(Des)Encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP

(Mis) Understandings in History-teaching University Education. A Curricular Case Analysis in UNMDP[1]

Eduardo A. Devoto[2] Elena María Génova[3] Francisco Ramallo[4]

Resumen

Este artículo es el resultado de una serie de experiencias que compartimos tres profesores en Historia, en la intención de revisitar algunas características de nuestras prácticas docentes y de nuestras propias formaciones de grado. En ese sentido coincidimos el haber transitado carreras cuya formación profesional se planteó de manera disociada y colmada de desencuentros en lo que, a grandes rasgos, podemos escindir entre la Historia y la Pedagogía. Es por ello que en el transcurso de nuestros aprendizajes como profesores de esta disciplina de las Ciencias Sociales, comenzamos a acercarnos al campo de las Ciencias de la Educación, indagando allí saberes y herramientas que posibiliten potenciar los caminos de búsqueda que despierta nuestro desarrollo profesional. En estas páginas nos proponemos realizar un análisis crítico del Plan de Estudios del profesorado en Historia que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, con la intención de indagar las articulaciones y los desencuentros en la formación universitaria que se brinda a los Profesores en Historia. Al tomar como objeto esta carrera, intentamos caracterizar los perfiles profesionales y la formación que se les propone a partir de los aspectos curriculares.

Palabras clave: Didáctica de la Educación Superior; Didáctica de la historia; Plan de estudio

Abstract

This article intends to delve into the current teaching practices and past education of three History professors. In such scenarios, the efforts to merge History and Pedagogy have resulted in discordances, divergence and misunderstandings. This has fostered our desire to further research in the Educational Sciences and make some of these issues comprehensible. Specifically, this paper focuses on the History- Teaching Program's Curriculum at the School of Humanities, UNMDP, and its interplay with the intended professional profile and concrete educating practices.

Keywords: Higher Education pedagogy; History pedagogy; Curriculum

Orientaciones iniciales

Este artículo es el resultado de una serie de experiencias que compartimos tres profesores en Historia, con la intención de revisitar algunas características de nuestras prácticas docentes y de nuestras propias formaciones de grado. En ese sentido, coincidimos el haber transitado carreras cuya formación profesional se planteó de manera disociada y colmada de desencuentros en lo que, a grandes rasgos, podemos escindir entre la Historia y la Pedagogía. Es por ello que en el transcurso de nuestros aprendizajes como profesores de esta disciplina de las Ciencias Sociales, comenzamos a acercarnos al campo de las Ciencias de la Educación,

Para citar este artículo:
Devoto, E; Génova, H; Ramallo, F.(2016). (Des) encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 49 - 61.

indagando allí saberes y herramientas que posibiliten potenciar los caminos de búsqueda que despierta nuestro desarrollo profesional.

En este camino de reflexiones nos propusimos indagar la conformación de nuestra carrera y explorar sus principales características en relación a su actual Plan de Estudios. Nuestros propósitos iniciales aluden a sistematizar algunas interpretaciones que pudieran derivar en implícitas sugerencias para posibles propuestas de reforma curricular, partiendo de considerar que es necesario revisar los currículos universitarios y someterlos a periódicos procesos de crítica, actualización y mejoramiento. En ese marco focalizamos nuestro estudio en comprender las articulaciones y los desencuentros que se presentan a partir de los aspectos curriculares.
En tal contexto, bajo una primera observación, consideramos que debemos poner en discusión un aspecto central del Plan de Estudios: el de pensar curricularmente al ciclo de formación docente como anexo a la formación disciplinar del Profesorado en Historia. Sostenemos que esta condición anexa, y agregaríamos desarticulada, abre un camino cuyas justificaciones curriculares generan prácticas que fragmentan, separan y enfrentan al *conocimiento disciplinar* del c*onocimiento profesional*. Recogemos aquí algunas coordenadas teóricas que señalan que el desprestigio de la pedagogía y la didáctica por parte de las tradiciones académicas y disciplinares del campo de la historia es un factor que conduce a que se generen ciertas grietas en la formación de los estudiantes (De Amézola, 2008; 2011).

En ese sentido, es susceptible de ser considerado que el perfil del graduado deseado de la carrera es (al menos desde su prescripción) curricularmente confuso. Esta condición radica en que se presenta como un profesorado mientras que la formación investigativa y disciplinar cobra mayor importancia, apartando y segregando la formación docente. Sobre estos aspectos nos explayaremos más adelante; no obstante, es necesario destacar que a pesar de que la carrera está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado, en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta indefinición que tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste también a la carrera de Licenciatura.

En este diálogo recuperamos algunas ideas que entienden al curriculum como un proyecto que reconoce que la educación no es un acto neutral sino que es un *acto* fundamentalmente *político* (Freire, 2011). Estas lecturas críticas tienen una larga tradición y nos permiten ahondar por caminos de reflexión que interrogan aspectos como ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿para quiénes se enseña? en relación al análisis de un Plan de Estudios. En ese marco la interpretación de Jurjo Torres Santomé (2010) respecto a la justicia curricular fue sumamente útil, en especial la lectura integral de este tipo de documentos político-pedagógicos. Esto es porque en su propuesta Torres Santomé piensa los planes de estudios en consideración a las necesidades y urgencias de los colectivos sociales y recupera una ética solidaria, colaborativa y corresponsable de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica, destinada a construir un mundo más humano y más democrático.

Para contextualizar nuestro análisis comentamos que la carrera de Profesorado en Historia (2003) de la UNMdP está institucionalmente situada en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades; no obstante, articula y posee espacios de encuentros con los otros departamentos de la unidad académica, especialmente con el Departamento de Ciencias de la Educación – que dicta cinco materias de formación profesional de la carrera-, el Departamento de Geografía - donde se debe cursar una asignatura obligatoria y se puede escoger otra opcional- y los Departamentos de Filosofía, Letras y Sociología – que ofrecen otras materias optativas.

