

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Prácticas docentes orientadas en la formación inicial del Profesorado en Historia.

Aportes desde la cátedra de Historia Americana Contemporánea

(Facultad de Humanidades, UNMDP)

Lic. Carla Debenedetti

Tutora: Dra Sonia Bazán

Índice

Introducción	3
Primera Parte: Sobre la pertinencia de la formación disciplinar del Plan de Trabajo Docente de Historia Americana Contemporánea	7
a. Análisis de los contenidos.....	7
b. Orientaciones didácticas	23
c. Bibliografía.....	27
Segunda Parte: Algunas consideraciones sobre los Profesorados en general y el Profesorado en Historia en la UNMDP	31
Tercera Parte: Un aporte desde el área de Historia Americana Contemporánea.....	41
Conclusiones	45
Bibliografía	48
Anexo Documental	50

Introducción

El currículum de la Carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMDP está mayormente orientado al trabajo de investigación, a pesar de que el dictado de las materias propiamente históricas es compartido por estudiantes que buscan la licenciatura y estudiantes que optan por el profesorado, constituyendo estos últimos la mayoría de los egresados de la carrera, los que serán absorbidos por el sistema de educación pública y privada en el nivel secundario.

El plan de estudios, en su apartado Incumbencias Profesionales y Perfil del Egresado reza: “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.”; mientras que en Alcances profesionales diferencia entre: “- El título de Profesor en Historia habilita para desempeñarse como docente con grado universitario en el área ciencias sociales del Tercer Ciclo de EGB, Polimodal y Enseñanza Superior universitaria y no-universitaria. - El título de Licenciado en Historia habilita para la investigación y el asesoramiento profesional y técnico de la disciplina.” El plan, común a la formación de profesores y licenciados, se compone de veinticuatro materias: cinco del área de las Ciencias Sociales y diecinueve históricas. Los estudiantes del profesorado deberán cursar además seis materias de llamado Ciclo de Formación Docente, cinco de las cuales son comunes a todos los profesorados, y una específica de Historia; mientras los de la licenciatura deben cursar dos seminarios adicionales y presentar una tesina.

El Ciclo de Formación Docente puede comenzarse en cualquier momento de la carrera, pero los contenidos de Historia propiamente dichos no entran en contacto con las prácticas didácticas hasta muy avanzado el plan de estudios, según las correlatividades, habiendo aprobado la materia número dieciséis del espacio disciplinar y cinco de las seis del Ciclo de Formación Docente, al cursar la materia Didáctica Especial y Práctica Docente (número dieciocho en la estructura del plan). Por su parte la materia Introducción a la Práctica Histórica (número tres en el plan de estudios), nos introduce tempranamente en el mundo de la historiografía y los métodos de investigación. Las prácticas profesionales en docencia se realizan al final de la carrera, mientras que a pesar de que la mayoría de los estudiantes van a terminar desempeñándose frente a un curso de escuela secundaria, las prácticas en el resto de las materias, es decir del área disciplinar, están orientadas en general a la producción monográfica o de investigación (Devoto, Genova y Ramallo, 2016). De esta característica se desprende en gran medida la manera de enseñar, el valor que se asigna a la práctica de investigación y a la práctica docente.

Los contenidos de nuestra área, Historia Americana General Contemporánea, tienen correspondencia parcial con los diseños curriculares de tercero, cuarto y quinto año de la Educación Secundaria. El diseño curricular para Historia¹ a partir de 3° año de la Educación Secundaria (ES), se enmarca en un contexto de nuevas tendencias teórico-metodológicas para las Ciencias Sociales. En este sentido, tanto la Historia como la Geografía se conciben como saberes disciplinarios cuyos bordes y fronteras son permeables, porosos y comunicantes, de modo de brindar a los estudiantes herramientas para relacionar las distintas dimensiones de una realidad social que se presenta en el proceso histórico real de manera integrada y compleja, en una diversidad de fenómenos naturales, culturales y espacio-temporales.

El cambio de paradigma pedagógico es profundo y abreva en nuevas posturas epistemológicas que se diferencian fuertemente de las vertientes de investigación y enseñanza positivistas y neopositivistas predominantes en el siglo XIX y parte del siglo XX, que buscaban las regularidades comprobables para el establecimiento de leyes universales (cuyo modelo se esbozó a partir de las ciencias naturales) partiendo del supuesto epistemológico que ponía al sujeto por fuera de los fenómenos estudiados, es decir de su objeto de estudio, eliminando la dimensión espacio-temporal del propio investigador, y suponiendo la posibilidad de alcanzar un conocimiento verdadero y de validez universal. Este enfoque se basaba en cierta forma de determinismo, lo que Negri llama “la necesidad imaginada del desarrollo histórico” (Hardt y Negri: 2012, 98), que incluye la idea de que la modernidad tal y como transcurrió fue una etapa natural y necesaria en el desarrollo histórico de la humanidad, sustentada en las ideas fuerza que dieron vigor al paradigma moderno: la idea de progreso indefinido, la racionalidad científica como única racionalidad válida, y el tiempo en su versión lineal. Se asumía como verdadera y evidente la centralidad de los países en que el paradigma fue hegemónico, desconociendo de alguna manera aquellas experiencias producidas en áreas del planeta que no participaron de la modernidad, o las que lo hicieron a partir de una situación colonial como parte de la auto-adjudicada misión civilizatoria europea.

La racionalidad moderna se construyó fundamentalmente mediante el modelo de racionalidad científica, que tuvo sus primeros pasos y sus fundamentos en el área de las ciencias naturales y se extendió luego a las ciencias sociales para conformar un modelo global. “Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas... Esta preocupación en testimoniar una ruptura fundacional que posibilita una y sólo una forma de conocimiento verdadero está bien patente en la actitud mental sus protagonistas, en su asombro ante sus propios descubrimientos y la

¹ De acuerdo con la Ley de Educación Nacional N°26206 (2006) y la Ley de Educación Provincial N°13668 (2007), Resoluciones 0317/07, vigente desde el año 2009, y 3828/09, vigente desde el año 2010.

extrema y al mismo tiempo serena arrogancia con que se miden con sus contemporáneos.” (De Souza Santos: 2009, 21-22) Este tipo de conocimiento se apoya en las nociones de observación objetiva, rigurosidad y neutralidad, separando al hombre de la naturaleza, al sujeto que conoce del objeto conocido. Estas características permiten a su vez la formulación de leyes, de las que deriva la posibilidad de predecir el comportamiento de los fenómenos en cualquier tiempo y lugar en que se reproduzcan las mismas condiciones iniciales. Por tanto, “Un conocimiento basado en la formulación de leyes tiene como supuesto meta-teórico la idea de orden y estabilidad del mundo.” (De Souza Santos: 2009, 26) Según Boaventura de Souza Santos esta es la idea fundamental de la ciencia moderna, el mecanicismo, que se convierte en lo que él llama la gran hipótesis universal, que paradójicamente, a pesar de su connotación de repetición e inmutabilidad, se convierte en pilar de la idea de progreso, como pre-condición para el avance tecnológico.

El paradigma de conocimiento naciente prometía, bajo la condición de estabilidad, la posibilidad de dominar y transformar el mundo material, pero “...es también el horizonte cognitivo más adecuado a los intereses de la burguesía ascendente que se sitúa en una sociedad en que comenzaba a dominar el estadio final de evolución de la humanidad... de ahí que el prestigio de Newton y de las leyes simples a que reducía toda la complejidad del orden cósmico haya convertido a la ciencia moderna en el modelo de racionalidad hegemónica que poco a poco se trasladó del estudio de la naturaleza al estudio de la sociedad.” (De Souza Santos: 2009, 26) El carácter específico de los fenómenos sociales, para los cuales parecía imposible sostener la rigurosidad en las mediciones y la predictibilidad de los fenómenos, determinaron entonces su “atraso” respecto a las ciencias naturales, y un esfuerzo, de quienes las impulsaban, por alcanzar los cánones científicos de las ciencias duras.

La separación del sujeto y el objeto que presidía las dificultades de las ciencias sociales y otorgaba neutralidad y objetividad a los científicos, comenzó a ser minada por varios frentes durante el siglo veinte, suscitando una profunda reflexión epistemológica de los científicos sobre su propia práctica. En primer lugar, avances dentro de las propias ciencias que pusieron en cuestión el rigor de las ciencias formales abriendo la discusión sobre el concepto de ley y de causalidad. En segundo lugar, el conocimiento científico comenzó a ser entendido como una parte del conocimiento posible del mundo, que deja fuera otros tipos de saber, y por tanto “... gana en rigor, lo que pierde en riqueza... y reprime la pregunta por el valor humano del afán científico así concebido” (De Souza Santos: 2009, 37). Finalmente, la evidencia del compromiso de la ciencia con el poder político, económico y social, rompió definitivamente con el aura de objetividad y neutralidad que se había adjudicado poniendo en tensión todo lo edificado sobre estos supuestos.

Por tanto, esa concepción positivista de la verdad y del conocimiento en general, y de las Ciencias Sociales en particular ha sido puesta en crisis, devolviendo al sujeto al centro de la escena, en tanto productor de significados y parte constitutiva del proceso de construcción de conocimiento. En esta dirección, la dimensión espacial, el tiempo histórico y el contexto social, económico y cultural asumen un rol esencial para la comprensión de los modos de conocer y de construir conocimiento. Así mismo, los sujetos sociales son considerados productores de la realidad social, en la que se integran aspectos socio-económicos, políticos y culturales del proceso histórico, del cual forman parte orgánica las minorías y el pensamiento no hegemónico en permanente pugna con los sectores dominantes.

Este nuevo anclaje epistemológico (AA.VV., 2017) plantea un desafío para los docentes, desde el momento que ellos mismos deben elaborar propuestas que doten a los estudiantes de los elementos que les permitan establecer relaciones entre las diferentes dimensiones de la realidad socio-histórica y promover el desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. “En este sentido, la educación crítica es creativa a nivel cultural e intelectual en la medida en que contribuye al pensamiento autónomo, el cual propicia la construcción de subjetividades ciudadanas. Esta creatividad se erige como condición de la criticidad y la pertinencia pedagógica a partir del desarrollo de capacidades para pensar, razonar, investigar, cuestionar, resolver problemas, organizar e innovar en contextos diferenciados, fomentando mentes abiertas capaces de seleccionar datos oportunos y movilizar recursos adecuados. De cierto modo, toda la puesta en práctica de la educación crítica depende del contexto en el cual se genera y se transforma.” (Baronnet: 2015)

De acuerdo con las corrientes epistemológicas que promueven un enfoque crítico de la realidad, la Historia y la educación, el objetivo del presente trabajo profesional es analizar las prácticas docentes, actuales y potenciales en el desarrollo de la asignatura Historia Americana Contemporánea y los seminarios asociados a esta área; esbozar algunas explicaciones generales sobre los obstáculos que apreciamos presenta la carrera del Profesorado en Historia de la UNMDP en cuanto a modalidades de la formación docente, que se manifiestan en un diseño curricular y que a nuestro criterio está desarticulado con respecto a los cambios propios de la actualización en los abordajes metodológicos de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, en conexión con la Historia a enseñar en las escuelas de nivel secundario; y finalmente, a partir de las posibilidades que tenemos dentro de los límites curriculares e institucionales presentes realizar una revisión crítica de nuestras propias prácticas docentes para introducir innovaciones en la formación inicial y hacer un aporte desde la Cátedra de Historia Americana Contemporánea que brinde a los estudiantes herramientas para su desarrollo profesional como docentes secundarios y universitarios.

