

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

La enseñanza de la Historia en las escuelas transformadas. Experiencias y reflexiones sobre el tiempo histórico en los curriculums del Tercer Ciclo de la EGB.

Leticia Beatriz Codazzi.

Cita:

Leticia Beatriz Codazzi (2005). *La enseñanza de la Historia en las escuelas transformadas. Experiencias y reflexiones sobre el tiempo histórico en los curriculums del Tercer Ciclo de la EGB. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/254>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Rosario, septiembre de 2005

Título: **“La enseñanza de la Historia en las escuelas transformadas”.**
Experiencias y reflexiones sobre el tiempo histórico en los
currículums del Tercer ciclo de la E.G.B.

Mesa Temática: N° 24 La Historia enseñada y los usos públicos de la Historia
Becaria de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste
Leticia Beatriz Codazzi.

Franklin 258 Resistencia.03722-434897 Leticiabeatriz@educ.ar/ Leticiaabea@hotmail.com

PONENCIA

En el año 1993 en Argentina se aprueba un proyecto educativo que se constituyó en una nueva Ley de Educación¹ que reorganizó la escolaridad obligatoria - incrementando el número de años-, en un nuevo sistema, lo que se conoce como Escuela General Básica (E.G.B.)², en tres ciclos de 3 años de duración cada uno con una creciente complejización del conocimiento gradualizada. El Tercer ciclo y más precisamente el 8vo y 9no años fueron las sub-unidades sometidas análisis en la investigación. Se puso bajo la lupa la tarea de los enseñantes -profesores en Historia-, oficio relacionado con el conocimiento disciplinar y con la tarea educativa.

Se creyó conveniente, describir una noción de curriculum que se comparte con Alicia de Alba: *“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa.”*³ Los nuevos currículums, donde se plasma o se materializa los contenidos a enseñar, poseen distintos niveles. El primer nivel de concreción curricular (Macro) lo constituyen Contenidos Básicos Comunes, C.B.C. (Elaborado para toda la Nación Argentina en el año 1995), trazo que debe ser adaptado y reelaborado en los otros dos contextos. El Segundo el diseño curricular provincial del Chaco; D.C.J.; y el micro, las planificaciones (lo que se diseña para transmitir en las aulas) elaborados por los propios docentes

Es interesante el análisis de Hector Jaquet cuando habla de los nuevos currículum, *“La modificación de los curriculum escolares en el área de la Historia y de las Ciencias Sociales entrañan una dificultad adicional: implican una reformulación de concepciones e ideologías que poseen maestros, padres y alumnos como parte de la sociedad en que viven y del pasado que interpretan”.*⁴

¹ Cfr. Ley N° 24195

² Las E.G.B. pueden llegar a adoptar distintos nombres, según la jurisdicción.

³ DE ALBA, Alicia. *Curriculum, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1995. Pág.59

⁴ JAQUET, Hector. *En otra historia. Nuevos diálogos entre historiadores y educadores en torno a la construcción y enseñanza de la historia de Misiones*. Ed. Universitaria de Misiones. Misiones. 2001. Pág. 150

Nuevos Curriculums

Se analizaron, focalizándose en el tema del tiempo, los dispositivos curriculares vigentes en el ámbito nacional y provincial y las planificaciones de los docentes que han sido entrevistados. Si bien las entrevistas fueron realizadas a 8 docentes de un total de diez escuelas que para el año 2003 tenían implementado el tercer ciclo junto a los otros dos, solamente se contó con cuatro planificaciones⁵ que han sido brindada generosamente. Su estudio permitió reconocer los principios subyacentes, definiciones generales y conceptualizaciones de tiempo, como así también estructura, determinación de contenidos y orientaciones para su enseñanza.

El análisis consistió en un estudio detallado de los C.B.C Y el D.C.J. en el área de Ciencias sociales, que es donde se encuentra desarrollada la propuesta para el espacio de Historia.

Los C.B.C. establecen los grandes lineamientos con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y el principio de unidad nacional. Presentan ocho capítulos de los cuales en el de Ciencias sociales, esta organizado en cinco bloques donde se encuentra la Historia junto con la Geografía, la Sociología y la Antropología entre otras Ciencias Sociales. Correspondiéndole a la Historia el bloque N°2 titulado "*las sociedades a través del tiempo. Cambio, continuidades y diversidad cultural*", encierra en si misma una idea de tiempo relacionada con la historia y que aparece explicitada en la introducción al bloque. Este pone el acento en la sociedad, en los distintos grupos humanos, y son sus experiencias *a lo largo del tiempo* que configuran una forma social y cultural particular.

El subtítulo: *cambios y continuidades* plantea ver la trayectoria del tiempo desde un presente en el que se puedan observar las diferencias y permanencias con respecto al pasado, dando cuenta de la duración del tiempo. En las explicaciones de dicho punto se rescata la importancia de la comprensión de lo contemporáneo.

La transformación de la sociedad a través del tiempo aparece diferenciada entre cambios lentos y rápidos, violentos y apacible en diferentes esferas de la sociedad. Lo que manifiesta la apropiación de los tiempos, propuestas por Braudel de los tres movimientos temporales en la que los plazos son cortos, medianos o largos, diferentes que se dan simultáneamente.