En la primera parte de nuestro trabajo establecemos algunas consideraciones en un estudio sobre la conformación del profesorado en Historia de la UNMdP, teniendo en cuenta sus diferentes planes de estudios y sus procesos de cambios y continuidades desde los aspectos curriculares, de modo que caracterizamos los diferentes planes de estudio de la carrera, desde su nacionalización hasta la actualidad. Para ello tenemos en cuenta los elementos de los diseños curriculares, las materias, los fundamentos epistemológicos y teóricos, el perfil del egresado, entre otras cuestiones, y especialmente la articulación entre la fase de formación en el campo y la de formación profesional docente. En la

segunda parte proponemos un análisis crítico de nuestro Plan de Estudios a partir de la identificación de una serie de aspectos que consideramos conforman encuentros entre los trayectos de formación. Luego abordamos algunas líneas de articulaciones y de encuentros que recientemente se desarrollaron en la carrera. Finalmente arriesgamos algunas sugerencias que permiten esbozar búsquedas, aperturas y posibilidades de trabajo en conjunto.

Un recorrido histórico-curricular del Profesorado de Historia de la UNMDP

A partir de 1975 comenzó a dictarse el Profesorado de Historia en la UNMdP con un Plan de Estudios centrado en una formación disciplinar específica en relación con las ciencias sociales y la formación profesional. Este primer plan era prácticamente similar al elaborado por la Universidad Católica, iniciático espacio de formación de estos estudios, salvo por algunos ligeros ajustes poco relevantes que resultaban de la adaptación y el tránsito a la nueva condición que se establecía con la nacionalización de la carrera. El primer Plan de Estudios fue realizado en el año 1976 y fue reformado para el ciclo lectivo de 1977[5]. Poco hace falta aclarar en relación a que estos años estuvieron signados por lo que denominamos la *carrera del proceso*, caracterizada por el miedo, las restricciones de ingreso de los estudiantes, las cesantías de docentes, el encarcelamiento o desaparición de representantes de los diferentes claustros, entre otros aspectos que conforman la vida en las aulas de este primer momento.

El Plan de Estudios de 1977 había incorporado cinco materias nuevas con respecto al anterior y reguló los contenidos de las ya existentes[6]. En líneas generales, el estudio de la historia se caracterizaba por una mirada sumamente eurocéntrica y con una especial fragmentación del pasado y de la propia disciplina. La presencia de asignaturas de las ciencias sociales no estaba diseñada como formación general, sino como ciencias auxiliares que desde sus compartimientos contribuían a la disciplina histórica.

Posteriormente con el retorno a la democracia se produjo un momento de *democratización y profesionalización* del profesorado, caracterizado por los concursos de docentes, la creación de grupos de investigación, la complementación con carreras de posgrado y creación de revistas académicas. Este proceso, tal como comentábamos anteriormente, se inauguró en 1984 con los primeros concursos, cuando llegan al profesorado algunas figuras de la renovación de los estudios históricos de nuestro país (no así de la pedagogía), como Juan Suriano, Beatriz Ruibal, Mirta Zaida Lobato, Eduardo Míguez y Carlos Mayo. En ese marco se constituyó un nuevo Plan de Estudios que modificó sólo algunos aspectos del curriculum general de las disciplinas, e incorporó dos asignaturas: la aparición de una Historia Social General y de una materia de Metodología de la Investigación Histórica. Estos nuevos espacios son significativos en el marco de la propia historia de la disciplina.

Sin demasiadas rupturas en términos curriculares ese plan fue efectivo durante siete años, hasta que en el año 1991 se reformó nuevamente. A primera vista notamos que esta nueva propuesta se presenta como un punto de inflexión respecto a sus antecesoras. En este caso comprende veintisiete materias que daban cuenta de los diferentes campos de desarrollo de la disciplina, sobrevalorando fuertemente la historiografía y los aportes disciplinares por sobre la formación general y profesional. La apertura hacia otros campos del saber, aunque de manera esquemática, comenzó a ganar espacios que potenciaron la circulación de los estudiantes por las otras disciplinas y departamentos de la Facultad.
Este plan fue posteriormente actualizado en 1995 con leves comentarios- más bien se trató de una redefinición de cuestiones formales en relación a los contenidos que se abordaban en cada materia. Por último, el plan fue modificado nuevamente en el año 2003. Es aquí cuando se ajusta la propuesta de estudios local a los planes de estudios de las academias centrales (UBA, UNLP) y potencian dos cuestiones fundamentales: se incorporó la obligatoriedad de la asignatura de Historia Americana Precolombina y se jerarquizó el lugar de la historia argentina, dividiéndose esta área en dos materias generales y una historia social.

El plan de 2003 se presenta como una elección en mantener la especificidad disciplinar, garantizando una formación interdisciplinaria básica y sin observar-

se cambios en el ciclo de formación docente. De esta forma el plan contiene tres espacios curriculares: (1) un espacio disciplinar, (2) otro de formación en ciencias sociales y (3) un espacio de formación docente.
Aquí el espacio disciplinar se ocupa de mantener la especificidad disciplinaria, lo que significa resaltar que la historia no es reductible a ninguna de las otras disciplinas sociales. Tiene su propia mirada, su propia metodología, su propia problemática y debe ser enseñada en forma autónoma por profesores *entrenados* para tal fin. Las modificaciones propuestas tienden a fortalecer las asignaturas generales, generando cuatro áreas curriculares y un mayor número de asignaturas con contenidos específicos. El área de las ciencias sociales es concebida como un grupo de disciplinas que conservan su individualidad, sus modos de abordaje, sus metodologías y sus especificidades en sus aprendizajes. Según el Plan de Estudios del 2003 se considera "necesario para la formación amplia de los estudiantes que conozcan aspectos de la realidad económica, política y social, en la línea de incorporar los problemas o temas relevantes de las disciplinas que configuran las ciencias sociales" (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003).