Primera Parte

Sobre la pertinencia de la formación disciplinar del Plan de Trabajo Docente de Historia Americana Contemporánea

Como señalamos en la introducción, los contenidos del PTD de nuestra asignatura, Historia Americana General Contemporánea (HA3), tienen correspondencia parcial con los diseños curriculares de tercero, cuarto y quinto año de la Educación Secundaria (ES). Por esta razón proponemos un análisis de los contenidos, las orientaciones didácticas, la bibliografía y las herramientas metodológicas de estos diseños a fin de reconocer conexiones o distanciamientos entre los elementos y las prácticas contenidos en el dictado de nuestra asignatura para proponer más adelante formas de intervención que proponga a nuestros estudiantes una formación desde el conocimiento base acorde a sus futuras prácticas docentes.

a. Análisis de los contenidos.

Correspondencia entre el Plan de Trabajo de Historia Americana Contemporánea (PTD HA3) y los Diseños Curriculares de 3º, 4º, y 5º año de la ES.

La **Unidad Introdutoria en el plan de trabajo de las clases teóricas (PTD HA3)** plantea cuestiones teórico-metodológicas referidas a la denominación de la región como América Latina, Hispanoamérica, Iberoamérica, o Indoamérica, teniendo como eje estructurante la pregunta “¿De qué hablamos cuando decimos América Latina?. En este sentido, se abordan las dimensiones Espacio/Tiempo, Naturaleza/Cultura, propuestos por los diseños curriculares para la ES.

Los contenidos específicos de esta unidad son:

1- La construcción de un nombre. Formas de nombrar la región y sus correlatos culturales y políticos: Iberoamérica- Latinoamérica – Indoamérica – Hispanoamérica – América Latina. ¿De qué hablamos cuando decimos América Latina?

En la **Unidad 1 (PTD HA3): “Crisis del Orden Colonial y Guerras de Independencia (1780-1825)”**, se abordan los siguientes temas:

1- Sociedad y economía en Hispanoamérica a fines del siglo XVIII; Reformas Imperiales: Permite la articulación con los conocimientos previos y la identificación de las rupturas y continuidades planteadas por las reformas borbónicas de fines del siglo XVIII y sus consecuencias

en el proceso inmediatamente posterior dando inicio a la periodización presentada para el curso;

2- Ruptura del pacto colonial; La Ilustración, Las Independencias de Estados Unidos y de Haití: Ubica los procesos de independencia en el contexto de las llamadas Revoluciones Atlánticas y sus implicancias políticas, culturales y sociales.

3- Hispanoamérica y Brasil: Análisis de casos desde un enfoque comparativo que permite establecer diferencias y similitudes en torno a conceptos comunes.

4- Economía, sociedad y política en las nuevas sociedades: aborda la relación de las diferentes dimensiones del proceso histórico para este período en el contexto regional e internacional.

5- Las independencias tardías: Cuba y Puerto Rico. Análisis de casos que permiten la comparación entre ellos, y con los casos analizados previamente, estableciendo comparaciones entre los contextos históricos diferenciados.

En la **Unidad 1 de los Trabajos Prácticos (PTD HA3)**, denominada “Crisis del orden colonial y guerras de independencia (1780-1825)” trabajamos:

1- Contexto General: la era de las revoluciones liberales. América Latina: reforma y crisis del orden colonial. Las elites americanas y sus alternativas: revolución e independencia.

2- Brasil: la “interiorización de la metrópoli” e independencia pactada.

3- México: insurgencia popular, guerra civil e independencia pactada.

Los contenidos de la **Unidad 1 del diseño curricular para Tercer Año de la ES**: “Crisis del orden colonial. Guerras de la Independencia”, incluyen:

1- Sociedad tardo-colonial. España en el siglo XVIII. La dinámica del sistema colonial. La realidad social del período; las redes de parentesco. Las reformas borbónicas y la reorganización del imperio. Quiebre de redes de relaciones. Los intereses económicos de la Metrópoli y los intereses económicos de los españoles americanos.

2- Las revoluciones de independencia. La coyuntura internacional. Las abdicaciones regias. El proceso político español 1808-1810. La ruptura del pacto colonial y las vías de acceso a la modernidad política. Las revoluciones y las guerras de independencia. Distintas perspectivas sobre la emancipación americana. Persistencias del Antiguo Régimen y recepción de nuevas ideas.

Estos contenidos a enseñar en el nivel secundario están presentes en los puntos 1, 2 y 3 de la Unidad 1 de nuestro plan de trabajo para los Teóricos y la Unidad 1 de los Trabajos Prácticos.

La **Unidad 2 del Diseño Curricular para 3º año de la ES** se titula: “Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX”. Los contenidos que incluye son:

1- Las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica. Formación de los centros dinámicos de la revolución. Impacto de las guerras en la vida cotidiana y en la esfera productiva. Crisis en las economías regionales, creciente importancia de la presencia económica de Gran Bretaña y su impacto sobre la organización económica de las ex-colonias españolas.

2- El Río de la Plata después de la independencia. Transformación del perfil económico-social de la elite porteña. El gobierno de Buenos Aires y el plan económico del grupo rivadaviano. La expansión ganadera. Los campesinos, la formación de los núcleos burgueses regionales.

3- Los conflictos políticos de las post-independencia. La inestabilidad de los nuevos Gobiernos. Guerras civiles. Estado soberano y mundo rural: caudillismo, caciquismo (1810-1852) Organización y financiamiento de los nuevos estados. Regionalismos, federalismo. El campesinado y los nuevos estados. La organización de los espacios productivos: estancias y saladeros. Los sectores sociales en la ciudad y el campo: trama de relaciones. La herencia cultural de la colonia y las nuevas ideas: tensiones en la elite dirigente.

4- El proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas. La transición hacia el federalismo Rosista. Relaciones con el sistema económico mundial. La política de la Confederación: participación de los sectores populares. Rosas y la elite intelectual: alianzas y exilio. La Generación del 37. Pactos, Ley de Aduanas. La Confederación Argentina como problema en la producción historiográfica argentina.

El punto 1 del diseño curricular para ES está abordado parcialmente desde el punto 4 de la Unidad 1 de nuestro programa, para ser completado con parte de los contenidos de la **Unidad 2 (PTD HA3)**: “El surgimiento y la conformación de los nuevos estados (1825-1870)”, que incluye:

1- La búsqueda del progreso económico y la estabilidad política. Las luchas por la hegemonía. Guerras Civiles. Caudillismo. Regionalismo y Centralismo. El mercado interno y las exportaciones. El papel de la Iglesia

2- Los proyectos de construcción del Estado y la Nación. Liberales y Conservadores. Las reformas liberales. La ciudadanía. Las oligarquías regionales. El federalismo. Cambios en la economía mundial y su influencia en América Latina. El papel de Gran Bretaña. El problema de la tierra. La esclavitud. La cuestión indígena. Republicanismo.

- 3- La Guerra de Secesión norteamericana.
- 4- Reconfiguración del mapa económico regional.
- 5- El surgimiento tardío del capitalismo: las diversas formas de su constitución.

El punto 2 de la Unidad 2 del diseño curricular de la ES refiere específicamente al área curricular Historia Argentina. Los puntos 1 y 3 están abarcados en los puntos 1 y 2 de la Unidad 2 de nuestro plan de trabajo para las clases teóricas, complementados así mismo por la **Unidad 2 del Plan de Trabajos Prácticos (PTD HA3)**, “El surgimiento y la conformación de los nuevos Estados (1825-1870)”, cuyos contenidos son:

- 1- El contexto general: la penosa construcción de un orden político estable en Hispanoamérica.
- 2- El Brasil Imperial: temprana construcción estatal, tardía formación de la nación. Elites regionales y poder central.
- 3- El laberinto mexicano: liberales, conservadores, federalistas y centralistas. La tardía consolidación del Estado nacional.

Los contenidos específicos referidos a Historia Argentina corresponden en nuestra carrera al área curricular Argentina, por lo cual se utilizan otros casos nacionales para ejemplificar los procesos en cuestión como Brasil, Venezuela o México

La **Unidad 3 del Diseño Curricular de 3º año de la ES**, está orientado al desarrollo de transformaciones en el mundo europeo en el siglo XIX, consecuencia de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Bajo el título “Transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo”, incluye los siguientes contenidos:

- 1- Fases de la Segunda Revolución Industrial. Cambios en la ciencia, nuevos conocimientos y transformaciones ideológicas en el modo de pensar el mundo. Los cambios tecnológicos. Transformaciones en la Industria. Nuevos tipos de producción. Desarrollo de las comunicaciones. Organización del capitalismo industrial. La unión entre industrias y bancos. El nuevo pacto colonial. Reparto del mundo y situación colonial.
- 2- Tensiones en la consolidación de la burguesía y cambios sociales. Revolución de 1848 y la Comuna en Francia. Formación de la clase obrera como sujeto económico y político. Organizaciones y luchas obreras. Los problemas de vivir en la sociedad industrial. Consolidación de la gran burguesía como clase dominante. Vida cotidiana y expresiones sociales en el mundo

burgués. La vida en los espacios urbanos. El pensamiento urbanista.

Si bien los contenidos versan sobre cuestiones europeas, no podemos ignorar que estos procesos tienen influencia y relación con los que se están llevando a cabo en América Latina en relación con la configuración de los Estados Nacionales. Esto se refleja en las cuestiones abordadas en el punto 1 de la **Unidad 3 (PTD HA3)**, “El Orden Oligárquico. Esplendor. Impugnaciones” y la misma unidad para los Trabajos Prácticos para las clases teóricas y los trabajos prácticos.

Clases teóricas:

1- La integración de América Latina en el mercado mundial. El desarrollo de las economías de exportación. Crisis de la plantación esclavista. Las regiones mineras y campesinas. Las “áreas vacías” y la inmigración extranjera. Las inversiones. El “Orden Oligárquico”. Deudas Públicas, circuitos financieros. Patrones de inversión.

2- Las impugnaciones al Orden Oligárquico. Las demandas por la ampliación de la participación política. Reformismo y Revolución. El impacto del desarrollo económico en las sociedades latinoamericanas. Crecimiento urbano. Desarrollo y transformación de los sectores medios. Industrialización. Surgimiento del movimiento obrero. Socialismo. Anarquismo.

3- Los intelectuales y el pensamiento antiimperialista en América Latina. Polémicas sobre su contenido.

Esta unidad, la número 3 de nuestro plan de trabajo, también cubre los contenidos conceptuales regionales de la **Unidad 4 del Diseño Curricular de 3º año de la ES** llamada “Organización de la Argentina Moderna. Historia de Contrastes”, que incluye:

1- Organización del Estado Moderno. Las variables de formación del Estado Moderno: instituciones que lo conforman. Guerras civiles, guerras internacionales en América Latina: Guerra de la Triple Alianza, Guerra del Pacífico. Argentina: Constitución y período de transición hasta 1860. La situación social en la frontera. Integración del territorio.

2- La transición al capitalismo en América Latina. Los procesos de constitución del mercado de mano de obra y de tierras. La abolición de la esclavitud, las enajenaciones de las propiedades eclesiásticas, comunales y ejidales, la colonización de las áreas vacías.

3- El crecimiento de la economía agroexportadora argentina. Redes ferroviarias y puertos. Ciclos del lanar, del cereal y las carnes. Organización del espacio productivo: impacto de la población de inmigrantes. Marcas culturales de la organización productiva de los espacios: estancias y chacras. Estaciones, pueblos y ciudades: variantes en la socialización del espacio pampeano.

Inmigración y producción agropecuaria: terratenientes, chacareros, peones y jornaleros. Cuestiones urbanas: transformaciones del espacio urbano a partir de los cambios sociales y económicos.

4- Consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes. El control del poder por parte de las elites oligárquicas: elecciones y participación política. Crisis del régimen conservador: la revolución de los 90, los sectores reformistas. El centenario.