Para el Tercer ciclo los lineamientos curriculares con respecto al trabajo en esta área son la de "*iniciar un trabajo más sistemático en relación con la construcción de cuatro principios explicativos relevantes, a partir de los cuales han sido organizados los*

⁵ Las planificaciones se rotularon como A, B, C, D, en referencia a cada uno de los cuatro docentes, constituyéndose este número en el 100% de las planificaciones obtenidas.

contenidos desde el Primer Ciclo: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad” y concluye proponiendo que “para la reconstrucción cronológica en cada Diseño Curricular “se optara por una periodización fundamentada que podrá alterar a la que se selecciona en estos C.B.C.; se optara también por una peculiar articulación de los contenidos especialmente referidos a la Argentina, prestando en todos los casos especial atención a garantizar un espacio destacado al tratamiento del siglo XX”.⁶

Como se puede leer el tiempo pasado-reciente aparece en esta documentación como importante a la hora de ser un contenido a enseñar. *“se incorporaron contenidos de las ciencias sociales que enriquecen el abordaje de la Historia y también se ha privilegiado la Historia reciente”.⁷* O en palabras de Silvia Finocchio *“frente a quienes sostienen que no se puede estudiar la historia argentina, más acá de los años ’30, o quienes afirman que la <<historia de los ’70 aún no ha sido escrita>>, la escuela involucra la necesidad de fortalecer la memoria histórica de los ciudadanos promoviendo el estudio de la <<dictadura militar y la guerra de Malvinas>>”⁸*

La forma de organización de la secuencia cronológica, se llevo a cabo en nueve grupos temáticos, en los que se combinaron criterios temporales – ordenación sucesiva de los acontecimientos -, con conceptuales y espaciales.

Si se leen los contenidos conceptuales se observara que la temática que primero aparece escrita en los tres ciclos se refiere al tiempo. Es llamativo que en el primer ciclo se haga referencia al tiempo histórico: presente, pasado, futuro (en ese orden), y a conceptos como Duración, Simultaneidad, Secuencia. Atención que parece más que admirable, pero que en los ciclos siguientes se deje de lado, quizás por que se lo da por sabido o enseñado.

En el segundo ciclo se enuncia la dimensión temporal de los procesos históricos y las unidades cronológicas, periodizaciones y formas gráficas de representar los procesos cronológicos.

Ya en el Tercer ciclo se hace referencia a la periodización tradicional de la historia universal, a las unidades cronológicas, los diferentes calendarios y distintas duraciones del tiempo como así también sus representaciones gráficas. Estos contenidos conceptuales se ven reforzados por los propuestos como procedimentales en los que se

⁶ C.B.C. Pág. 181

⁷ ALONSO, I y EIROS, N ALONSO, I y EIROS, N. La enseñanza en ...Argentina. La enseñanza de la Historia Argentina: entre la reforma neoliberal y las propuesta alternativas. En: CON-CIENCIA SOCIAL. Nº4. Año 2000. Diada editora. Sevilla. 2000. Pág.140

⁸ FINOCCHIO, Silvia. *Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina*. En: Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, La historia en la Enseñanza Iberoamericana. Nº 22. Año VI, Octubre 1999. Barcelona. Pág. 21

propone ver la relación entre diferentes unidades cronológicas, como así también las secuencias del proceso histórico y la expresión gráfica de los procesos cronológicos por medio de diagramas, cuadros cronológicos, o ejes temporales⁹. Lo que de aquí se puede advertir es que si bien se manejan los tiempos braudelianos, hay una fuerte presencia de la datación e importancia a la cronología cuya ordenación de tiempo es lineal.

Se concuerda con Luis Alberto Romero en que “ *Los Contenidos Básicos comunes son una propuesta precisa y muy amplia a la vez, que requiere no solo de desarrollos curriculares específicos sino de una reflexión profunda, un verdadero replanteo por parte de los docentes.*”¹⁰

En cambio en el diseño curricular provincial para la EGB 3 organizados en áreas disciplinares, en la fundamentación de ciencias sociales se menciona la necesidad de darle un nuevo enfoque a las ciencias sociales en las escuelas, apuntando a la comprensión e interpretación de la realidad social, económica, política, cultural que se encuentra en permanente transformación. Su objetivo específico para el área es “*formar ciudadanos capaces de pensar la sociedad en la que viven, comprenderla tanto en su dimensión temporal y espacial, como en sus modos de organización, para participar en ella como sujetos activos de su construcción*”.¹¹ Pero a su vez no hay referencia en los contenidos conceptuales al estudio del tiempo presente, o de la actualidad, presente en que viven los alumnos y los docentes.

Los contenidos se agrupan en ejes organizadores¹² el N°2 es el que se refiere a la Historia y que como su título lo indica centra su interés en *las sociedades a través del tiempo*. Las orientaciones que allí aparecen escritas se enfocan “*al conocimiento del pasado social argentino relacionado con la historia americana y europea en una proyección de lo nacional-local hacia lo mundial*”.¹³ Como esta enunciado, la Historia pasa por estudiar lo pasado. En este ciclo aparecen como contenidos conceptuales las distintas duraciones del tiempo –lo que denota el conocimiento de la teoría braudeliana- y las representaciones gráficas en lo que respecta a lo temporal y como procedimentales la expresión gráfica de procesos cronológicos y la relación entre diferentes unidades cronológicas. Este último contenido implica la noción de relatividad en dichas unidades. Únicamente en séptimo año está mencionado los diferentes calendarios, que también contribuyen a ello.