Por otro lado, tal como reza el plan, el espacio de la formación docente "pretende reflexionar sobre un ciclo que posibilite a los futuros profesionales en las habilidades para la gestión técnico pedagógica y administrativa de la escuela de este siglo y que incorpore las nuevas tendencias de tratamiento didáctico que se diferencien de las estrategias tradicionales (clases expositivas y dinámicas grupales)". El objetivo de este ciclo es fortalecer la práctica docente, "no sólo áulica sino también institucional, socio-política comunitaria con fuerte énfasis en la polifuncionalidad del rol, en la etapa histórica que nos toca vivir, donde la escuela atraviesa un camino de violencia y conflicto social en el contexto" (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003).

El Plan de Estudios de la carrera bajo la lupa

El Plan de Estudios vigente (aprobado en el año 2003) ha despertado numerosos comentarios en las aulas y los pasillos de la facultad; la necesidad de reforma dado sus doce años de curso y la intención de mejorar los aspectos curriculares de la formación de los profesores en Historia nos llevaron a ejercitar algunas reflexiones en relación a los aspectos que deben asumir nuevas respuestas por parte de la propuesta de estudio. En tal sentido, presentamos en las siguientes páginas algunos puntos que intentamos sistematizar para pensar una discusión y un debate que propicie una reforma o una adaptación curricular.

(a) Perfil del graduado ambiguo, "híbrido" o indefinido.
En las páginas anteriores adelantamos algunos supuestos y presupuestos que consideraremos en nuestro análisis, tal como la consideración del graduado como un sujeto poco definido. El apartado número dos del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Historia, "Incumbencias profesionales y perfil del egresado", expresa lo siguiente:

> El Plan de Estudios del Profesorado y de la Licenciatura tiene el propósito de formar profesionales en Historia con capacidad para producir y transmitir conocimientos propios de la disciplina. Asimismo tiene como objetivo formar graduados que puedan desempeñarse en ámbitos externos al de la práctica profesional específica (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003)

En efecto, si bien esto puede pensarse como un potencial considerando que la hibridez del graduado permite una adaptación más flexible al mercado de trabajo futuro, la problemática se relaciona con el carácter si se quiere confuso y restringido del perfil del egresado de la carrera. En tanto que se presenta como un profesorado y licenciatura la formación investigativa y disciplinar cobra voluminosa importancia a la par de la formación docente, sin evidenciar grandes diferencias desde sus objetivos y propósitos. Es decir que a pesar de que aparentemente está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado, en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta ambivalencia que tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste a la carrera de Licenciatura, suponiendo, por esta última, una mirada más académica y destinada a la investigación científica de la historia.

(b) Desjerarquización y subordinación de la tarea docente

La carrera orientada a la docencia de acuerdo con lo que establece el objetivo de su plan de estudios se encuentra atrapada (como otras) en los juicios anclados en parámetros de reconocimiento académico y social que operan fuertemente sobre las culturas disciplinares. La instalada tendencia a jerarquizar el saber científico frente al pedagógico ha conseguido que, parafraseando a De Amézola (2008), la práctica docente tenga menos *glamour* que la investigación científica. Sintetizando una trayectoria académica, puede suponerse que un ingresante considere como primera opción la docencia (asociada a su experiencia escolar y a su primera aproximación a la disciplina). Sin embargo, es probable que su estancia en la universidad modifique estas expectativas y aspiraciones al *actuar dentro* y *apropiarse de* las representaciones de una ciencia que privilegia el *saber sabio* por sobre *saber enseñado.* Y es finalmente posible que su recorrido académico determine si es promovido hacia ese fin primario o si es "degradado" a la docencia, ejercida generalmente por fuera de la universidad.

(c) Rol secundario de la formación pedagógico-didáctica

Este factor contribuye a reforzar la tendencia general del sistema universitario a la fragmentación. En este caso entre la docencia y la investigación, se reacciona a contracorriente del ideal humboldtiano de universidad, que tiene como principio esencial justamente la unidad e inseparabilidad de docencia e investigación. Pero además, podemos agregar que esto responde a una visión de la didáctica que Alicia Camillioni (2007) ha denominado como *ordinaria* (recuperando el concepto de Bruner) y que es muy frecuente en la educación superior, en especial en quienes son especialistas de sus respectivas áreas de conocimiento. Fundamentalmente se basa en la aplicación de una didáctica ingenua, fundada en creencias de los docentes muchas veces originadas en sus propios campos académicos y que, pueden ser sintetizadas con el aforismo: *basta conocer bien la disciplina para enseñar bien la disciplina.* Por consiguiente *el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia, el alumno aprende*. Lo interesante es que esos supuestos y creencias lejos de ser ideas informales acerca de cómo se enseña y se aprende son auténticamente "normativos", estableciendo programas que prevén acciones pedagógicas e institucionales concretas.

Sin bien no lo hemos comprobado, es factible que esta indefinición a la que aludimos más arriba haya actuado en favor de las ofertas alternativas de formación superior no universitaria, en la que - al menos en el imaginario- la capacitación didáctica está más presente y se constituye en un rasgo característico y explícito de los programas de estudio, sin perjuicio de una articulación con los saberes estrictamente disciplinares. Debe agregarse que ese avance es fruto también de un reconocimiento, en términos de habilitación y ejercicio legal de la profesión, que se les ha otorgado a los estudios superiores no universitarios al dotarlos de un puntaje equivalente a los universitarios para la práctica docente en los ciclos previos. En fin, una oferta con mayor atravesamieno didáctico, de menor duración real, con un título habilitante semejante al universitario compite frente a una formación ambigua, de mayor duración y probablemente más exigente en el mismo mercado de trabajo real. Ya que si bien el título no universitario es un limitante para el ejercicio de la docencia en la totalidad de la formación superior, sólo unos pocos graduados continúan sus trayectorias en la docencia universitaria.

(d)- De la dicotomía entre la historia y la didáctica: hacia la convivencia en el profesorado

Otra de las problemáticas que evidencia y refuerza la anterior está vinculada con extrema disociación entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. En tal sentido, el plan de estudio de la carrera se compone de tres claros espacios curriculares desarticulados. Un espacio disciplinar compuesto de las asignaturas específicas del área; otro de formación en ciencias sociales, constituido por un paquete de materias: tres obligatorias y dos optativas (una de ellas circunscripta al área de geografía). Y finalmente un espacio de formación docente, conformado por las materias del ciclo pedagógico.