Tanto la unidad 3 como con la unidad 4 del diseño curricular de 3º año de la ES se complementan con los contenidos de la **Unidad 3 del Plan de Trabajos Prácticos (PTD HA3)**, “La época oligárquica en América Latina”:

1- El contexto general: el modelo de desarrollo hacia afuera en la época del imperialismo. América Latina: auge y crisis del “orden oligárquico”.

2- Brasil: abolición de la esclavitud, disolución imperial y formación de la República. El “coronelismo”, las elites regionales y el poder central.

3- México: la alternativa revolucionaria a la pax oligárquica. Clases populares, caciques y caudillos en la destrucción y reconstrucción del Estado.

Parte de los contenidos de las unidades 1 y 2 del **Diseño Curricular para 4º año de la ES** son tratados dentro de nuestro plan en la Unidad 3. Nos referimos en particular a los puntos 1 y 2 de la Unidad 1 y al punto 5 de la Unidad 2 de 4º año de la ES. Los puntos 3 y 4 de la Unidad 1, se dan por sentados por corresponder al área curricular de Historia Universal, del mismo modo que dejamos de lado el caso específico de Argentina por pertenecer al área curricular de Historia Argentina, si bien los procesos a los que alude este último se trabajan en relación a otros casos.

Unidad 1 del Diseño Curricular para 4º año de la ES se denomina “El imperialismo, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo XX” e incluye los siguientes contenidos:

1- Los cambios en el sistema mundial: del imperio informal al imperialismo. Definiciones sobre imperialismo. Las transformaciones de la división internacional del trabajo y la crisis económica de 1930. Neocolonialismo: las nuevas conquistas territoriales en África, Asia y Oceanía. Distinción entre imperio informal, neocolonialismo e imperialismo.

2- Las alteraciones de la vida política: expansión del modelo de las democracias liberales, las revoluciones y las contrarrevoluciones. Los procesos revolucionarios y contrarrevolucionarios del siglo XX. La Revolución Mexicana: la caída del régimen oligárquico, los movimientos campesinos y la reforma agraria.

3- La Revolución Rusa. La caída del zarismo, la toma del poder por parte de los bolcheviques y la construcción del socialismo.

4- Los modelos políticos alternativos a la democracia liberal y a las revoluciones sociales: los fascismos italiano y alemán. El integrismo católico en España y Portugal.

La **Unidad 2 del Diseño Curricular de 4º año de la ES** se titula: “De la Primera Guerra Mundial a la Crisis del 30”, e incluye contenidos que refieren al plano internacional, regional y local, en procesos que se encuentran íntimamente entrelazados:

1- Las explicaciones sobre el estallido de la Gran Guerra (1914-1918). Los escenarios de la guerra y sus contendientes. El mundo durante la guerra. Los cambios políticos, sociales y económicos después de la guerra.

2- América Latina y el nuevo rol en el sistema mundial de los Estados Unidos. El crac de la bolsa de Nueva York y la crisis económica mundial.

3- La Ley Sáenz Peña y la reforma del sistema político argentino: ¿un cambio desde arriba o desde abajo? La transición hacia una democracia ampliada. La vida política bajo el yrigoyenismo. Las tensiones internas en el partido gobernante. Faccionalismo y fractura de la Unión Cívica Radical (UCR). Los conservadores en la oposición: en el parlamento, en las provincias y en la competencia electoral. La oposición socialista frente al yrigoyenismo.

4- Tensiones sociales y el movimiento obrero. La crisis de la semana trágica (1919) y la formación de la Liga Patriótica. El golpe cívico militar y la caída del gobierno de Hipólito Yrigoyen.

5- Economía y sociedad en la década del 20: la última expansión agroexportadora. Tensiones sociales en el agro y las vías de la movilidad social urbana. Experiencias reformistas y la irrupción del modernismo en la cultura.

Parte del punto 2 de la Unidad 2 y las unidades 3 y 4 del diseño curricular de 4º año de la ES están contenidas en la Unidad 4 del Plan de Trabajo de Historia Americana Contemporánea, según se detalla a continuación:

Unidad 3 de 4º año de la ES: “De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial”:

1- El impacto de la crisis en la economía mundial y el fin del sistema internacional de cambios libres con el abandono del patrón oro. Las políticas de recuperación económica en Europa y Estados Unidos.

2- América Latina y el fin del modelo agroexportador. Las políticas anti-crisis y la Industrialización por Sustitución de Importaciones.

3- Las tensiones sociales y políticas europeas y el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Etapas del conflicto bélico, escenarios y estados beligerantes.

4- La derrota de los fascismos y la formación de un nuevo sistema-mundo a partir de los acuerdos de Yalta y Bretton Woods.

5- El impacto económico de la guerra y las posguerra en América Latina. Balanza comercial favorable, crecimiento de reservas e industrialización.

6- La vida política argentina durante los 30: gobierno provisional y el fracaso de la reforma política. Abstencionismo radical y formación de la Concordancia.

7- Las políticas económicas frente a la crisis mundial. Las transformaciones sociales. Las migraciones internas.

8- El triunfo de Roberto M. Ortiz y el fraude electoral. La Argentina frente a la Segunda Guerra Mundial. Las condiciones políticas del golpe militar de 1943.

9- El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero. Cambios y continuidades del gobierno militar: El Grupo de Oficiales Unidos (GOU), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército.

10- Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y anti-peronistas.

11- El primer peronismo: 1946-1955. Oposición y gobierno frente al nuevo escenario de las política de masas.

Unidad 4 del Diseño Curricular de 4º año de la ES: “Los legados de una época”

1- El genocidio armenio y la Shoá: la búsqueda de memoria, justicia y verdad. Los debates sobre los genocidios y los perpetradores.

2- Los populismos latinoamericanos: las democracias de masas y las dictaduras militares, la economía política del populismo y las tensiones distribucionistas. Las diferentes miradas sobre los líderes carismáticos y las masas conducidas.

La **Unidad 4 (PTD HA3) para las clases teóricas** se denomina “De la crisis de 1930 a los años sesenta” e incluye los siguientes contenidos:

1- La crisis de 1930 y su impacto en América Latina. El proceso de Industrialización por

Sustitución de importaciones. El nuevo rol del Estado.

2- La Guerra del Chaco y la Revolución Boliviana.

3- El New Deal norteamericano y su influencia en América Latina.

4- El “Populismo Latinoamericano”.

5- La doctrina de la CEPAL y las políticas desarrollistas. Las migraciones internas.

Crecimiento urbano.

6- Reformas Agrarias. Revoluciones: transformaciones políticas y cambios sociales. Cuba, Centro América.

Los puntos 1, 2, 5 y 7 de la Unidad 3 del diseño curricular para 4º año de la ES, están claramente cubiertos por los puntos 1, 3 y 5 de la Unidad 3 del plan de trabajo de Historia Americana Contemporánea. Como en los casos anteriores no se profundiza sobre los contenidos correspondientes al área curricular de Historia Universal, mientras se evita el tratamiento particular del caso argentino por corresponder al área curricular de Historia Argentina.

El punto 2 de la Unidad 4 del Diseño Curricular para 4º año de la ES, que se refiere a los populismos latinoamericanos está cubierto por el punto 4 de la Unidad 4 del plan de clases teóricas de Historia Americana Contemporánea, y complementado tanto por la Unidad 4 del Plan de Trabajos prácticos como por todo el plan de trabajo de la Parte Especial denominado “Populismo y Neopopulismo en América Latina”.

La **Unidad 4 del plan de Trabajos Prácticos (PTD HA3)** incluye contenidos generales sobre el populismo latinoamericano para asumir nuevamente un enfoque comparativo entre los casos de Brasil y México, tomando los siguientes contenidos:

1- El contexto general: una época de transición. América Latina: ¿la era del populismo? Emergencia de nuevos grupos sociales: clases obreras y burguesías “nacionales”.

2- México: las clases medias ante el desafío populista.

3- Brasil: el “varguismo” y la democracia. Industrialización y nacionalismo(s).

El **Plan de clases de la Parte Especial (PTD HA3)**, se orienta a la profundización de este contenido por su importancia para comprender la dinámica socio-política de nuestra región en general, y en particular de nuestro país, desde la década de 1940 hasta nuestros días. El objetivo principal de la Parte Especial consiste en aproximar a los estudiantes a la diversidad de sentidos que el término populismo puede tener, y a su probable utilidad para explicar algunos períodos o regímenes del pasado o la actualidad latinoamericana. Con ese propósito, se han seleccionado algunas lecturas sobre los “casos” clásicos y los contemporáneos habitualmente considerados

populistas, intentando una aproximación comparativa. Se divide en tres ejes:

- 1- En torno al concepto de populismo.
- 2- Los populismos “clásicos”.
- 3- El neopopulismo.

En esta oportunidad se trabaja el caso argentino, por constituir el peronismo un caso clásico de populismo latinoamericano que permite enriquecer el análisis tanto desde sus peculiaridades como desde sus características comunes con el cardenismo en México y el varguismo en Brasil.

El Diseño Curricular de 5º año de la ES se enfoca en la segunda mitad del siglo XX, con la mirada centrada en la configuración mundial resultante de la Segunda Guerra Mundial, en el período pos-populista a nivel regional, y específicamente pos-peronista para el caso argentino, hasta nuestros días. En este sentido, se abordan cuestiones generales como el mundo bipolar, el Estado de bienestar y el neoliberalismo, y otras específicas de la región, relacionadas con las políticas desarrollistas, las experiencias revolucionarias, los Estados burocráticos autoritarios, y el retorno a la democracia; y finalmente las transformaciones sociales y políticas derivadas de la crisis del neoliberalismo. Estas cuestiones son abordadas en el plano regional en las unidades 4, 5 y 6 de nuestro Plan de Trabajo.

Unidad 1 del Diseño Curricular para 5º año de la ES: “EJES PARA UNA MIRADA GENERAL. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales”

1- La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra Fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.

2- El Tercer Mundo: Subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada “Teoría de la Dependencia Latinoamericana”. Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización.

3- El legado de los años peronistas. La Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos.

El punto 2 de esta unidad está contemplado en el punto 5 de la Unidad 4 de nuestro Plan de Trabajo para las clases teóricas. Mientras el punto 3 corresponde al área curricular de Historia Argentina, el impacto de la Guerra Fría en América Latina (punto 1) será abordado en la Unidad 5 de Historia Americana Contemporánea, la cual analizaremos luego de detallar la Unidad 2 del Diseño Curricular de 5º año de la ES, ya que ésta incluye contenidos que son trabajados en la Unidad 4 de nuestro plan de trabajo, que en consecuencia aborda contenidos de las últimas dos unidades del diseño curricular para tercer año y las dos primeras de cuarto año de la ES.

La **Unidad 2 del Diseño Curricular para 5º año de la ES** se denomina “El Mundo de Posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)”, e incluye los siguientes contenidos:

1- Las relaciones entre los estados de bienestar y la clase obrera en los países industrializados de economía de mercado. La economía mixta: el rol del Estado en las economías occidentales. Crecimiento económico en Europa Occidental y Japón: Los nudos conflictivos en la pos-guerra: Berlín y Corea, el fin del stalinismo.

2- Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano al socialismo y el conflicto entre la URSS y EEUU. Brasil, del novovarguismo a las políticas industrialistas.

3- El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico-militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semi-democracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

Como mencionamos más arriba, los contenidos del punto 2 de esta unidad del Diseño Curricular de 5º año de la ES son trabajados en la Unidad 4 de nuestro Plan de Trabajo, específicamente en los puntos 1, 2, 3, 5 y 6 detallados más arriba, y se complementan con la Unidad 4 del Plan de Trabajos Prácticos. El punto 1 pertenece al área curricular Historia Universal, y el punto 3 corresponde al área curricular de Historia Argentina.