⁹ C.B.C.. Pág. 203

¹⁰ ROMERO, José Luis. Volver a la Historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo. Aique. Bs. As. 2002.. Pág. 65

¹¹ D.C.J. Pág. 209

¹² Eje N° 1: las sociedades y los espacios geográficos; Eje N° 2 las sociedades a través del tiempo; Eje N° 3 las actividades humanas y la organización social. Ver. D.C.J. pag. 211-212

La secuenciación de los contenidos es cronológica lineal, en donde la medición por siglos está presente, correspondiéndole a los dos años finales los siglos XV al XIX en el espacio Mundial, Americano y Argentino, y en 9no año el siglo XX.

Más allá que en 9º año se aborde la Historia del siglo XX, como pasado reciente, en la esfera Argentina, Latinoamérica y mundial, en ninguna parte del diseño curricular aparece mencionado los tres tiempos históricos, y mucho menos reflexiones sobre ellos. La Historia regional no aparece como prescrita en el diseño provincial. No hay propuestas sobre lo local o lo provincial, cosa que llama la atención. Y si bien la enseñanza de la Historia cercana genera polémicas *“Al debate se suma la cuestión sobre el lugar que debe ocupar lo local. Mientras la pervivencia de una tradición pedagógica matizada por razones ideológicas insiste en organizar el curriculum de lo cercano a lo lejano ubicando la historia local en los inicios del tercer ciclo, otros sostienen la necesidad de dominar previamente marcos generales que permitan comprender el espacio próximo.”*¹⁴ El D.C.J. debería proponer abordar las particularidades propias de la realidad jurisdiccional.

Análisis de las Planificaciones de los docentes

Se examinaron los documentos elaborados por los docentes que son el instrumento de su trabajo cotidiano, que se conoce como “planificación”. Los docentes son los encargadas de elaborar su proyecto curricular a partir de los contenidos básicos. *“Los docentes al enfrentarse al listado de los C.B.C. están ante el desafío de otorgarle estructura y significación, porque de lo contrario quedarán entrampados en contar a los alumnos una larga lista de datos. Cayendo así en una postura totalmente opuesta de la Nueva ley.”*¹⁵ Aunque en las entrevistas solo el 50% de los docentes afirmaron que elaboran el proyecto educativo que se constituye en herramienta de trabajo

El estudio del proceso del diseño curricular, arroja información sobre la interacción de las diversas disciplinas y modos de producir conocimiento científico con la recontextualización de dicho conocimiento y su posterior reproducción o traducción en la enseñanza. Si bien *“el diseño curricular es sólo un bosquejo, croquis, esbozo o esquema que representa una idea. No puede entrar en el domino analítico del planteo de la situaciones de clase. Anticipa una realización idea, es un programa anticipatorio de*

¹³ D.C.J. Pág. 211

¹⁴ FINOCCHIO, Silvia. *Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina*. En: Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, La historia en la Enseñanza Iberoamericana. N° 22. Año VI, Octubre 1999. Barcelona.. Pág. 23

¹⁵ GIACOBBE, Mirta. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. 3er ciclo E.G.B. y Polimodal*. Homo Sapiens. Rosario. 1998. Pág. 15

posibles exigencias.”¹⁶ No se analizaron las clases propiamente dicha. Podemos decir que esta parte de la investigación es una aproximación a la practica docente, ya que la misma tiene muchas dimensiones¹⁷, que no son objeto principal de la pesquisa llevada a cabo.

Se centró en el conocimiento que enseña el profesor, si bien se sabe que dicho proceso es complejo, y que actualmente inclusive se cuestiona el triángulo didáctico en cuyos vértices se encontrarían, el docente, el conocimiento y el alumno, se le agregaría el contexto familiar-social, cultural, político y económico.

Si bien el diseño de cada planificación es personal, las mismas se deben ajustar a cierta normativa preestablecida; la forma, la organización, la disposición de los elementos, la presentación puede mostrar algunas diferencias.

Con respecto a la estructura de las planificaciones, es decir la división de partes tenida en cuenta por los propios docentes a la hora de programar el documento curricular, se puede decir que El 50% de los profesores realizaron una fundamentación del espacio *Historia*. Ellos rescatan:

a) la necesidad de trabajar en el marco de las ciencias sociales por lo que se piensa pretenden trabajar desde la disciplinariedad cruzada¹⁸ y no desde la interdisciplinariedad. La enseñanza basada en esta última modalidad *“tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc, con los que se enfrente el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras metodológicas compartidas por varias disciplinas”*¹⁹. Disciplinas que el docente “D” se encarga de explícitar *“Pero el impacto de otras disciplinas como la economía, la antropología, la lingüística, la sociología han producido una gama enorme de formas de interpretar y hacer historia (...) se genera entonces la necesidad de un estudio global, desde las múltiples disciplinas que se ocupan de lo social y expresan el conocimiento creciente y cada vez más profundo que las sociedades y las culturas: es decir desde las Ciencias Sociales.*

b)brindar herramientas conceptuales que le sean útiles para estudiar la realidad.