Se manifiesta un Plan de Estudios con marcadas pertenencias disciplinares bien parceladas y débilmente integradas que presenta como característica (por otra

parte típica) un ciclo pedagógico disociado en lo que respecta al orden de correlatividad de las asignaturas del ciclo de formación disciplinar. Se constituyen así dos etapas o procesos de formación desvinculadas, semiautónomas y paralelas: una disciplinar y otra exclusivamente pedagógica. La excepción está constituida por la didáctica específica (Didáctica Especial y Práctica Docente), momento en que se produce el cruce y entrelazamiento de campos de conocimiento diferentes. Puede verse cómo la división y diferenciación especializada del trabajo intelectual que caracteriza a la universidad opera en planos que van incluso más allá de las *unidades básicas* de gestión académica como los departamentos o las cátedras, afectando el diseño de los programas donde también la impronta de la disciplina se evidencia con toda claridad.

(e)- Insuficiencia de la práctica docente, formación básica y actualización

Asimismo, revisar el Plan de Estudios conlleva a la consideración de otras problemáticas, entre ellas la escasez de práctica docente en todo el recorrido de la carrera, subscripta a una sola materia en el final del trayecto académico. En contraposición, los nuevos planes de estudio de la misma carrera en otras universidades nacionales dan respuesta a esta situación planteando una integración de la práctica a largo de toda la formación. Por otra parte, atendiendo a otros aspectos, observamos lo que Alicia Camilloni (2001) manifestó e insistió como la ausencia de una Formación Básica (mal común de las universidades en general y de los planes de estudio en particular) pensando en la carencia de una formación inicial relacionada con la ciudadanía, la moral y la ética; tarea que, parece ser, la formación superior desconoce.

Al mismo tiempo consideramos que el plan de estudio requiere una actualización en términos del avance de la disciplina y de los diversos campos de las ciencias sociales. En tal sentido, debemos renovar la enseñanza de la historia considerando un universo mayor de sus métodos y recursos, no solo trabajando con el mensaje escrito sino garantizando puertas de entrada desde los diversos medios comunicacionales, lenguajes y tecnologías. La formación de formadores sigue centrada en la lectoescritura; patrón que se traslada a la escuela determinando prácticas de enseñanza que apuntan a competencias restringidas y limitadas. Los profesores son "especialistas" en el texto escrito; su formación ha estado centrada casi con exclusividad en él. Es natural que se escuden en el mensaje escrito, código en el que se sienten más seguros pero que sólo concuerda en parte con nuestras sociedades y culturas posmodernas.

En el mismo sentido, la actualización del plan se impone en tanto se encuentra desactualizada del marco normativo vigente: Ley Nacional de Educación N° 26.206; y Ley de Educación Provincial N° 13.688/07. Si bien la jurisdicción universitaria es nacional, el caso analizado tienen un emplazamiento geográfico en la Provincia de Buenos Aires y, como es de esperarse, la mayoría de sus graduados ejercen en dicha jurisdicción. En las incumbencias profesionales se menciona que:

> "[...] el título de Profesor en Historia habilita para el ejercicio de la docencia en el área Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de EGB y Nivel Polimodal, así como para la Enseñanza Superior universitaria y no-universitaria." (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003)

En consecuencia, el Plan de Estudios fue ideado para una escuela que, al menos normativamente, ya no existe. Pues una crítica central que no ha sido considerada en la construcción del Plan de Estudios es la función social de la historia, en su apertura y acercamiento a la sociedad. De este modo pensamos que desde lo curricular se plantea una subscripción del trabajo del historiador al archivo, y en todo caso al aula, dejando de lado otros espacios de práctica e intervención profesional, tales como el ejercicio y construcción de la memoria colectiva por proponer un ejemplo significativo.

(f)- Ausencias de trabajo con entornos de enseñanza diversificados

Los profesores en Historia en el siglo XXI se encuentran en las aulas y en la intención de enseñar la disciplina con una compleja realidad que requiere pensar en entornos de enseñanza diversificados. El aula con el pizarrón y las tizas dejaron hace tiempo de ser los únicos materiales de trabajos, los libros y los periódicos

dejaron de ser las únicas fuentes, los públicos eruditos fueron reemplazados por públicos multimodales que valoran el análisis crítico a la información. Así, el Plan de Estudios pocas respuesta da a los desafíos (definidos muchas veces como "nuevos", aunque ya tienen una larga data) que un profesor debe enfrentar para construir una secuencia didáctica, para instrumentar una clase, en fin, para llevar adelante cualquier proceso educativo. Con esto queremos decir que nos parece necesario que el Plan de Estudios pueda institucionalizar espacios de enseñanza y prácticas de aprendizaje mediadas por los entornos virtuales (la incorporación de TIC), los medios audiovisuales, las búsquedas de otros lenguajes en la enseñanza del pasado y la experimentación con formas de *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012). La enseñanza sólo es posible si se deja interpelar por un saber en permanente estado de actualización, como una práctica capaz de renovarse a sí misma (en incesante cambio) y como una acción que deja huella y conmueve.

(g)-Concepción universalista y eurocéntrica de la Historia

Finalmente un punto que nos parece debe ser revisado es aquel relacionado a la concepción sumamente eurocéntrica que se expresa en el Plan de Estudios. En tal sentido, creemos que un punto de reflexión al que debe ser sometido la formación de profesores en Historia en la actualidad tiene que ver con reflexionar sobre las historias ausentes, los espacios otros que son invisibilizados por la reproducción universalista y eurocéntrica que se plantea en las formas hegemónicas y cada vez más cuestionadas de la enseñanza de la historia. Desde hace un par de décadas en nuestra región, a partir de la teoría de la dependencia, la sociología de la liberación, la teoría poscolonial, las perspectivas descoloniales y una amplia serie de pensamientos emancipatorios, se comenzaron a abrir espacios a las historias locales, las epistemologías negadas, las historias marginalizadas y las memorias subalternizadas.