La **Unidad 3 del Diseño Curricular para 5º año de la ES** se denomina: “La crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de Bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios”. Sus contenidos son los siguientes:

1- La hegemonía norteamericana en cuestión: crisis económica y derrota en Vietnam. La Alianza para el Progreso, la estrategia de EEUU para Latinoamérica en el marco del conflicto este-oeste.

2- La crisis del Varguismo: el golpe militar de 1964 y el Estado burocrático-autoritario. La radicalización de la política en América Latina. El gobierno de Salvador Allende en Chile. La

iglesia ante la pobreza y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

3- La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.

Los contenidos de los puntos 1 y 2 de esta Unidad están contemplados, casi en su totalidad, por los puntos 1 y 2 de la **Unidad 5 del Plan de Trabajo de Historia Americana Contemporánea (PTD HA3)**, tanto en el desarrollo de las clases teóricas como en el plan de trabajos prácticos, como vemos a continuación. El punto 3 corresponde al área curricular de Historia Argentina.

Unidad 5 (Clases Teóricas):

1- La Guerra Fría en América Latina. Las presidencias de Kennedy y Johnson. La lucha armada y los nuevos modelos autoritarios.

2- Las revoluciones sociales en América Latina. Cuba: del Gran Debate al Período Especial. La UP y la vía chilena al socialismo. Nicaragua y el Sandinismo.

3- La Doctrina de la Seguridad Nacional. Las dictaduras militares institucionalizadas. El Estado Terrorista. Las violaciones a los Derechos Humanos.

4- Las transiciones a la democracia en el Cono Sur. Los problemas de la gobernabilidad. La crisis de la deuda externa y sus consecuencias.

Unidad 5 (Trabajos Prácticos)

1- El contexto general: La Revolución Cubana y su impacto en América Latina. Guerra Fría, revolución y contrarrevolución.

2- Brasil: dictadura militar, izquierdas y transición a la democracia.

3-México: ¿democracia o autoritarismo? El principio del fin del dominio priísta.

Como veremos en seguida, los puntos 3 y 4 del plan de clases teóricas y parte de los contenidos de la misma unidad de los trabajos prácticos cubren también los contenidos de la **Unidad 4 del Diseño Curricular para 5º año ES**: “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”, que son los siguientes:

1- El modelo neoconservador en el poder en Gran Bretaña y EEUU. Hacia un nuevo orden económico mundial. La caída del muro de Berlín y el derrumbe de la URSS.

2- Golpes y Terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba: las medidas de emergencia y la supervivencia de la Revolución Cubana.

3- La última dictadura cívico-militar en Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.

4- La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo. La Reforma Constitucional de 1994. Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de nuevos movimientos sociales.

Los contenidos del punto 1 de esta unidad del Diseño Curricular de 5º año de la ES corresponden al área de Historia Universal, sin embargo son abordados en la Unidad 5 del PTD de Historia Americana Contemporánea, como contexto necesario para el desarrollo de los puntos 1 y 3, mientras el punto 2 está incluido en su totalidad en el punto 2 de la Unidad 5. Si bien los puntos 3 y 4 del diseño curricular para 5º año de la ES se refieren al caso específico de Argentina y corresponden a otra área curricular, las cuestiones conceptuales, como el Terrorismo de Estado y la lucha por los Derechos Humanos y la Democracia, son abordadas en general en los puntos 3 y 4 del PTD de HA3, y en particular desde los procesos dictatoriales/anti-democráticos y las transiciones democráticas en los casos de México y Brasil, en los Trabajos Prácticos. Algunos aspectos de estos temas, como Memoria y Derechos Humanos serán retomados en la Unidad 6, que se detalla a continuación.

Unidad 6 del Plan de Trabajo Docente de Historia Americana contemporánea:

(Clases Teóricas)

1- Las políticas neoliberales. La reforma del Estado. El ajuste estructural. Los Noventa.

2- Los nuevos actores políticos y sociales en América Latina. Crisis económicas y políticas. La búsqueda de un nuevo orden social.

3- Fragmentación, exclusión y desigualdad. Los nuevos movimientos sociales y actores políticos. Modalidades de resistencia. Memoria y Derechos Humanos. Las Comisiones de la Verdad.

(Trabajos Prácticos)

1- El contexto general: globalización y frágiles democracias. Reformas neoliberales y crisis

social. 2- Brasil: del fin de la “Era Vargas” a la izquierda moderada. Problemas persistentes: desigualdad, ciudadanía limitada y debilidad estatal.

3- México: nuevos movimientos sociales y democracia participativa. Los caminos de la reforma social.

Los contenidos de esta última unidad del Plan de Trabajo Docente de Historia Americana Contemporánea cubren los del área curricular pertinente en la **Unidad 5 del Diseño Curricular para 5º año de la ES**, “Los legados de una Época”, que incluye los siguientes contenidos:

1- El fin del orden mundial bipolar. Los conflictos étnicos y religiosos de fin de siglo.

2- Latinoamérica: la consolidación de las democracias posdictatoriales.

3-Argentina en la última década: la crisis del 2001. El retorno de la centralidad del Estado. Las políticas públicas como ejes articuladores de los cambios actuales. Revalorización en las formas de participación política.

El punto 1 de esta unidad corresponde al área curricular de Historia Universal. El punto 2 está parcialmente cubierto por el punto 4 de la Unidad 5 del PTD de HA3, complementado por el punto 2 de la Unidad 6 para las clases teóricas y el punto 1 de la misma unidad de los Trabajos Prácticos, mientras el punto 3 es abordado desde los punto 2 y 3 tanto de las clases teóricas como de los Trabajos Prácticos.

En el cuadro que sigue podemos ver la correspondencia de contenidos de manera más gráfica:

Diseño Curricular ES 3º, 4º y 5º año	Plan de Trabajo Docente Historia Americana Contemporánea
Tercer Año	
Unidad 1	Unidad 1, Clases Teóricas Unidad 1, Trabajos Prácticos
Unidad 2 Puntos 1 y 3. (puntos 2 pertenece a área curricular Historia Argentina)	Unidad 2, Puntos 1 y 2 Clases teóricas Unidad 2, Trabajos Prácticos
Unidad 3	

<p>Punto 1</p> <p>(puntos 2 y 3 pertenecen al área curricular Historia Universal)</p>	<p>Unidad 3, Punto 1, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 3, Punto 1, Trabajos Prácticos</p>
<p>Unidad 4</p> <p>Puntos 1, 2 y 4</p> <p>(el punto 3 corresponde al área curricular Historia Argentina)</p>	<p>Unidad 3, Puntos 1, 2 y 3, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 3, Puntos 1 y 2, Trabajos Prácticos</p>
Cuarto Año	
<p>Unidad 1</p> <p>Puntos 1 y 2</p> <p>(puntos 3 y 4 corresponden al área curricular Historia Universal)</p>	<p>Unidad 3, Puntos 1, 2 y 3, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 3, Puntos 1 y 2, Trabajos Prácticos</p>
<p>Unidad 2</p> <p>Punto 2</p> <p>Punto 5</p> <p>(el punto 1 corresponde al área curricular Historia Universal, mientras los puntos 3 y 4 corresponden a Historia Argentina)</p>	<p>Unidad 3, puntos 2 y 3; Unidad 4, punto 1, Clases Teóricas.</p> <p>Unidad 3, puntos 1 y 2, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 3, punto 3, Trabajos Prácticos</p>
<p>Unidad 3</p> <p>Puntos 1 y 2</p> <p>Puntos 5 y 7</p> <p>(los puntos 3 y 4 corresponden al área curricular Historia Universal, y los puntos 6, 8,</p>	<p>Unidad 4, Punto 1, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 4, Puntos 5 y 7, Clases Teóricas</p>

9, 10 y 11 al área curricular Historia Argentina)	
<p>Unidad 4</p> <p>Punto 2</p> <p>(el punto 1 pertenece al área curricular Historia Universal)</p>	<p>Unidad 4, Punto 4, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 4, Trabajos Prácticos</p> <p>Parte Especial</p>
Quinto Año	
<p>Unidad 1</p> <p>Punto 1</p> <p>Punto 2</p> <p>(el punto 3 pertenece al área curricular Historia Argentina)</p>	<p>Unidad 5, Punto 1, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 4, Punto 5, Clases Teóricas</p>
<p>Unidad 2</p> <p>Punto 2</p> <p>(el punto 1 pertenece al área curricular Historia Universal, mientras el punto 3 corresponde a Historia Argentina)</p>	<p>Unidad 4, Puntos 1, 3, 5 y 6, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 4, Punto 3, Trabajos Prácticos</p>
<p>Unidad 3</p> <p>Puntos 1 y 2</p> <p>(el punto 3 corresponde al área curricular Historia Argentina)</p>	<p>Unidad 5, Puntos 1 y 2, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 5, Puntos 1 y 2, Trabajos Prácticos</p>
<p>Unidad 4</p> <p>Punto 2</p> <p>Puntos 3 y 4*</p>	<p>Unidad 5, Punto 2, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 5, Punto 1, Trabajos Prácticos</p> <p>Unidad 5, Puntos 3 y 4, Clases Teóricas</p> <p>Unidad 5, Puntos 2 y 3, Trabajos Prácticos</p>

	*Los puntos 3 y 4 del Diseño Curricular de la ES pertenecen al área curricular Historia Argentina, pero las cuestiones conceptuales, como el Terrorismo de Estado y la lucha por los Derechos Humanos y la Democracia son abordadas en términos generales y a partir de procesos similares en otros países de la región.
Unidad 5 Punto 2	Unidad 5, punto 4; Unidad 6, punto 2, Clases Teóricas Unidad 6, Punto 1, Trabajos Prácticos
Punto 3	Unidad 6, Puntos 2 y 3, Clases Teóricas Unidad 6, Trabajos Prácticos.

Como se observa en el análisis de los contenidos, el PTD de HA3 cubre ampliamente todos los contenidos del área de Historia Americana que deben enseñarse en tercero, cuarto y quinto año de la ES. Esto significa que desde la formación de grado, los/as estudiantes abordan los contenidos que conformarán su conocimiento disciplinar de modo tal que se cubren en su totalidad aquellos que están enmarcados en el diseño curricular vigente. Aún así, reconocemos que al momento de enseñar los contenidos si bien éstos son centrales no pueden separarse del enfoque historiográfico y de enseñanza. Por lo tanto, revisaremos en el próximo apartado las cuestiones referentes a las orientaciones didácticas.

b. Orientaciones didácticas.

El plan de trabajo de Historia Americana Contemporánea se divide en tres partes con objetivos, contenidos y orientaciones didácticas específicas: Clases Teóricas, Trabajos Prácticos y Parte Especial. El Plan de Clases teóricas tiene como objetivo “Que los alumnos alcancen un conocimiento general del proceso histórico latinoamericano desde la crisis del orden colonial y los movimientos de independencia hasta la actualidad, comprendiendo la pluralidad de los procesos históricos y las especificidades nacionales.” En este sentido, se trabaja con clases magistrales en las que se analizan los procesos generales de la región, se utilizan casos nacionales para su ejemplificación y se realizan referencias teóricas y bibliográficas desde diferentes enfoques historiográficos.

El Plan de Trabajos Prácticos tiene como finalidad acompañar el desarrollo de las clases teóricas con lecturas que amplían y/o especifican algunas de las temáticas tratadas en las distintas unidades de la asignatura, tomando como casos a examinar los de México y Brasil.

Finalmente, la Parte Especial busca dar profundidad a un tema o problema de la Historia Americana Contemporánea que por razones de tiempo no pueden abordarse en las otras dos instancias. Este tema puede variar de un ciclo lectivo a otro. En el caso analizado (PTD 2016) el problema seleccionado es “Populismo y Neopopulismo en América Latina” que corresponde al diseño curricular de 4º año de la ES.