¹⁶ GIACOBBE, Mirta. Op. Cit Pág. 172

¹⁷ Las dimensiones a las que se hace referencia son : personal, institucional, interpersonal social. Ver en: FIERRO, Cecilia, y Otros. *Transformando la practica docente. Maestros y enseñanza*. Paidós. Barcelona. 1998. Pág. 28 y Ss.

¹⁸ Esta modalidad de trabajo “conlleva un acercamiento basado en posturas de fuerza; la posibilidad de comunicación esta desequilibrada, ya que una de las disciplinas va a dominar sobre las otras. La materia considerada importante va a determinar lo que tiene que asumir las demás disciplinas” TORRES , Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid. 1994. Pág. 74

¹⁹ TORRES , Jurjo.Op. Cit. Pág. 75

c) y de analizar la realidad social. *“Además se intentará permanentemente comparar lo estudiado con el presente, para estimular el espíritu crítico.”*²⁰ Qué sirva para *“comprender los complejas problemas del presente”*²¹. La preocupación por una Historia que de cuenta y que permita explicar del tiempo presente, la realidad actual, es un tema, que estos docentes exponen por escrito como fundamento de la materia que enseñan pero no aparece como contenido. Uno de ellos se encarga de aclarar que *“tradicionalmente la enseñanza de la Historia consideraba al pasado como su territorio propio y exclusivo”*²².

No presentan línea historiográfico que adscriben, ni enfoque de trabajo, como tampoco explícitan teorías de enseñanza-aprendizaje que desarrollaran. Respecto a las Expectativas de logro los docentes plantean que los alumnos logren determinados objetivos, que encierran la intencionalidad del acto educativo que se promueven en el curso.

En el 75% de las planificaciones se exponen las expectativas sobre lo que los alumnos al finalizar el año deberían saber. Se rescata como plausible la intención de lograr reflexionar sobre los acontecimientos, procesos e información de diferentes fuentes que proponen el 50% de los profesores. Porque se coincide con el sociólogo francés Pierre Bourdieu sobre la importancia de *“sustituir la enseñanza actual, enciclopédica aditiva y cerrada, por un dispositivo que articule las enseñanzas obligatorias encargadas de asegurar la asimilación reflexiva [...] El modo de pensar deductivo, el modo de pensar experimental o el modo de pensar histórico y también el modo de pensar reflexivo y crítico...”*²³

En principio, los objetivos expuestos no indican una primacía de la memorización de fechas por sobre la comprensión.

La Historia como disciplina científica se ha transformados en los últimos decenios, se supone reflejo de su enriquecimiento teórico y metodológico, pero esto no ha significado que exista un acuerdo total entre los que se dedican a su investigación y de manera particular su impacto en la enseñanza de la materia escolar

Si bien es cierto que la palabra contenido se ha complejizado en los últimos años, *“en la actualidad se ha revisado la noción de contenido vinculado tradicionalmente al*

²⁰ Docente B

²¹ Docente D

²² planificación D 9 año.

²³ BOURDIEU, Pierre *Capital Cultura, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México, 1997. Pág. 138

*aspecto conceptual, y se ha ampliado a todos los saberes susceptibles de ser enseñados y aprendidos y que se consideran valiosos en un determinado contexto sociocultural*²⁴

A partir de la nueva Ley de Educación se comienza a diferenciar entre contenido conceptual y procedimental y actitudinal. Sintéticamente se puede decir que el *saber* es el contenido conceptual, el *saber hacer* se constituye en procedimental y el *aprender a ser* en actitudinal

Estos contenidos aparecen así presentados en el 75% de las planificaciones. Los docentes conciben como contenido conceptual lo relacionado con los temas a enseñar cuando en realidad *“los conceptos constituyen instrumentos organizativos y referenciales que sirven al alumno para organizar la multitud de datos con los que se enfrenta, y que también forman parte del aprendizaje”*²⁵.

Por la forma de presentación, parecería que los docentes sostienen que *“los contenidos de la enseñanza se manejan por el consabido listado de temas, capítulos o unidades, etc.”*²⁶ Y no como conceptos-clave que encierra más que una definición.

En el caso de los contenidos de 8vo años se encontró diferencias entre los docentes e inclusive con el D.C.J. El docente A propone un primer eje temático titulado *“América Indígena”* que no aparecen en las demás propuestas y que corresponde al 7mo año según el D.C.J.²⁷ Quizás haya un acuerdo previo con el maestro a cargo de ese curso y darle así una continuidad o para reforzar y recuperar lo los contenidos trabajados el año previo. Aparece desarrollado también como un tema dentro de la unidad N°1 del docente C en el marco del mundo moderno como *América antes de la conquista*.²⁸

Los cuatro ejes temáticos restantes que propone el docente A, se titulan de la siguiente manera: *Los tiempos modernos; Choque de Cultura; El siglo XVII en Europa y afianzamiento del Liberalismo: despegue de la sociedad capitalista*, que sí siguen el parámetro del D.C.J.