Sin embargo, el Plan de Estudios plantea la enseñanza de la historia desde la experiencia europea, reproduciendo la idea de que la historia universal es común a todos los pueblos, y que cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado a una única línea de progreso. Esto se expresa en una carga horaria mayoritaria de la formación en la Historia Universal Europea (con cinco cátedras: Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea e Historia Social de Europa); no existe ningún ámbito de reflexión para la historia de África, Asia y Oceanía. Estos son espacios ausentes, opacados por la primacía de lo europeo, negando así una parte importante de las experiencias pasadas de los hombres.

Asimismo encontramos que esos criterios eurocéntricos y hegemónicos también se hacen presentes en las disciplinas metodológicas, en las periodizaciones que se plantean para el estudio de la historia y en el abordaje de la propia historia de América Latina y de nuestro país. De modo que una lectura crítica del Plan de Estudio debe reconocer la imposibilidad que este presenta para reconocer al pasado como un relato pluri-versal, en el que la historia global es múltiple y diversa.

Itinerarios de encuentros en la formación de profesores en Historia en la UNMdP

A modo de enunciar algunos itinerarios de encuentros, caminos de posibilidades y desafíos que se entrecruzan en nuestro profesorado, nos propusimos recorrer una serie de aspectos que consideramos oportunos para pensar el mejoramiento de la formación de los profesores en Historia de la UNMdP. Para tal camino, además creemos fundamental (re)pensar nuestro Plan de Estudios en función de los cambios estructurales que se proponen con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta ampliación significativa de la matrícula ha provocado reformas curriculares y nuevas consideraciones con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión. En particular en el contexto de la Provincia de Buenos Aires, donde ubicamos nuestras prácticas docentes, en los últimos años se prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos curriculares acordes con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes como sujetos de derecho[7].

En este marco algunas experiencias de trabajo en nuestra carrera buscaron dar respuesta a los (des)encuentros entre la formación profesional y disciplinar de los profesores en Historia. Estas experiencias iniciales

se presentan como fuerzas instituyentes que representan otras posibilidades y otros desafíos para los futuros docentes de nuestra casa de estudio. Entre ellas el seminario *Comprender y enseñar Historia Argentina Reciente: del derrocamiento de Perón al que se vayan todos, 1995-2001* a cargo de la Dra. Marcela Ferrari se propone pensar cómo trabajar la historia argentina de la segunda mitad del siglo XX en el aula. Durante el segundo cuatrimestre del año 2012 el Departamento de Historia tuvo entre su oferta académica un seminario que se planteó abordar los contenidos de la historia argentina reciente a partir del uso de diversas fuentes, considerando la transposición didáctica en las aulas de la escuela secundaria, entendiendo por *transposición didáctica* al conocimiento científico que el docente debe interpretar y manejar para poder enseñárselo a sus alumnos. Una de las cuestiones más interesantes de este seminario es que estuvo conformado tanto por miembros del grupo de investigación del área de historia argentina del siglo XX como miembros de la cátedra de Didáctica especial y Práctica docente. Esto correspondió a la necesidad de dar respuesta a los requerimientos expuestos por los jóvenes graduados de ser formados en temáticas académicas con posibilidad de ser transpuestos didácticamente.

Este seminario se desarrolló con la asistencia de un número considerable de inscriptos por ser una materia optativa y dentro de un estadio avanzado de la carrera. Sumado a ello, la temática histórica que abordaba era la Historia Reciente, un espacio poco trabajado durante la formación de los estudiantes. Recordemos además que en la Argentina (como en todo el mundo) la historia reciente es uno de los campos más sensibles, ya que supone el tratamiento de cuestiones atravesadas por el registro de la memoria. La pertinencia del seminario radicó en intentar llenar una ausencia en el proceso de formación a la vez que responder a una demanda exógena, en tanto que los diseños curriculares de quinto y sexto año de la escuela secundaria se concentran en este este periodo histórico.

Esta experiencia posicionó a los alumnos en una realidad que difícilmente hayan vivenciado en el transcurso de la carrera, a excepción de las asignaturas del bloque pedagógico: pensarse como futuros profesores. Se les proponía trabajar la Historia reciente desde fuentes alternativas al texto escrito tradicional, imaginar actividades en las que pudieran ser trabajadas esas fuentes, siempre vinculándolas con los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo se fue evidenciando dificultades por parte de los estudiantes en generar propuestas acordes al nivel secundario, considerando la edad de los alumnos, prácticas áulicas, recursos materiales, tiempo, espacio, entre otros factores.

En este escenario además comenzó a conformarse en el profesorado un espacio de diálogo y discusión frente a trayectos de formación disociados. Existen hoy cursos de capacitación docente para graduados que se dictan en la Facultad de Humanidades; se incorporó el uso de aulas virtuales en las diferentes carreras esperando sumar otros recursos pedagógicos de trabajo en el aula; se desarrollaron otras experiencias similares al seminario descrito anteriormente (como el de Historia Social de Europa dictado por Dr. Julio César Melón Pirro, Dra. Sonia Bazán y Prof. Patricia Acuña durante el segundo semestre de 2013) y se conformaron proyectos de investigación en el área con la constitución del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), que dirige la Dra. Sonia Bazán desde el año 2010.

El caso de la Asignatura Social de Europa es otro ejemplo concreto de articulación. Este curso fue tomado por estudiantes pertenecientes en su mayoría al tercer año de la carrera y consistió en desarrollar de modo combinado tanto los contenidos disciplinares como posibles abordajes de intervención para pensar la enseñanza de esos contenidos. *Violencia de Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza* se organizó en función de una pregunta nodal ¿Cómo combinar formación historiográfica y formación en contenidos desde una perspectiva de prácticas reflexivas en quienes serán futuros docentes? y planificó dos ejes atendiendo los casos de violencia de Estado llevados a cabo por el nazismo y el stalinismo.