Los Diseños Curriculares tercero, cuarto y quinto año de la ES plantean diferentes orientaciones didácticas para el dictado de la asignatura que se vinculan directamente con el propio anclaje epistemológico en el cual la dimensión espacial, el tiempo histórico y el contexto social, económico y cultural son vitales para la comprensión de los procesos históricos en su complejidad, dentro de los cuales se insertan los propios sujetos que construyen el conocimiento. En este sentido, entre las propuestas didácticas que se proponen en los diseños curriculares de la ES encontramos las siguientes: la construcción de periodizaciones, la construcción y complejización de conceptos, los análisis comparativos de casos, la utilización de fuentes primarias, secundarias, literarias y audiovisuales, la variedad de enfoques historiográficos, la recuperación de anclajes culturales de menor visibilidad.

En esta sección por tanto, nos proponemos analizar de qué manera esas orientaciones aparecen también durante el dictado de nuestra asignatura, como aporte a la construcción de la futura práctica profesional de los estudiantes a partir del propio hacer. En primer lugar, debemos mencionar la cuestión de la periodización planteada como una construcción con fines metodológicos. En este sentido, el Diseño Curricular del Tercer Año de la ES expresa que “... ningún acontecimiento está desvinculado de la etapa anterior o posterior al corte que se propone; este corte temporal tiene como único objetivo profundizar el estudio sobre un período determinado que comienza y termina en momentos significativos...” (P. 67) Si bien este no es un contenido específico de nuestra asignatura, es una práctica habitual para quienes enseñamos y estudiamos Historia, y nos parece importante señalar que en el PTD de HA3 se verifica este abordaje en el que conviven ruptura y continuidad. Si bien el punto de partida para el desarrollo de la materia es, como lo expresa el título de la unidad 1: “Crisis del orden colonial y guerras de independencia”, es inevitable retrotraernos a las estructuras socio-económicas y políticas que rigen a los territorios coloniales españoles, los problemas que enfrenta la Corona y las reformas que introduce para resolverlos. Asimismo, se enfatizan los contextos políticos y culturales que exceden la región para comprender a los procesos latinoamericanos en su relación dialéctica con movimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar en Europa. De esta manera, las dimensiones

temporal y espacial se flexibilizan para una comprensión más acabada de las rupturas y continuidades de los procesos históricos.

En las clases teóricas se introducen los problemas generales y los conceptos estructurantes para cada período tomando una diversidad de casos y enfoques que permiten cotejar elementos comunes al proceso y especificidades nacionales para afianzar la **comprensión conceptual** pertinente. Se dan por sentados contenidos referidos a la sociedad colonial y la Historia de España que pertenecen a otras asignaturas como Historia Americana Pre-Independiente, a Historia Universal General Moderna y a Historia General Contemporánea, sin dejar de establecer las relaciones entre los procesos que incumben a las diversas asignaturas, necesarias para una mirada integral desde el punto de vista tanto espacial como temporal de los procesos históricos. En este mismo sentido, se retoman algunas cuestiones conceptuales, y se procura la construcción de otros, más específicos para el análisis dentro del recorte espacial y temporal de nuestra asignatura.

El caso de la categoría “populismo” es paradigmático, en tanto corresponde a un concepto sumamente debatido dentro del campo de la Historia, la Ciencia Política y la Sociología. Por esta razón, la Parte Especial, en el presente PTD, se concentra en los problemas teórico-metodológicos que plantea los conceptos de “populismo y neopopulismo”. En este sentido, el Plan de Trabajo se fundamenta en la recurrencia del uso de esta categoría, de definiciones diversas, para el análisis de distintos movimientos, regímenes y gobiernos en América Latina, especialmente los desarrollados entre las décadas del treinta y del cincuenta del siglo veinte, con casos clásicos en México, Argentina y Brasil, y utilizada nuevamente a partir de gobiernos que comparten elementos con aquellos a principios del siglo XXI como son los casos de Venezuela, Bolivia y Ecuador. El enfoque comparativo permite en este caso brindar a los estudiantes una aproximación a los diversos procesos a partir de lecturas referidas a los casos llamados “populismos clásicos” tanto como a los contemporáneos.

El tema específico trabajado en la Parte Especial varía de año a año en la propuesta del PTD. En otras oportunidades se ha profundizado otras categorías y conceptos, como “campesinado”, “imperialismo”, “revolución”, etc. En reuniones de cátedra preliminares a la presentación del PTD para el siguiente ciclo lectivo se proponen temas, se analiza la bibliografía y fuentes disponibles para su abordaje, y su viabilidad para estructurarse en términos espacio-temporales, se conforma el grupo de docentes que llevarán adelante este componente singular de nuestra asignatura, quienes definen la elección del tema a trabajar. En cualquier caso, éstos y otros conceptos son abordados en todas las instancias del PTD, no desde un enfoque prescriptivo, sino abriendo un abanico de posibilidades, fundamentadas a partir de la diversidad bibliográfica con la finalidad de que se logre su aprendizaje a través de una práctica crítica por parte de los estudiantes.

Otra de las orientaciones didácticas propuestas por los diseños curriculares de la ES que

resulta de gran utilidad dadas las características de nuestra asignatura para ambos niveles (medio y superior) es el **análisis comparativo**. Ésta es una herramienta de enorme valor para asignaturas como HA3, que abordan una diversidad de casos nacionales que, si bien se enmarcan en procesos con fuertes lazos regionales, adquieren ribetes propios según sus propias singularidades y su posición relativa en la dinámica continental e internacional.

En el caso de los Diseños Curriculares de la ES, en general, se comparan los procesos referidos al Río de la Plata hasta la consolidación del Estado y luego a Argentina con otros casos nacionales. Los contenidos específicamente de Historia Argentina corresponden en nuestra carrera al área curricular Argentina. En nuestra materia, esta práctica, se trabaja a partir de otros casos, que en las clases teóricas varía de acuerdo con el período en cuestión, tomando los casos que resulten más pertinentes para los contenidos conceptuales en cuestión.

El análisis comparativo es el eje estructurante del Plan de Trabajos Prácticos, que se apoya en los casos de Brasil y México por representar con mayor nitidez los procesos comunes mientras se visibilizan características singulares vinculadas con diferencias socio-culturales, políticas y económicas relacionadas con procesos diferenciados de colonización, emancipación y el posterior desarrollo una vez consolidados los Estados Nacionales.

El análisis comparativo se realiza también en un ejercicio de **contraposición de enfoques historiográficos**, propuestos también en los diseños curriculares de la ES. Tanto en las referencias bibliográficas de las clases teóricas, pero especialmente en la bibliografía seleccionada para los Trabajos Prácticos y la Parte Especial, las diferentes miradas sobre un mismo proceso permiten el desarrollo de habilidades para la construcción de conocimiento y la práctica crítica, que favorecen asimismo la argumentación, el debate y las prácticas democráticas. Las clases están mayormente orientadas al análisis en profundidad de los procesos históricos en sus aspectos políticos, sociales, económicos y culturales, y las diversas interpretaciones y enfoques historiográficos sobre los mismos, y por tanto se utilizan fuentes secundarias que ayudan a los estudiantes a develar hipótesis y reconstruir la metodología de trabajo utilizada.

El trabajo con **fuentes primarias** es más frecuente en la Parte Especial, que permite mayor profundización del problema trabajado en cada propuesta. En el caso del PTD analizado para este trabajo, cuyo tema se centra en “populismo y neopopulismo”, se trabaja con una variedad de discursos pronunciados en diferentes ocasiones por los protagonistas de los tres casos nacionales que se adecuan a lo que se denomina “populismo clásico”.

Durante el dictado de la asignatura Historia Americana Contemporánea usualmente, no se utilizan fuentes literarias o audiovisuales. Estos materiales, no obstante, fueron incluidos en una experiencia distinta llevada adelante en el formato de Seminario durante el segundo cuatrimestre de 2016. Sobre esta experiencia innovadora nos extenderemos más adelante. Como podemos apreciar,

existen fuertes conexiones entre las orientaciones didácticas de los diseños curriculares para la ES y las prácticas de nuestra asignatura. No obstante, deberíamos mencionar una vez más, que todas esas herramientas son propias del trabajo del historiador y el desafío aquí consiste en ayudar a nuestros estudiantes a convertirlas en recursos didácticos.

c. Bibliografía

Lo primero que debemos decir respecto a la bibliografía, si bien puede parecer una obviedad, es la que se detalla en los diseños curriculares no está destinada a los estudiantes de la Escuela Secundaria, sino que constituye la base bibliográfica sobre la que se asienta la fundamentación de cada diseño y de cada unidad.

Luego, como hemos señalado en la introducción, y como se puede observar a partir del análisis de los contenidos de Historia Americana Contemporánea tienen una correspondencia parcial con los diseños curriculares de 3º, 4º y 5º año de la Escuela Secundaria. En ese sentido, debemos aclarar que parte de la bibliografía de estos últimos refiere a las áreas de Historia Argentina, Historia Universal, e incluye asimismo algunos materiales vinculados a la enseñanza de la Historia (didáctica) y a cuestiones historiográficas generales (Historiografía), y en el caso del diseño Curricular de 3º año, algunos de los textos corresponden al área pero no al recorte temporal de nuestra asignatura.

En cuanto a la bibliografía que incumbe específicamente al área de Historia Americana Contemporánea, la bibliografía indicada en nuestro Plan de Trabajo Docente en sus tres partes constitutivas (Teóricos, Prácticos y Parte especial) para cada uno de los temas excede ampliamente la incluida en los diseños curriculares, por tanto podemos señalar un alto grado de coincidencia de textos y autores citados tanto en la fundamentación como en la bibliografía de cada unidad y cada diseño.

A los fines analíticos elaboramos una comparación cuantitativa que puede servirnos para verificar que nuestros estudiantes llegan al aula de la escuela media con los saberes disciplinares necesarios.

Diseño curricular de 3º año:

Unidad 1:

Tres de los cuatro textos que abordan los contenidos de Historia Americana Contemporánea se encuentran entre los incluidos en el PTD de HA3:

Annino, A., Castro Leiva, L. y Guerra, F. X., *De los imperios a la Naciones: Iberoamérica*. Zaragoza, Ed. IberCaja, 1994.

Guerra, F. X. Y otros, *Modernidad e Independencia. Ensayos sobre las revoluciones*

hispánicas. Madrid, Mapfre, 1992.

Halperín Donghi, T., *Reforma y disolución de los imperios ibéricos, 1750-1850*. Madrid, Alianza Editorial, 1985.

No se incluye: Katz, F. (comp), *Revolución, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al XX*. México, Ediciones Era, 1990.

Unidad 2:

La unidad se enfoca fundamentalmente en el caso argentino, con cinco de los seis textos. El único material referido a América Latina se encuentra también en el PTD de HA3:

Carmagnani, M. (coord), *Federalismos latinoamericanos : México, Brasil, Argentina*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Unidad 3:

Se titula: Transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo. Comprende contenidos del área de Historia Universal, y no contiene textos referidos a nuestra región.

Unidad 4:

Se titula: Organización de la Argentina Moderna, Historia de contrastes. Se enfoca fundamentalmente en el área de Historia Argentina, pero incluye un texto sobre el proceso en América Latina que también está contenido en la Unidad 3 del PTD de HA3:

Carmagnani, M., *Estado y Sociedad en América Latina, 1850-1930*. Barcelona, Crítica, 1984.

Bibliografía General:

El diseño curricular contiene seis textos específicos sobre Historia Americana Contemporánea, de los cuales sólo dos se incluyen en el PTD de HA3, aunque cabe señalar que tanto en la bibliografía específica de cada unidad como en la general este último excede con creces la variedad de textos asignados a cada uno de los temas.