El docente B entregó como planificación un programa analítico correspondiente al noveno año, por lo no se puede examinarlo desde este aspecto. El docente C diseñó una misma propuesta curricular para el octavo y el noveno año, diferenciando los contenidos anuales de cada uno de ellos. En el caso de 8vo año, propone cinco unidades a las que

²⁴ GONZÁLES, Alba S. *Andamiajes para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lugar Editorial Bs. As. 2000. Pág. 53

²⁵ GONZÁLES, Alba . Op. Cit. Pág. 72

²⁶ Moran Oviedo, P. . *Intrumentación Didáctica*. En: Perfiles Educativos. CISE. UnaM. México. Pág. 172

²⁷ Ver en Eje N° 2 Las sociedades a través del tiempo 7mo año Contenido Conceptuales como las civilizaciones Indígenas de América y África

²⁸ Planificación Docente C 8vo año.

no titula, sino que realiza una enumeración seguida de los temas a desarrollar separadas por puntos seguidos. Atiende en general a lo normalizado en el D.C.J., salvo por el primer punto respecto a la periodización de la Historia, que incluye distintas duraciones del tiempo y su representación gráfica.

El docente D propone una primera unidad que responde a fortalecer conceptos relacionado con la teoría y metodología de la Historia. Parecen estar incluidos a modo de introducción y personalmente pienso de acuerdo con Juan Ignacio Pozo que es necesario trabajar con ellos durante todo el año y en todo los ciclos en vez de comprimirla *“como hasta ahora, en unas pocas sesiones intensivas al comienzo de ciertos cursos, en las que el alumno hace uno tras otro un buen número de ejercicios, sería más recomendable que estos se distribuyeran a lo largo de todo el curso, tal vez ejercitando las nociones temporales brevemente en cada una de las unidades temáticas”*²⁹

En esta planificación aparece como contenido relacionado con lo temporal la Periodización, las edades de la Historia y la Prehistoria en el sentido convencionalista manteniendo el cuadripartismo criticado por Chesneaux.

Así mismo no se encuentra un desarrollo sobre las distintas duraciones del tiempo como sí lo prescribe el D.C.J., inicialmente cuando detalla los contenidos conceptuales.

Las siguientes unidades que presenta se denominan: *el mundo moderno, la expansión europea de los siglos XV y XVI, La cultura moderna, economía y sociedad en Europa Siglos XVI al XVIII; El siglo XVIII y las nuevas ideas, la Acción revolucionaria en América, autonomía provinciales y Unidad Nacional y la Confederación argentina.*³⁰ Distribuyendo para la Historia Europea cuatro unidades, una destinada a la Historia latinoamericana especialmente y solamente dos para la Historia nacional. Si bien se observa que se considera lo propuesto el D.C.J. parece una propuesta muy eurocentrista.

Se considera que la rotulación como contenidos conceptuales en las planificaciones, constituyen temas más que conceptos. Aparecen como enumeración de Hechos Históricos y no como sistema conceptuales. Lo mismo sucede con lo programado para el último nivel de la E.G.B.

En lo que respecta a Los contenidos de 9no año (Historia Contemporánea), si bien es cierto que en el D.C.J. aparece destacado la Historia argentina contemporánea, los contextos latinoamericano y mundial se presentan relacionados. El docente A omite esta recomendación y presenta una Historia 99% argentina con un desarrollo cronológico

²⁹ POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario. *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*. En: CARRETERO, Mario y Otros. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2 ed. Visor. Madrid. 1997. Pág.237

³⁰Planificación Docente D 8 año.

que va desde los movimientos emancipatorios y primeros gobiernos patrios hasta la crisis institucional y el proceso de reorganización nacional, presentados en diez unidades.

Este docente seleccionó los hechos históricos argentinos del siglo XIX y XX, sin desarrollar el mundo en el siglo XX y sin llegar a presentar la Historia de la guerra de Malvinas o la reconstrucción de la democracia, que si se propone desde el D.C.J.- omitiendo los temas más cercanos y que son parte de la experiencia de los padres de sus alumnos.

Por otra parte el docente B, presentó un programa analítico dividido en dos partes. La argentina hasta fines del siglo XIX, con cuatro sub-unidades primeramente y una segunda con dos unidades, Argentina contemporánea también subdivida y El mundo en el siglo XX. La primera parte no le corresponde desarrollar según D.C.J. y la segunda parte en lo que respecta a la contemporaneidad argentina, llega hasta 1930 y en el contexto mundial, un poco más allá de la II Guerra Mundial. Por lo que creemos que esta docente, a pesar de haber respondido, en la entrevista, que si utilizó el D.C.J. para planificar, no lo ha hecho por las incoherencias expuestas.

Se puede afirmar, también que el docente C si ha seguido en general los lineamientos del D.C.J. Presenta los contenidos anuales en cinco unidades, que van desde la organización del modelo agrario exportador hasta el retorno de la democracia en lo que respecta a la Historia Argentina y desde la crisis del capitalismo hasta la economía globalizada en el espacio mundial, pero con mayor extensión de la Historia nacional por sobre la mundial. Los contenidos conceptuales no seleccionados y que si figuran en la documentación oficial mencionada son los relacionados con la temporalidad. Los contenidos temporales, no sólo la periodización, se lo considera importante seleccionar y desarrollar paralelamente con los demás contenidos.