Además, es de destacar que este curso fue estructurado a partir de un abordaje multirelacional y multidisciplinar, ya que un grupo de profesores provenientes de distintas formaciones disciplinares como Filosofía, Letras y otros profesores de Historia fue invitado para el dictado, quienes enfocaron los temas desde diversas

perspectivas como por ejemplo el cine, la imagen y los libros de textos escolares. Recordamos que los encargados del dictado colectivo del curso coinciden con los del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) y en la Cátedra de Didáctica de la Historia (con precisión, Didáctica Especial y Práctica Docente, según el plan). Motivó esto la necesidad percibida por los docentes de plantear algunas problemáticas acerca de la enseñanza y tratamiento de determinados contenidos, como son "profundizar la temática de violencia de Estado, generar discusión a partir de las diversas perspectivas historiográficas, y pensarla para el aula", tomando en cuenta que los estudiantes, ya habían cursado Historia Universal III (Contemporánea) y cursarían la didáctica específica durante el año siguiente. Por ende, esta materia se proponía como un recorrido necesario entre ambas con el objetivo de pensar la historia para ser enseñada en el aula (Cadaveira y Cañueto, 2014).

No obstante, no deja de ser cierto que la articulación fue posible ya que la directora del grupo de investigación es al mismo tiempo la jefa de trabajos prácticos de la cátedra de Historia Universal Contemporánea y de Didáctica Especial y Práctica Docente, la Dra. Sonia Bazán. Es innegable que esta circulación entre el ciclo de formación docente y la formación en la disciplina de base es enriquecedora en ambos lados. La presencia de profesionales anclados en los dos espacios de formación permite acercamientos y entramados que contribuyen al amalgamiento e integración del Plan de Estudios. Sin embargo, hasta ahora no han sido estas decisiones institucionales, sino acciones llevadas adelante por los sujetos que animan el curriculum- evidencias del contraste entre el curriculum real y curriculum prescrito, aspectos sin duda a tomar nota en las futuras reformas.

A modo de cierre: (In)conclusiones

Reflexionar sobre nuestro Plan de Estudios nos llevó a recorrer un punteo, que de manera provisoria, intenta repensar la enseñanza en nuestra carrera. Creemos que probablemente la dificultad principal para poder dar respuestas a las aristas señaladas radica en cómo rupturizar aquella cadena de herencias, es decir, de qué manera revisar y corregir prácticas, hábitos, tradiciones, representaciones y pautas que subyacen en la planificación del curriculum y que, si bien muchos de estos aspectos responden a lógicas consuetudinarias, se vuelven finalmente en acciones normativas y reglamentarias.

Como sabemos, hace tiempo Jackson (1975) hizo un estudio de la monotonía para el caso de la vida cotidiana escolar y puso el énfasis (al igual que otros) en los múltiples aspectos rutinarios que pasan casi desapercibidos para la mayoría de las personas. Estos, no obstante, a fuerza de ser vividos constantemente, son considerados naturales y, lo que es más grave aún, como parte del proceso formativo de los estudiantes. El mismo Jackson (1975) considera que estos procesos tienen una gran influencia debido a que son interiorizados en el ser humano sin pasar por su conciencia y que su repercusión es importante en la vida futura de los estudiantes (en este caso, futuros profesores).

De modo que nos permitimos agregar la existencia de cierta transferibilidad del *curriculum oculto* al c*urriculum real,* ya que estas culturas institucionales (y disciplinares), solo perceptibles si son "vividas", operan en la conformación de marcos legales y en los procesos de legitimación de prácticas educativas concretas. Si bien esto no lo explica completamente, puede ayudarnos a entender el por qué a pesar de las frecuentes reformas, a través del ejercicio de comparar los dos extremos del recorte, o sea el viejo plan del año 1977 y el actual del 2003; las líneas generales, la estructura y eje central del curriculum se encuentra, salvo pocas excepciones sustanciales, casi inalterado.

Del mismo modo el contexto sociopolítico se impone delineando acciones a seguir y marcando el ritmo de las transformaciones. Aunque la revisión del Plan ha sido frecuente (1977, 1984, 1991, 1995, 2003) es posible advertir, a partir de una mirada panorámica, que en algunos casos ha sido más sensible a factores preferentemente externos que internos. Sus actualizaciones han respondido, con excepción del último Plan de Estudios, a contextos normativos y sociopolíticos cambiantes (por ejemplo, el retorno de la democracia en 1983 o la reforma de la Ley Federal de Educación en 1993 y la Reforma Constitucional de 1994), como así también a ciertas respuestas burocratizadas y protocolizadas frente a las transformaciones de marcos legales

y políticos más amplios. Tales modificaciones no surgen frecuentemente como contestación a una demanda endógena (a las necesidades de los estudiantes y profesores) y su expresión exógena (la demanda social dominante, tanto de los graduados en actividad como del ámbito escolar). Y muchos menos a lo que podríamos pensar como adecuación científica- por ejemplo, a las transformaciones de la ciencia histórica, pedagógica, didáctica y a los cambios en las tecnologías de la información y comunicación.

La cuestión del tiempo es un problema en sí mismo. La dificultad de establecer con qué periodicidad reformar un Plan de Estudios representa todo un debate. Los historiadores saben bien que los tiempos de los hombres (los tiempos sociales) son "caprichosos", se ajustan mal a temporalidades externas. Entonces ¿qué criterios temporales aplicar a la hora de someter a revisión y en qué momento proponer una reforma? Es claro que la evaluación y reforma debe ser pensada como un *continuum*, en tanto que los cambios deben estar contenidos en él de modo de no provocar *traumas* y ser sensibles a los actores involucrados. En síntesis, esto representa todo un dilema; lo que es claro es que la evaluación del curriculum no puede tornarse en un acto de tiempos burocráticos estrictos sin atender a la complejidad de las necesidades e intereses -y deseos- de los distintos actores internos y externos involucrados.