Diseño curricular de 4º año:

Los temas del diseño curricular de 4º año son mucho más generales y conceptuales, y están enmarcados en procesos socio-políticos y económicos que exceden lo regional, con una mirada más amplia sobre las relaciones entre este ámbito y la realidad marcada por los conflictos bélicos y otros procesos de carácter mundial englobados en el título: “El mundo en Guerra y la crisis del consenso liberal. Primera mitad del siglo XX.”

Unidad 1:

De los dos textos específicos para América Latina, sólo uno está incluido en el PTD de HA3:

Brading, David, *Caudillos y campesinos en la revolución mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

No incluye:

Knight, A., *Revolución, Democracia y Populismo en América Latina*. Santiago de Chile, Centro de Estudios del Bicentenario, 2005.

Unidad 2:

Los dos textos sobre América Latina incluidos en esta unidad se encuentran en la bibliografía general del PTD de HA3:

Bulmer Thomas, V., *Historia económica de América Latina desde la independencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Halperín Donghi, T., *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires, Alianza, 1986.

Unidad 3:

Se titula: De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial, y si bien aborda el impacto de estos procesos en América Latina, no contiene bibliografía sobre la región, sino que se enfoca en textos sobre el caso argentino.

Unidad 4:

Dos de los tres textos sobre América Latina están incluidos en la bibliografía del PTD de HA3:

Laclau, E., *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Mackinnon, M. y Petrone, M. (comp.) *Populismo y neo-populismo en América Latina. El problema de la cenicienta*. Buenos Aires, Eudeba, 1998.

No incluye:

Cavarozzi, M., “Política social y fórmulas políticas en América Latina”, en Bertranaou, J. Y otros (comp.) *El país del no me acuerdo. (Des)memoria institucional e historia de la política social en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo, 2004.

Este diseño no detalla bibliografía general.

Diseño curricular de 5º año:

De la misma manera que en el caso del diseño curricular de 4º año, el diseño para 5º año se estructura en torno a un eje amplio que abarca la segunda mitad del siglo XX en un ida y vuelta de lo mundial a lo regional y lo nacional, bajo el título: Un mundo poscolonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina. Segunda mitad del siglo XX. Si bien los contenidos incluyen casos nacionales, como el varguismo, la Revolución Boliviana y la Revolución Cubana, o conceptos como Teoría de la Dependencia, entre otros, la bibliografía pasa con mucha más vehemencia del ámbito mundial al caso argentino.

En este sentido, los casos latinoamericanos son tratados en una perspectiva regional y en su clara relación con la coyuntura internacional de la Guerra Fría, y el único texto que aborda la realidad regional se encuentra en la Unidad 4 del diseño curricular y es parte de la bibliografía general del PTD de HA3:

Boersner, D. *Relaciones internacionales de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1990.

La bibliografía del PTD de Historia Americana Contemporánea está orientada a un análisis exhaustivo que aborda los procesos tanto políticos como sociales, económicos y culturales, aportando diversos enfoques historiográficos que permiten abrir el diálogo y el debate entre las diferentes posturas, evitando discursos cerrados y determinantes, promoviendo en los estudiantes la lectura y el pensamiento crítico, y el intercambio entre estudiantes y docentes. En este sentido, existe una comunicación importante con la bibliografía que presentan los diseños curriculares de la ES, aunque la excede en variedad y grados de especificidad y complejidad.

Segunda Parte

Algunas consideraciones sobre los Profesorados en general y el Profesorado en Historia en la UNMDP

Como podemos apreciar en el apartado anterior, tanto en los contenidos como en el campo de la didáctica y la bibliografía existen coincidencias importantes entre las orientaciones sugeridas por los diseños curriculares de la ES y en las prácticas de la asignatura Historia Americana Contemporánea. En este sentido, se trabaja una amplia variedad de herramientas propias de la disciplina histórica, más específicamente de la práctica histórica: construcción de conceptos y categorías, análisis comparativo, contraposición de enfoques historiográficos, trabajo con fuentes, entre otras; mientras la bibliografía de los diseños curriculares de la ES está mayormente contenida en la bibliografía general y específica de la asignatura.

Sin embargo, de acuerdo con lo observado en cuatro años consecutivos de trabajo en la cátedra, durante las clases prácticas, y a pesar de que, como señalábamos en la introducción, la mayor parte de nuestros estudiantes van a desempeñarse como docentes de educación media, la práctica histórica se mantiene alejada de la práctica pedagógica. De este modo, se establece una relación entre los estudiantes y los docentes en la que se enseñan contenidos y prácticas propias de la investigación histórica, dejando de lado aquellas prácticas que nos forman como docentes para ser abordadas de forma separada en las asignaturas pedagógicas Didáctica General y Didáctica Específica. Como señala Bazán,

Recurrimos a la cohorte 2014 de 25 graduados, para identificar desempeños profesionales. Sin ambición de generalización podemos observar que sólo dos egresados han dejado de conectarse con el ámbito de la enseñanza en la escuela secundaria y decididamente han delineado su perfil profesional en investigación exclusivamente, por tanto, el 80% de los egresados de esta cohorte se desempeñan en conexión con la escuela secundaria. Estos números podrían motivar un rastreo más específico y sistematizado acerca de nuestros egresados y sus desempeños profesionales, pero en esta instancia me sirven para marcar la necesidad de reconfigurar la formación en diálogo entre investigación y la enseñanza de la Historia, en una propuesta de estudios sincrónicos y de atención a la formación docente desde los profesorados de nivel superior. (Bazán, 2017)

Uno de los objetivos que guía este trabajo es encontrar razones de esta compartimentación y aportar algunas ideas y prácticas orientadas a subsanar lo que consideramos una dificultad en la formación de profesores en Historia, desde nuestro rol de docentes en la cátedra de Historia

Americana Contemporánea. Respecto a lo primero, a nuestro parecer, encontramos cuestiones de lo que podríamos incluir en la categoría de currículum oculto, e íntimamente relacionada con ésta, la separación entre teoría y práctica.

La relación estrecha entre estas dos cuestiones ha sido ampliamente estudiada por investigadores de la educación. Así, sostiene Susana Celman de Romero,

Nuestras prácticas educativas, entonces, se asientan en valores, muchas veces implícitos, que por fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a crítica reflexiva. Se repiten como 'lo normal', 'lo que es así', 'lo natural'. Sin embargo, la organización de asignaturas en un currículum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc., son todas opciones asentadas en toma de posturas -valores- profundamente ligadas a conceptualizaciones del campo educativo. (Celman, 1993)

Como señalamos en la introducción, en la carrera de Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, si bien el Ciclo de Formación Docente puede comenzarse en cualquier momento, los contenidos de Historia propiamente dichos no entran en contacto con las prácticas didácticas hasta muy avanzado el plan de estudios, según las correlatividades, habiendo aprobado la materia número dieciséis del espacio disciplinar y cinco de las seis del Ciclo de Formación Docente, al cursar la materia Didáctica Especial y Práctica Docente (número dieciocho en la estructura del plan); y las prácticas profesionales en docencia se realizan hacia el final de la carrera, mientras que las prácticas en el resto de las asignaturas (del área disciplinar) están orientadas en general a la investigación.

Si bien el concepto inicial de currículum oculto definido por Philip Jackson se centra en los saberes no académicos que tanto estudiantes como profesores deben dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela en un contexto estable caracterizado por la multitud, la evaluación permanente y la desigualdad de poder (Jackson, 1991), tomaremos criterios más amplios basados en las ideas de currículum oculto desarrolladas fundamentalmente por Michael W. Apple y Basil Bernstein.

Una de las características que ambos tienen en común se refiere a la necesidad de analizar el currículum, tanto el oficial como el oculto, en función de las relaciones sociales de las que son producto, y por tanto, aquello que no se manifiesta contiene una variedad mucho más amplia de mensajes que podemos aplicar a nuestro caso de estudio.

Según señala Alicia R. W. De Camilloni,

Bernstein indica que las formas de organización curricular se relacionan con relaciones de autoridad, pautas de interacción en las escuelas y grados de consenso

acerca de la enseñanza y el aprendizaje... El currículum distribuye el tiempo y establece relaciones y status entre disciplinas y profesores que no son intrínsecas a los contenidos sino producto y origen de relaciones sociales... En consecuencia, se desprende de la teoría de Basil Bernstein que no sólo los contenidos curriculares sino también las formas de organización curricular son portadoras de mensajes poderosos que están destinados a sostener el orden social existente. (Camilloni, 2006)

En este sentido, no sólo se verifica una desproporción en cuanto al tiempo que los estudiantes deben dedicar al aprendizaje de prácticas de investigación y prácticas docentes, sino también la postergación de las asignaturas que contienen la práctica docente en el plan de estudios y su desconexión con las asignaturas del campo disciplinar, que no se piensan como parte de la formación de profesores. Podría argumentarse que, dado que éstas últimas se dictan conjuntamente para la licenciatura y el profesorado, la estructuración del plan de estudios responde a cuestiones que exceden lo académico (espaciales, presupuestarias, de recursos humanos, etc.) En cualquier caso, y por las razones que sean, el currículum oculto de nuestro plan de estudios privilegia el ejercicio de prácticas orientadas a la investigación en perjuicio de las prácticas docentes.

Siguiendo con la línea argumentativa que propone Bernstein, que vincula el currículum a las relaciones sociales, tomaremos la idea de Michael Apple de conflicto, como característica subyacente al currículum oculto, que en ocasiones se manifiesta como competencia por prestigio. En su trabajo *Ideología y Currículo*, dice:

Hay competencia continua, aunque usualmente encubierta, entre las distintas subdisciplinas de la ciencia que aspiran a unas dosis de prestigio que parecen ser limitadas. Aquí el conflicto es decisivo. Las áreas cuyo prestigio es relativamente alto tienden a reclutar a los miembros de más talento... El prestigio tiene una gran influencia en la atracción que sienten los estudiantes hacia su área, y en consecuencia la competencia por el relativo prestigio puede ser intensa. Evidentemente, esto está en relación con el papel económico y cultural de la escuela, encargada de identificar a los 'trabajadores' que pueden contribuir a la maximización del conocimiento experto. (Apple, 1986)

El tema del prestigio y cómo impacta en la composición del currículum no es nuevo y ha preocupado a los estudiosos de la educación de diferentes latitudes. En 1962, respecto de la relación entre las escuelas de educación de las universidades y la escolarización expresaba Veblen que:

Esta distinción de propósito y misión las lleva inevitablemente a armar una amplia fachada de conocimiento y, con esto, revestir su disciplina tecnológica de un grado de

pedantismo y sofisticación que, se espera, proporcione a esas escuelas y a su trabajo algún prestigio científico y erudito. (en Goodson, 1995)

En este sentido, junto a las políticas neoliberales que comenzaron a aplicarse en nuestro país en la segunda mitad de la década de los setenta, y se profundizaron durante los noventa, se implementó un discurso político y cultural conocido como pensamiento único, que se fundamenta en una racionalidad técnica y sobrevalora lo procedimental, lo mensurable, lo eficiente sobre bases científicas supuestamente objetivas; y, dentro de estos parámetros, lo privado sobre lo estatal, produciéndose una profundización en la relación prestigio/desprestigio entre la carrera académica y la carrera docente. Refiriéndose a cuestiones de evaluación, Álvarez Méndez lo explica de la siguiente manera:

Desde el interés técnico se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados y garantizar así procedimientos objetivos, que terminan siendo objetivantes... una educación entendida como proceso de selección y de exclusión restringe las posibilidades de acceder al conocimiento... una educación elitista profundiza más la segregación y busca menos la integración, cuando no directamente cierra el paso a aquella población que puede resultar una amenaza para mantener el grado de excelencia no muy bien definido, pero con un peso social y de estatus que condiciona decisiones cuestionables desde otros intereses... (Álvarez Méndez, 2004)

En la Argentina, en los años noventa, las políticas de ajuste estructural que impulsaban los organismos de financiación internacionales, y que condicionaban la disponibilidad de la ayuda económica, imponían un modelo excluyente, de recorte presupuestario y de achicamiento del Estado que iba claramente en contra de las propuestas para el cambio educativo a nivel internacional que proponían como objetivo la educación básica para todos, en tanto factor indispensable para el desarrollo social, pero fundamentalmente económico, de los países atrasados. La combinación de las sugerencias para la reforma educativa con la aplicación de las recetas económicas “recomendadas” por el FMI y el Banco Mundial de acuerdo con el decálogo del Consenso de Washington, resultó en la descentralización en el aspecto económico, la expulsión de sectores crecientes de población del sistema educativo, y la resistencia de gran parte de la comunidad educativa a los cambios impuestos desde el gobierno menemista, especialmente por parte de las universidades a los controles de calidad y los intentos de arancelamiento.