El docente C presenta las dos primeras unidades dedicadas a la Historia mundial "*antes de la Gran Guerra Mundial*" y "*las Guerras Mundiales*" y los seis restantes a la Historia nacional desde "la formación y consolidación del Estado y la Nación" hasta la "Argentina entre Dictaduras e ilusiones liberales", siendo el último contenido conceptual planificado La guerra de Malvinas. Queda claro que este docente realizó una selección de contenidos, siguiendo las orientaciones curriculares provinciales pero haciendo un corte temporal en 1982. Tampoco en esta planificación hay mención sobre contenidos relacionados con las periodizaciones u otra noción temporal.

Lo llamativo en la documentación aportada por los docentes, tanto la correspondiente a 8vo como a 9no, con respecto a los contenidos conceptuales es la generalizada ausencia de una explicitación de la enseñanza del Tiempo Histórico. Lo

presentan como un procedimiento a realizar pero no como un concepto, cuando inclusive se habla de un metaconcepto por la importancia que adquiere al ser el pilar de la disciplina Historia.

Mikel Asencio, Mario Carretero y Juan Pozo en su investigación sobre el tiempo histórico llegaron a la conclusión que *“TH es un concepto muy denso, en le que en realidad están incluidos numerosos conceptos o nociones de muy diversa índole”*. [Y Agregan que] *“Estas diferentes nociones plantean a los alumnos dificultades muy diversas. Y plantean unos desarrollos y unas estrategias de adquisición muy diferentes, tanto en su calidad como en los momentos de desarrollo o instrucción en las que se producen”*³¹. Entre las nociones que componen el Tiempo Histórico se encuentran: Cronología, Duración, Orden, Eras cronológicas, Horizonte temporal, períodos, fechas anteriores y posteriores, convencionalidad del sistema, tiempo y causalidad, consecuencias a corto y largo plazo, tipos de relación, causalidad: lineal- simple – múltiple –dinámica, continuidad temporal, sincronía, diacronía, ritmo, cambio, tiempos distintos entre otros. Ninguna de estas nociones aparecen en las planificaciones estudiadas.

Los Contenidos Procedimentales *“son conjuntos de acciones ordenadas para lograr una meta, abarcan desde acciones motrices a operaciones lógicas. Conviven bajo esta denominación actividades, técnicas de estudio, desarrollo de habilidades, hábitos, destrezas, junto con los procedimientos que desde cada área se consideran elementales para construir y comprender el concepto.”*³². Por lo general se lo vincula al aprendizaje de habilidades.

Por un lado implica llegar a conocer los pasos o momentos que ese procedimiento requiere y por otro ponerlo en practica, llevándolo a cabo.

En la actualidad hay una gran inclinación en desarrollar con mayor énfasis este contenido por sobre los otros. Que los alumnos adquieran destrezas mentales y físicas reclamadas en la actualidad en el mundo del trabajo.

Los docentes, por lo general, piensan que la enseñanza del tiempo histórico se la relaciona únicamente con los contenidos procedimentales que se enseñan, por que permite la vinculación directa y la conexión con otros conceptos que se presentan en el tiempo cronológico y en su representación.

Los contenidos procedimentales que exponen los docentes tanto en las planificaciones para 8vo y 9no y que se lo puede relacionar con el tiempo son:

³¹ ASECIO, Mikel; CARRETERO, Mario y POZO, Juan Ignacio. *La comprensión del tiempo Histórico*. En: CARRETERO, Mario y Otros. (Comp.) *La enseñanza de las* Pág. 133

³² GIACOBBE, Mirta. Op. Cit.. Pág. 20

“Expresión gráfica de los procesos cronológicos”, formulada lingüísticamente igual que el D.C.J, “Establecer secuencia Histórica”, sin agregar ningún tipo de especificación o modalidad de trabajo para llegar a ese procedimiento, “Cuadro comparativo sobre las edades” y “Líneas de tiempo sobre edades” para la primera unidad sobre teoría y metodología de la Historia, en lo que respecta a octavo año. En noveno “deducción de conexiones con la actualidad”, “Secuenciación de los hechos y procesos históricos: Línea de tiempo y cronología”

La mayoría de estos contenidos tienen un carácter instrumental y están orientados hacia la capacidad operativa que los alumnos deben aprender a desarrollar o representar el tiempo.

Corrientemente los contenidos procedimentales presentados en las planificaciones son actividades, no están formuladas como un saber hacer, como procesos por etapas, sino como acciones e inclusive se confunde la acción de los alumnos con la de la docentes. No hay que olvidar que *“El aprendizaje de procedimientos, como el de conceptos atraviesa distintos niveles sucesivos de complejidad. Al principio su dominio es muy rudimentario y, en forma lenta, progresiva y gradual se va acercando al nivel del procedimiento lógico-disciplinar, cuyo dominio habitualmente esta restringido a los expertos en la disciplina”*.³³

Parece interesante introducirlos a los alumnos en una metodología de investigación histórica, que ellos mismos construyan el conocimiento histórico, enseñándoles las herramientas y el proceso necesarias para lograr así una comprensión mayor de la disciplina, *“Si bien el aula está lejos del gabinete del investigador, muchas de sus formas de razonar hacen a la comprensión del resultado de su trabajo y sirven como introducción al conocimiento histórico. Pero sobre todo ese conjunto de “procedimientos” hace esencialmente a una mirada comprensiva y crítica de la propia realidad de los docentes y alumnos”*.³⁴

Pero no se trata que los alumnos se conviertan en Historiadores *“ya que es muy posible que ni siquiera su propio profesor sea capaz de ello, sino de que conozca como se elabora el conocimiento histórico y sea capaz de elaborarlo, en pequeña escala, por sí mismo.”*³⁵, y en esa introducción desarrollar las características del Tiempo Histórico.