Es así que, entonces, los debates de reformas o adecuaciones deben surgir de espacios de deliberación democrática y participativa. El pedagogo Félix Angulo Rasco (1998), citando a Helen Simons, señala que los supuestos a tener en cuenta en los procesos de una evaluación curricular democrática tendrán que valorar tres aspectos. En primer lugar reconocer que todo proceso de autoevaluación, tal como es la discusión sobre el planeamiento y la ejecución de un Plan de Estudios, pretende mejorar la comprensión de la vida, la organización y las prácticas de las instituciones educativas. En tal sentido se plantea también que la mejora de la comprensión se sustenta en la construcción de espacios públicos para la reflexión crítica compartida, es decir, para la expresión de la responsabilidad pública y profesional. Y finalmente, se resalta que dicha reflexión sólo es posible en tanto la institución universitaria asuma su autonomía profesional y su responsabilidad social a través de la autoevaluación misma de sus funciones. Por otra parte debemos decir que a lo largo del trabajo hemos aludido casi indistintamente al curriculum como a planes de estudio. No obstante más allá de una cuestión semántica, es nuestra intención recuperar un dilema que refiere a que el caso estudiado, a partir del devenir histórico de la formación del profesorado y del análisis curricular de la carrera de Historia de la UNMDP, nos inclina a pensar que no nos encontramos frente a propuestas curriculares complejas e integradas que puedan ser consideradas como currículos. En cambio, sencillamente, consideramos que estamos frente a un plan de estudios, es decir, a una propuesta carente de un proyecto claro, definido, conjunto y compartido. Este se circunscribe a un listado de materias, un régimen de cursado establecido, y una declaración de la incumbencia profesional. Al observar los programas de formación a la luz de la teoría, identificamos una serie de contrastes que habilitan a sospechar que no siempre se elaboraron proyectos político-educativos que impliquen propuestas compartidas e integrales, sino que estas se acercan más a concepciones del curriculum como una "suma de exigencias académicas" (Gimeno Sacristan, 1991) sin referencias concretas a marcos teóricos de estructuración, determinación y desarrollo curricular. Es cierto que en alguna medida este es un tipo de curriculum, ya que a pesar de que estas cuestiones no se encuentren transparentadas en los documentos, representan no obstante la imposición y hegemonía de algún grupo dominante en el proceso de determinación curricular y la elaboración de su propuesta.

No nos hemos referido a quienes fueron los sujetos de determinación, estructuración y desarrollo curricular (docentes y alumnos); remitirnos con mayor énfasis a ellos (por ejemplo a través de entrevistas) será tarea de una futura investigación. Sin embargo, a partir de la exploración documental que hemos realizado podemos advertir que a lo largo de los planes de estudio ha habido una preeminencia de lo que podríamos denominar *sujetos de la disciplina* sobre los *sujetos de la pedagogía*. En consecuencia creemos que es central (más allá de la noción o imagen que manejen acerca de la educación en general y de la formación docente en particular) la concepción que esos grupos sociales tengan

acerca de la disciplina de base y su enseñanza, interrogando ¿De qué hablamos cuando hablamos de Historia?, ¿para qué sirve?, ¿por qué debe ser enseñada?, ya que no son preguntas menores y son fundamentales a la hora de la determinación curricular en la medida que contribuyen a pensar sobre qué se va a formar a los profesores y para qué. Pues qué es la historia y para qué sirve son debates aún vigentes y primordiales a los fines de definir el curriculum de la formación docente. No porque existan respuestas definitivas, sino porque son necesarias a los fines de justificar la razón de ser (y de estar) de una asignatura que a fines del siglo XIX no necesitaba demasiados fundamentos de defensa para formar parte del curriculum escolar obligatorio; pero que en los albores del siglo XXI, en un contexto muy diferente, merece ser resignificada y revisada.

Si la universidad, a cargo en parte de la formación de los profesores, es incapaz de hacerse estas preguntas o es indiferente a ellas, entonces la razón de que la historia siga formando parte de las asignaturas escolares será exclusivamente cubierta por los fundamentos políticos o las razones de Estado que se encuentren detrás del curriculum escolar. Las universidades son espacios de discusión acerca de estos tópicos; sobre la sustancia de la historia y su función, pero en ocasiones alejadas de la demanda social, expresada, en parte, en la escuela. El debate erudito tiene poco influjo sobre la formación docente ya que supone ser un tema alejado de las preocupaciones de la escuela y de la que ella no es partícipe. Deberíamos retornar a las enseñanzas de Marc Bloch (2000) en su célebre *Introducción a la historia* donde declara que se juega la legitimidad misma de la ciencia en dar respuesta a un niño, un escolar, acerca de lo que se trata la historia y para qué sirve. Esta es, entonces, una pregunta científica a la vez que pragmática y que debe darse *en* y *para* la formación docente.

Por otra parte, en lo que respecta a la ejecución del Plan de Estudios (y aquí nos circunscribimos al actual plan) las experiencias de enlace, atravesamiento y transversalidad mencionadas entre los ciclos de formación disciplinar y pedagógica en los últimos tiempos son fruto de cierto voluntarismo de los *sujetos del desarrollo curricular*. Estas propuestas de coordinación y diálogo entre los ciclos son llevadas adelante por los actores del curriculum y de acuerdo con las primeras investigaciones sobre el particular, que han resultado provechosas y enriquecedoras (Cañueto y Cadaveira, 2014). Reflejan, por otra parte, las tensiones inherentes al territorio de la ejecución curricular y a los caminos alternativos frente a las prescripciones de la determinación curricular. Es decir, a los resquicios en los que los sujetos operan a partir de acciones que no parten del diseño y que salvan y enmiendan las brechas, llenan las ausencias y corrigen las imperfecciones del marco regulatorio y curricular. Iniciativas que pretenden (no sin confrontaciones de por medio) responder a lo que consideran es la demanda del estudiantado y la demanda social existente.

Aquí la didáctica específica actúa como un elemento central, en tanto pivotea en ambos lados de la formación- la disciplinar y la profesional- y es allí que se constituye en el eje capaz entrecruzarse con los demás trayectos de las carrera. Recordemos que la didáctica de la disciplina, a pesar de estar en el ciclo pedagógico, forma parte del Departamento de Historia, correspondiéndose con las lógicas de esa cultura académica. De hecho, la denominación de didáctica específica (Didáctica de la Historia) parecería honrar más la configuración de un campo de investigaciones y práctica que a regañadientes ha ido cobrando autonomía a pesar de ciertas resistencias, muchas de ellas justificadas y razonables, desde el campo de la didáctica general.