En ese contexto se produjo una creciente y constante desacreditación de la docencia en todos los niveles:

Los años noventa fueron prolíficos en reformas y transformaciones de la formación docente. Sin embargo, al mismo tiempo que los maestros y profesores fueron considerados actores clave de dichas políticas, se nota una tendencia a la descalificación que erosionó su imagen pública. La referencia a las carencias de su formación, las debilidades de su desempeño y su inadecuación a los desafíos actuales de la escolarización, fueron algunos de los componentes centrales del discurso político de la década... Si bien el Estado avanzó en la construcción de una “Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua”, los efectos formativos resultaron paradójicos, sobre todo por el lugar en el que quedaron posicionados los docentes. Frente a los procesos de renovación curricular y cambios de niveles del sistema educativo, maestros y profesores fueron vistos, tratados y formados (actualizados, reciclados) desde su “no” saber. (Alliaud y Feeney, 2014)

El desprestigio de la práctica profesional docente en escuelas secundarias se reflejaba dentro del ámbito de la formación universitaria, en donde ya existía una tradición respecto a la orientación prioritaria a la investigación sobre la docencia, con la consecuente estructuración de los Planes de Estudio con fuerte impronta disciplinar postergando la formación pedagógica a un ciclo posterior. La carrera académica y la docencia universitaria también se vieron impregnadas por la creciente especialización y la competitividad que se tradujo en la necesidad de acreditar sucesivos posgrados para demostrar probidad para acceder y permanecer (incluso en cargos docentes) y no quedar excluidos de la carrera de investigador, lo cual en muchos casos representó oportunidades para introducir aranceles en las universidades públicas en estas instancias.

Si bien luego de la profunda crisis que atravesó nuestro país a principios del nuevo siglo, cuando la escuela pública se convirtió en un espacio de contención social que había quedado vacío por el achicamiento del Estado, se produjeron leyes y reformas educativas en todos los niveles (que abordaremos en breve) orientadas a revertir el enfoque técnico de la educación, el descrédito a nivel social y cultural del sector docente se mantuvo, al punto de que en medio de la disputa salarial que los docentes enfrentamos cada año, en 2012 la Presidente Cristina Fernández de Kirchner, decía:

No digo que sea la panacea, no digo que estén perfectos, pero para trabajadores que gozan de estabilidad frente al resto de los trabajadores que cuando no anda la fábrica se la cierran y los echan; por el tiempo que también tienen, 4 horas frente a la jornada laboral de 8 horas obligatorias para cualquier trabajador, frente a la suerte también -porque siempre fue así- de 3 meses de vacaciones frente a trabajadores que tienen vacaciones reducidas. (Clarín, 2 de marzo de 2017)

Sin intenciones de entrar en debate sobre las declaraciones específicas de la ex-presidente, lo que nos interesa señalar es que el sentido común en la sociedad quedó fuertemente marcado por el pensamiento instalado en los noventa, y si bien desde los ámbitos de la política educativa y de los estudios pedagógicos se vienen haciendo grandes esfuerzos para mejorar la formación docente desde una postura epistemológica diferente en la que el conocimiento se construye con la participación de docentes y estudiantes, en el marco de sociedades complejas e históricamente situadas, donde el ejercicio docente implica un compromiso con la realidad para transformarla, los procesos de cambio cultural son mucho más lentos y difíciles de revertir. Resulta una suerte de paradoja que el cambio de perspectiva epistemológica que se plasmó a partir de la revalorización de la educación como política pública en las modificaciones de los diseños curriculares de la escuela secundaria no hayan tenido un impacto similar en el ámbito universitario, que se supone promotor del pensamiento crítico.

Como señalamos antes, en el campo de la formación docente en nuestra universidad, el problema del currículum oculto se relaciona directamente con la relación entre teoría y práctica, en donde prevalece

... la noción, implícita o explícita, que el campo de la práctica es el lugar de aplicación de lo teórico, motivo por el cual debe, necesariamente estar en el currículum después y al finalizar los estudios. (Celman, 1993)

En este sentido podríamos decir más bien, que la separación entre teoría y práctica no puede considerarse de manera aislada, sino que forma parte de una concepción más general que involucra un posicionamiento respecto al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, el rol del docente y de la escuela, entre otros, y la postura respecto a estas cuestiones se ve reflejada en el currículum y, por tanto, también en el currículum oculto y se traduce en una formación académica que deja a los futuros docentes de nivel medio en el ámbito de la acción, o de un tipo de práctica que contiene menos estatus profesional o académico.

Resulta difícil lograr un consenso completo respecto a la definición de estos conceptos clave sobre la educación respondiendo a las preguntas sobre qué y cómo enseñar, y sin duda esta falta de univocidad impacta en los distintos ámbitos de la formación docente.

Susana Celman trabaja dos perspectivas fundamentales para los conceptos de “enseñar” y “aprender”, y luego tipifica tres clases de docentes y prácticas. En efecto, un primer sentido para la relación enseñar/aprender se define de la siguiente manera:

Enseñar, puede entenderse como la transmisión de contenidos culturales, es decir, el acto por el cual se pone a disposición de las nuevas generaciones el conocimiento

socialmente acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. En esta acepción, el énfasis está puesto en lo que se transmite -el contenido- que pareciera no sufrir modificación alguna en el proceso de enseñarlo y aprenderlo. Bastaría con que los docentes tengan claro un determinado cuerpo de conocimientos de una disciplina y sean capaces de transmitirlo a sus alumnos, para que éstos lo aprendan, de decir, lo retengan... Dentro de esta concepción, el contenido, es decir, “lo que se enseña y aprende” es aceptado como algo dado, incuestionable; un saber -que puede ser teórico-conceptual y/o práctico- en cierto modo tomado como definitivamente cierto y verdadero, sin detenerse en los procesos histórico-sociales en los que se construye y transforma. El énfasis está puesto en lo que los epistemólogos llaman “contexto de validación del conocimiento, más que en el “contexto de descubrimiento”, (Celman, 1993)

Desde un enfoque alternativo, la misma relación se expresa en términos de que ... *“enseñar” es enseñar a pensar, es orientar los procesos de construcción del conocimiento... no basta con saber acerca de un cuerpo disciplinar; se trata de trabajar con el material que va a ser enseñado, de modo tal que sea capaz de provocar esos procesos de pensamiento, de actitudes y de comportamiento en los alumnos... se entiende que “aprender” es básicamente un proceso reflexivo... es construir el objeto de conocimiento, considerarlo desde distintas perspectivas, ponerlo en tensión con otros conceptos, reconsiderar lo que ya se sabía por la confrontación con nuevos hechos, datos y/o teorías, lograr una nueva inclusión en clases, generar propuestas alternativas, hipótesis, conjeturas. (Celman, 1993)*

Partiendo de esta diferenciación, y siguiendo a Celman, podemos delinear tres tipos de docentes o prácticas docentes, que implican acciones diferenciadas y distintas relaciones con el conocimiento y los estudiantes. Una primera alternativa, es el docente de tipo “empírico-voluntarista” cuyo hacer consiste en

... actividades concretas y observables, que se adoptan y se repiten cotidianamente, casi por tradición. Estas maneras de actuar son aprendidas por los docentes por socialización institucional, es decir, en la práctica cotidiana de las instituciones educativas: observando a otros colegas, repitiendo lo que él mismo vivió de parte de sus profesores cuando era alumno, y, a medida que transcurre el tiempo, manteniendo aquellas prácticas que le dan mejores resultados y desechando las otras. (Celman, 1993)

En oposición a esta concepción del docente y su tarea se considera al docente como un “técnico”, cuya actividad consistiría en

... la selección de técnicas y recursos para enseñar los conocimientos derivados de técnicas y recursos para enseñar los conocimientos derivados del campo de la investigación. Esta delimitación del trabajo docente, parecería eximirlo de preguntarse acerca del valor de ese conocimiento, su pertinencia psicológica, social y cultural para ser enseñado, las razones de su enseñanza de tal o cual modo, etc. (Celman, 1993)

Finalmente, de acuerdo con una serie de investigadores que desarrollaron las ideas de Stenhouse, podemos hablar del profesor como

... “docente investigador”, “investigador de su propia práctica”, “profesional reflexivo”... se concibe a la educación en el campo de la práctica y al hacer docente como un hacer pensante o un pensamiento práctico que implica “conocimiento en la acción”, “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción” o “reflexión crítica”. En esta concepción, Teoría y Práctica no son dos entidades separadas sino que forman parte de un proceso único. (Celman, 1993)

En su artículo de 1993, proponiendo formar docentes en este último sentido, Celman sugiere algunas propuestas para acercar la teoría y la práctica, entre las que se cuentan

Organizar los Planes de Estudio de modo que contemplen una progresiva aproximación al campo de la práctica profesional, desde comienzos de la carrera y no al final.

En los últimos años se han producido en nuestro país, en consonancia con otros países de la región, algunos cambios en la legislación y otras medidas que van en esta dirección. En 2007 se aprobaron los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) (Res. CFE 24/07) que regulan los planes de estudios para la formación docente inicial y

... aspiran a regular la formación tanto de los institutos superiores como de las carreras docentes que se dictan en las universidades... esta norma... fue puesta en cuestión por las universidades amparándose en la tradición de autonomía universitaria. Sin embargo con la incorporación de TODAS las carreras docentes al artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior en el año 2010, que establece que los planes de estudio de esas carreras deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y la intensidad de la formación práctica que determine el

Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades, las universidades se encontraron ante la necesidad de adecuarse (Alliaud y Feeney, 2014)

Si bien debemos tener en cuenta que en el caso de la carrera de Profesorado en Historia de nuestra universidad se introdujeron algunos cambios en cuanto a la composición y la cantidad de materias del ciclo de formación docente con la modificación del plan de estudios durante la década de los noventa que incorporó tres asignaturas, como hemos mencionado, se mantuvo el formato de separación entre teoría y práctica hasta bien avanzada la carrera en el área disciplinar, y el peso prioritario de la orientación hacia la investigación en detrimento de las prácticas docentes.