El 62.5% de los docentes entrevistado manifestó que a los alumnos “les cuesta mucho”, ya que es un “contenido difícil”. Si bien la mayoría de los especialistas coinciden

³³ GONZÁLES, Alba S Op. Cit.. Pág. 77

³⁴ ROMERO, José Luis. Op. Cit. Pág. 58

³⁵ POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario. *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*. En: CARRETERO, Mario y Otros. (Comp.) *La enseñanza de las Pág.223-224*

en la dificultad de aprender a adquirir procedimientos relacionados con el tiempo, dada la complejidad del concepto, Mario Carretero sostiene que *“Cuestiones como utilizar cronologías de manera adecuada o representarse adecuadamente grandes períodos como la Prehistoria o la Edad Media, suponen habilidades cognitivas complejas que no suelen dominarse hasta la adolescencia, aunque su uso adecuado depende no sólo del desarrollo cognitivo del alumno sino también de la calidad de la enseñanza que reciba.”*³⁶ Por lo que depende de los docentes que los alumnos aprendan los conocimientos transmitidos.

La bibliografía que aparece citada en el 50% de las planificaciones son manuales de textos, elaborados especialmente para el trabajo con los alumnos. Sería interesante desarrollar un estudio de este material, pero esto daría lugar para realizar una nueva investigación, por lo que únicamente se mencionaran la particularidad de su referencia como así también la ausencia de otro tipo de material bibliográfico.

El docente A propone tres manuales escolares que abordan las ciencias sociales, para octavo año, de reciente publicación y Otros tres libros de textos para Noveno año, también actualizados. El docente C únicamente realiza referencia bibliográfica para noveno año, en la que cita dos libros de textos. Uno de ellos destinado al tercer año del nivel secundario antiguo. Y Las docentes B y D no indican bibliografía en sus propuestas curriculares.

Si bien se debe aclarar que en la entrevista el 100% de los docentes respondió que trabaja con manuales de textos. Solo el 12.5% comentó que trabaja también con libros referidos a lo didáctico. No hay mención a textos universitarios relacionados con lo disciplinar ni tampoco con lo pedagógico y didáctico. El material que utilizan los docentes para su trabajo *“no debe reducirse a los manuales o “libros de aula” que utilizan sus alumnos. Es casi seguro que cuanto mayor sea la amplitud conceptual y la calidad de la información que posea el maestro, mayores serán sus posibilidades de buscar caminos didácticos durante la transposición y se verá menos obligado a recurrir a las habituales recetas”*.³⁷

Análisis de la forma de Organización de los contenidos

Los docentes a los que se le solicitó las planificaciones no explicitan en ellas, las pautas de la selección, organización y secuenciación de los contenidos propuestos.

³⁶ CARRETERO, Mario. Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: CARRETERO, Mario (Comp.) Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. Buenos Aires. 1999. Pág. 19

³⁷ JAQUET, Hector E. Op. Cit. Pág. 20

En los C.B.C se lee “*para la reconstrucción cronológica en cada Diseño Curricular se optará por una periodización fundamentada que podrá alterar la que se selecciona para estos C.B.C. [y agrega] se optara también por una peculiar articulación de los contenidos especialmente referidos a la Argentina, prestando en todos los casos especial atención a garantizar un espacio destacado al tratamiento del siglo XX.*”³⁸ Por lo que hay una orientación, respecto a la selección realizada por los C.B.C., pero no una obligación a transponer tal cual. Sin embargo en el D.C.J. se optó por seguir la misma línea de trabajo.

Los contenidos analizados en el punto anterior -y presentados por los docentes en cada una de las planificaciones- se constituyen en decisiones personales que realizaron los docentes, “*quienes desde la escuela actúen de diseñadores habrán de adoptar ciertas decisiones importantes en torno a los contenidos de su programación. Decisiones en torno a la selección, secuenciación y organización funcional de los contenidos.*”³⁹ Micro-decisiones que los docentes tienen la posibilidad de realizar, y que por lo general no va acompañada de un accionar comprometido y reflexivo.

En cuanto a la selección de contenidos, si bien los C.B.C. y los D.C.J. establecen cuales son los contenidos mínimos, estos deben ser el marco de referencia. A la hora de priorizar contenidos y realizar su selección, Miguel Zabalza recomienda para ello realizar: una “*Revisión de la literatura especializada, Identificación de los núcleos axiales o procesos experienciales.*”⁴⁰ No se puede afirmar, pero tampoco negar que esto se haya llevado a cabo.

En lo que respecta a lo disciplinar, no hay una clarificación de elección o empatía de algunas escuelas historiográficas o líneas de trabajo seleccionadas, que se suponen importante a fin de dar cuenta del posicionamiento del docente frente a su campo científico, para fundamentar que contenidos se dejan de lado o cual se incluyen o se desarrollan con mayor detenimiento.