En concordancia, no es casual que la conformación de un grupo de investigación orientado a la enseñanza de la Historia (GIEDHIS) se haya realizado tan tardíamente. Es cierto que la UNMDP es, en comparación con otras universidades, joven y que por lo tanto la puja entre la historiadores y pedagogos (a la que ha hecho alusión De Amézola, 2008) en otros espacios institucionales más tradicionales se haya resuelto en algún sentido, aunque sin prontitud, más tempranamente. Sin embargo es cierto que en otras universidades también de "reciente" creación, como la de Comahue (UNCo), se han conformado grupos orientados a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales que llevan una buena cantidad de años investigando en el área. Además de motorizar espacios de intercambio entre las cátedras de didáctica de la historia de todas las universidades públicas del país, en la Asociación de Profesores de En-

señanza de la Historia en Universidades Nacionales de la República Argentina (APEHUN), se promueven producciones editoriales especializadas de publicación frecuente como la ya mencionada revista *Reseñas de la enseñanza de la historia* y se fundan carreras de posgrado inclinadas a la formación específica como la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia - Geografía - Educación Ciudadana.

De igual manera, los espacios interinstitucionales de intercambio como APEHUN son singulares oportunidades de discusión en donde estos esquemas curriculares y esas tradiciones académicas pueden ser revisadas y puestas en debate. Son incluso potentes para construir una agenda de trabajo conjunta y en la búsqueda de unificación de criterios, en rescate de la incoherencia pedagógica (y en alguna medida también ética) que se plantea con el mantenimiento de una formación docente alejada de la escuela, concibiendo el espacio educativo y de desempeño profesional en abstracto, si es que se tiene en cuenta, en algo, a la didáctica. Por el contrario, si la formación se constituye en una superespecialización del conocimiento a enseñar, esto se torna más verosímil y razonable.

Tanto la relación teoría-práctica como la didáctica de la disciplina, desde su transversalidad, son elementos formidables de integración, coherencia y homogeneidad del curriculum de la formación docente, y pueden conformarse en ejes de la planificación y desarrollo curricular. Entonces la práctica y la didáctica en el profesorado son dos elementos capaces de integrar el curriculum, que han sido frecuentemente colocadas al final de carrera sustentándose en la lógica aplicacionista, es decir, concibiéndolas sobre la base de una teoría que las fundamenta y las antecede. La investigación dedicada a la educación desde paradigmas tecnocráticos ha pretendido durante mucho tiempo encontrar las regularidades y fórmulas que permitan aportar marcos teóricos de acción, describiendo los patrones que descubría en la escuela. Las investigaciones actuales han abandonado en una buena parte esta lógica investigativa, acercándose a paradigmas de corte más cualitativo, pretendiendo comprender más que explicar, sobre la base de una pedagogía que valora los significados que los sujetos otorgan reflexivamente a sus prácticas a partir de la reconstrucción de sus experiencias vitales en el marco de sus contextos naturales de desarrollo.

Aproximar esos abordajes teóricos a esas realidades concretas de la formación docente son los *encuentros* que todavía quedan pendiente en la formación docente, o al menos lo que nuestra lectura puede señalar en relación a este profesorado en historia.

Referencias

Angulo Rasco, F. (1998). *Innovación, Universidad y Sociedad* Red. Cádiz: Universidad.

Bloch, M. (2000) *Introducción a la Historia.* FCE. Buenos Aires

Cañueto, G y Cadaveira, G. (2014) ¿Cómo aprender historia para enseñarla? En Libro de resúmenes del *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario 21,22 y 23 de abril.

Camilloni, A (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Camilloni, A (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En su: *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS.

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.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un recuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires

Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.

Maggio, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza.* Paidós. Buenos Aires.

Sacristán, G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

Torres Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Morata.

Notas (Endnotes)

1 UNMDP stands for Mar del Plata State University, in Argentina

2 Docente e investigador en formación del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Profesor en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). eduardodevoto@hotmail.com

3 Docente e investigadora en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Profesora en Historia (UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). elenamgenova@gmail.com

4 Docente e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). franarg@hotmail.com

5 El Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Historia para el curso de 1977 fue aprobado el 24 de junio de 1976 por Resolución de Decanato 292 se resolvió la creación de una comisión para la reforma del Plan de Estudios compuesta por tres docentes de casa, Dr. Josué José Catuogno, Dr. Jorge Luis Giménez y Prof. Jorge Augusto Ocon.

6 Los contenidos de las nuevas materias abarcaban según el Plan de 1977: "Metodología y Ciencias Auxiliares de la Historia: Métodos y técnicas de la investigación histórica: fichaje, presentación de trabajos escritos, manejo de bibliografía y fuentes. Análisis de documentos. Seminario Historia de Europa: Trabajo de investigación a centrarse a uno o varios de temas de la historia europea a determinar por el profesor encargado de la cátedra. Servirá además como primera tarea de investigación. Historia Argentina III (1861-hasta nuestros días): Principales procesos políticos del período señalado. La sociedad argentina y los problemas sociales desde 1861 y 1955. Estructuras económicos-sociales. Historia de la cultura: Evolución de las humanidad en sus principales aspectos. Líneas de pensamiento político, filosófico, religioso y económico. Básicamente buscará lograr una visión general y comprensiva del proceso histórico para una correcta intelección de los mismos. Filosofía de la Historia: Deberá contemplar el análisis crítico de las principales corrientes historiográficas partiendo de la antigüedad clásica, pasando por San Agustín, Santo Tomás, el Renacimiento, el siglo XVIII y las tendencias del siglo XX."

7 El Marco General para la provincia de Buenos Aires postula su intención de "Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica y esto implica: generar experiencias de integración e intercambio, definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares, valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes; reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros, crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa" (DGCyE, Marco General Educación Secundaria: 14).