Luego de realizada la selección, se debería ordenarlos lo más adecuadamente posible siguiendo algún tipo de secuencia. “*La programación debe poner atención en la elección de una secuencia apropiada para examinar casos en los que se pueda mostrar de que manera diferentes comunidades (en diversos tiempos y espacios) se relacionaron con el medio y lo configuraron desarrollando actividades sociales, culturales, políticas y económicas*”⁴¹. La secuencia elegida por los Ministerio de Educación de la Nación y de la

³⁸ C.B.C. Pág. 181

³⁹ ZABALA, Miguel. *Diseño y Desarrollo Curricular*. 7ma ed. Narcea. Madrid. 1997. Pág.128

⁴⁰ Ver: ZABALA, Miguel. Op. Cit Pág.129 y Ss.

⁴¹ CAMILLONI, Alicia. *Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En: AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Paidós. México. 1998. Pág. 186

Provincia del Chaco gira entorno a lo cronológico, combinada por dimensiones espaciales y marcos conceptuales o ejes organizadores como América en el mundo, El mundo Moderno y América hasta el siglo XIX para octavo año y La Argentina contemporáneo en el marco Latinoamericano y mundial. El mundo del siglo XX, y la Argentina contemporánea para el 9no año.⁴²

Se considera que los contenidos seleccionados y presentados por los docentes siguen una secuencia cronológica que adquiere forma de linealidad, y en algunos casos presentan énfasis en los espacios europeos por sobre lo local. Pero no se observó en ninguno de los documentos analizados algún eje temático o conceptual, agrupación de contenidos, explícito o implícito que nos permita conectar, más allá de la sucesión de fechas, unos contenidos con otros.

Se piensa que una manera no sólo innovadora, sino también significativa y que guarde relación con las temporalidades sería la de programar los contenidos con una secuenciación compleja: retroactiva, espiral y/o convergente.

Por lo general los programas están organizados teniendo como eje la cronología *“se empieza por la Prehistoria y se inicia una carrera enloquecida en el tiempo que dura todo el curso(normalmente sin haber llegado al final). Se justifica este diseño por que permite establecer una visión completa, aunque superficial de toda la historia, que ofrece al alumno una imagen de continuidad en la <<Historia de las civilizaciones>>.”*⁴³. Inclusive esta forma se presenta también en los libros de textos utilizados por docentes y alumnos.

Los criterios de organización dan cuenta de la apropiación del concepto tiempo-cronológico y no de las otras categorías y relaciones temporales.

Se piensa que para poder superar la dicotomía que existe en las escuelas entre los nuevos conocimientos científicos y el saber escolar, es necesario hacer una selección y secuenciación adecuada de contenidos a enseñar en las aulas.

No se debe olvidar que los nuevos lineamientos educativos proponen un espacio curricular destinado a las ciencias sociales, por lo que los contenidos históricos deberían articularse con las otras ciencias que lo integran. Hay varias formas de relación, cooperación y coordinación trabajo entre ellas como: La multidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la disciplinariedad cruzada, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad⁴⁴. Aunque las nuevas propuestas curriculares en argentina sugieren trabajar desde el enfoque interdisciplinar que *“parten de valorar una integración didáctica*

⁴² Cfr. D.C.J. Similar rotulación se leen en los C.B.C.

⁴³ POZO, Juan Ignacio; ASECIO, Mikel y CARRETERO, Mario. *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*. En: CARRETERO, Mario y Otros. (Comp.) *La enseñanza de las* Pág. 217

⁴⁴ Al respecto ver: TORRES SANTOME, Jurjo. Op. Cit. Pág. 72 y Ss.

que permita a los alumnos apropiarse más profundamente de los objetos de conocimiento. Aunque muchas veces así se lo crea, la interdisciplinariedad no es la mágica solución a la atomización del conocimiento escolar. La atomización del conocimiento escolar deviene de transmitir datos aislados y no conceptos o procedimientos que permitan relacionarlos entre sí...⁴⁵ específica Silvia Finocchio.

Por lo planteado en cada una de las planificaciones se observa que en el 50% de ellas, los docentes optaron por la forma de trabajo pluridisciplinar o disciplinariedad cruzada.

La preocupación estuvo centrada en la posibilidad de reconocer en la documentación analizada algunas conceptualizaciones o referencias al tiempo histórico.

Una de las incógnitas con relación a al problemática del tiempo que orientaron la investigación se refería a la existencia o no de una relación entre el concepto de tiempo de los autores contemporáneos y su utilización en la enseñanza de la Historia. Por lo expuesto hasta aquí parecería que los avances científicos del siglo XX no se asoman a las escuelas.

Los resultados del análisis de las planificaciones no muestran una relación entre el nuevo saber científico y el saber escolarizado o enseñado por lo que se coincide con Alba González en que *“es fundamental que la historia del aula se acerque lo más posible a la historia académica sin postular, por supuesto, que se enseñen “contenidos universitarios en miniatura”[...] Asimismo es deseable que los investigadores se acerquen a las aulas y pongan a su alcance literatura apropiada que las contacte con las novedades científicas, que dejen de estar circunscritos a los congresos y seminarios ...”*⁴⁶

⁴⁵ FINOCCHIO, Silvia y GARCIA P. *Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En. FINOCCHIO, Silvia (Coord). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Bs.As. 1997. Pág. 135

⁴⁶ GONZÁLES, Alba S. Op. Cit.. Pág. 53