Según el estudio citado de Alliaud y Feeney, la mayoría de las universidades argentinas, entre las que podemos ubicar la nuestra, mantienen los planes de estudio de los profesorados previos a la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 y los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2007, del mismo modo que se mantienen por fuera de Ley Nacional de Educación Superior sancionada en 2010 que intenta avanzar en la unificación del sistema de formación docente, acercando los currículums de los profesorados universitarios a los de los Institutos de Educación Superior, por lo menos en lo que refiere a la formación pedagógica. En efecto,

Si bien los nuevos planes de estudio de las universidades “fueron pensados como carreras docentes”, el peso de la formación sigue depositado en el campo disciplinar... algunos planes aún mantienen la formación práctica en el último año de la carrera, con una duración que va entre todo el año y un cuatrimestre, mientras que unos pocos proponen aproximaciones progresivas desde el primero e segundo año, con tareas de observación de clases, asistencia a instituciones, entrevistas a docentes o elaboración y análisis de propuestas de clase. (Alliaud y Feeney, 2014)

La preocupación por la especificidad de las carreras docentes universitarias y la necesidad de vincular la teoría y la práctica desde los inicios de nuestra formación profesional quedó plasmada en los Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios aprobados en 2012 por el Consejo Interuniversitario Nacional que dice,

La formación en el campo de la Práctica Profesional Docente se inicia en los primeros años de la carrera, mediante actividades que permitan analizar y reconstruir actuaciones propias del quehacer docente. Estas situaciones didáctico-disciplinares en el aula y en trabajos de campo, culminan con las prácticas docentes que se desarrollan en la Residencia.

Esta propuesta responde a algunos de los principios generales de esos lineamientos, entre los

cuales encontramos:

- integración teoría-práctica desde una posición de reflexión sistemática, crítica y situada;
- situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial;
- posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen;
- conocimiento situado e histórico;
- centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia.

Creemos que es necesario reflexionar sobre estas cuestiones que son vitales para nuestro desempeño como docentes, tanto en el nivel medio como en el superior. Si bien entendemos que algunas de las medidas sancionadas pueden interferir con la autonomía universitaria, podríamos pensar en tomarlas como sugerencias que bien vale la pena debatir para mejorar la calidad de nuestros egresados que, en definitiva, se convertirán en formadores de futuras generaciones de ciudadanos y docentes.

Como dice Mills, *En las escuelas el saber es transmitido a las futuras generaciones. Si nuestro conocimiento de la transmisión de este saber fuera defectuoso, estaremos inevitablemente en peligro: la escolarización es algo tan íntimamente relacionado con el orden social, que si nuestro conocimiento sobre la escolarización fuese inadecuado o sin importancia pública, entonces los principales aspectos de la vida social y política permanecen oscurecidos.* (En Goodson, 1995)

Tercera Parte

Un aporte desde el área de Historia Americana Contemporánea

La preocupación por la separación entre teoría y práctica en la carrera del Profesorado en Historia me ha acompañado desde mi graduación como docente en el año 2001. Esa preocupación se dotó de fundamento teórico durante la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, que coincidió temporalmente con preocupaciones de índole epistemológica en temas de investigación vinculados a la Historia Americana Contemporánea, y se transformó así en catalizador de elaboración teórica y búsqueda de alternativas para la práctica desde el propio hacer. Dado que la cuestión es compartida por los integrantes de la cátedra de Historia Americana Contemporánea, y ante la realidad de nuestro Plan de Estudios actual y de las formas institucionalizadas para el dictado de las asignaturas disciplinares, decidimos realizar una experiencia diferente en el segundo cuatrimestre de 2016. De acuerdo con lo establecido por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nuestra cátedra tiene a cargo el dictado de la asignatura Historia Americana III Contemporánea durante el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo, mientras que en el segundo cuatrimestre se ofrecen cursos en el marco de la oferta de Seminarios o Historia Social. Esta modalidad permite mayor flexibilidad en cuanto a los temas, pero también respecto al dictado de las asignaturas y la forma de evaluación, mientras que, al diversificarse la oferta (normalmente nuestra cátedra ofrece dos opciones diferentes de cursos), se trabaja con una cantidad menor de estudiantes.

En este contexto, se propuso el curso “Tierra y Hombres Libres”, cuyos contenidos se articulaban con el objetivo expuesto en el Plan de Trabajo Docente:

Que los alumnos alcancen un conocimiento general del accionar del campesinado en el proceso histórico latinoamericano desde las Reformas Liberales de la segunda mitad del siglo XIX hasta la rearticulación política que permitió superar el neoliberalismo y los gobiernos de la nueva izquierda latinoamericana a principio del siglo XXI, comprendiendo la pluralidad de los procesos históricos y las especificidades nacionales.

Lo novedoso, sin embargo, no residía en la temática, sino en los objetivos y orientaciones didácticas del Plan de Trabajos Prácticos:

Los prácticos están organizados en torno a su introducción para la utilización de recursos en el aula escolar. Los recursos planteados son la literatura y su relación con la historia en los procesos de ficcionalización del Boom Latinoamericano que, junto con el recurso de la imagen, el documental y el registro fotoperiodístico, está pensado

en torno al documento como fuente social, económica y política. El cine se incorpora desde las temáticas latinoamericanas de producción propia.

Las clases prácticas se plantearon entonces en función de una fuente (literaria, cinematográfica, pictórica, fotográfica y documental audiovisual) que respondía al problema del conflicto por la tierra durante el siglo veinte en diferentes regiones de América Latina. Para cada clase se designó uno o dos estudiantes a cargo de la contextualización del tema que abordaba la fuente, que tenían que cumplir con dos cuestiones prácticas: La primera, elaborar una hoja de manual de nivel medio que incluyera: Título, subtítulo, una imagen, palabras en negrita y un glosario (ver adjunto el trabajo realizado por Angelo Belletti). La segunda actividad consistió en exponer una introducción al contexto histórico y biográfico del autor, productor, artista responsable de la fuente a analizar. Si bien la exposición era ante sus compañeros, en cada encuentro se ponía de manifiesto el nerviosismo de pararse frente a la clase para hablar sobre el tema seleccionado. Desde nuestro rol de docentes, la intención clara y manifiesta no era evaluarlos en esas instancias sino acercarlos, dentro de los límites de lo posible a la experiencia áulica. Finalmente, se proponía un trabajo grupal de debate e intercambio sobre la pertinencia de la fuente para abordar el tema propuesto y su viabilidad como recurso áulico.

Una de las cuestiones que se intentó poner en juego con los textos literarios y las crónicas fue la cuestión del criterio selección. La selección de fuentes es un ejercicio de suma importancia, tanto en el trabajo del investigador como en el del docente. En este caso, la selección inicial fue propuesta por los docentes a cargo de la parte práctica, con la intención de invitar a los estudiantes a realizar ese mismo ejercicio, seleccionando fragmentos que pudieran ayudarnos a reconstruir los aspectos político, social, económico y cultural de los procesos históricos que debíamos enseñar a partir de situaciones, personajes o temas descritos en las obras. La idea no era hacer Historia de la literatura, del cine o del arte en general, sino partir de preguntas como quién es el autor de las obras, en qué momento las realiza, quiénes espera sean sus receptores, y todas esas cuestiones que nos ayudan a descifrar la intencionalidad que lleva a ese sujeto a abordar determinada cuestión utilizando un escenario determinado, con unos personajes y no otros, etc.

El primer y el segundo práctico se enmarcaron en la temática de la Revolución Mexicana, con la crónica periodística “México Insurgente” de John Reed, periodista norteamericano que acompaña a los ejércitos revolucionarios del norte de México durante 1913 y parte de 1914, e imágenes alusivas al proceso revolucionario y su impacto cultural a partir de los murales de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros.

En el tercer práctico se trabajó con el libro del mexicano Vicente Leñero, “El evangelio de Lucas Gavilán”, un libro de 1979 que nos lleva a la segunda mitad del siglo veinte, en una

reescritura del evangelio en el contexto de la Teología de la Liberación.

En el cuarto práctico, nos introdujimos en el problema de la tierra en Brasil y trabajamos con la primera película, *The Burning Season*, (director John Frankenheimer, 1994) que narra la vida de Chico Mendes y la lucha de los trabajadores del caucho contra la tala de miles de hectáreas de selva en la que trabajaban para ponerlas en disponibilidad de haciendas ganaderas, y la construcción de una carretera, como única opción de desarrollo de la región.

En el práctico número cinco fuimos hacia atrás en la Historia de Brasil, para sumergirnos en las condiciones de vida y trabajo en una hacienda de cacao en el sur de Bahía durante la República Vieja, y en el coronelismo, a través del libro de Jorge Amado “Cacao”, de 1933.

El práctico seis abordó el conflicto que se vivió en Perú a principios de los años ochenta con la entrada en escena de Sendero Luminoso, a través de la película “La boca del Lobo” del director peruano Francisco Lombardi (1988).

En el práctico siete nos acercamos al problema de la tierra en el altiplano Peruano-Boliviano de la mano de las obras del periodista peruano Manuel Scorza, “Redoble por Rancas” y “El Jinete Insomne”, que relatan la lucha de las comunidades de los Andes centrales peruanos contra la usurpación de sus tierras.

Para el Práctico Número 8 nos centramos en la imagen documental, a partir de una selección de documentales producidos por el PRI durante el gobierno de Cárdenas sobre la cuestión agraria.

Los prácticos noveno y décimo, nos llevaron a Colombia de la primera mitad del siglo veinte para centrarnos en la problemática del imperialismo norteamericano a través de las novelas “Cien Años de Soledad”, de Gabriel García Márquez, y “La Casa Grande”, de Álvaro Cepeda Samudio, que prestan especial atención a la huelga de los trabajadores de las plantaciones bananeras de United Fruit Company y la masacre que realiza el ejército colombiano en diciembre de 1928 en el municipio de La Ciénaga.

El último práctico estaba programado para trabajar sobre la imagen fotográfica, documentalistas y fotoperiodismo, con selecciones de fotos y el documental “La Sal de la Tierra”, de Wim Wenders y Juliano Ribeiro Salgado, sobre la obra del fotógrafo Sebastião Salgado, Sin embargo, dadas las dificultades para conseguir el mencionado documental, fue reemplazado por el film “Romero” (John Duigan, 1989), que aborda varios temas del seminario, como la disputa por la tierra, la Teología de la Liberación, y la Guerra Civil en el Salvador en los años ochenta.

La introducción de materiales alternativos para la discusión de los temas históricos resultó exitosa, no solo por la variedad de materiales, sino porque, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes una vez terminado el curso, nos permitió introducir una dimensión más humana sobre los procesos que usualmente analizamos a un nivel más abstracto y lejano de los verdaderos sujetos que viven con intensidad cada momento histórico. Asimismo, se promovió el debate sobre los temas

abordados y la pertinencia de la utilización de los diferentes materiales en el aula.

Otra propuesta interesante la constituyó el trabajo con tecnologías de la información y comunicación (TIC). Durante todo el seminario trabajamos colaborativamente a través de un grupo en Facebook, compartiendo materiales, opiniones, sugerencias, novedades, etc.; y como trabajo final de la asignatura se propuso la elaboración de un corto documental de entre diez y quince minutos de duración con fines didácticos, para lo cual los estudiantes debieron elegir un tema del programa, profundizar en el análisis, pero también seleccionar y compaginar imágenes, y elaborar un texto propio. Se presentaron los trabajos en clase, y cada uno tuvo la posibilidad de explicar cuáles fueron sus criterios de selección, qué dificultades encontraron para llevar adelante el proyecto y cómo las resolvieron.

Nos planteamos el desafío de pensar los temas históricos con materiales de otra índole, de motivar a nuestros estudiantes a incorporar la literatura, el cine, el arte como fuentes, a crear herramientas didácticas, y todos fuimos aprendiendo a partir de la práctica. En definitiva, toda la experiencia resultó muy enriquecedora para los docentes, y entendemos que también para los estudiantes, algunos de los cuales nos lo hicieron saber. Los trabajos audiovisuales fueron publicados en Facebook. <https://www.facebook.com/groups/683159395176552/>

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos tratado de señalar algunos elementos de la realidad de nuestra formación docente en el marco del Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, buscar explicaciones que no siempre están a la vista y proponer algunas alternativas que se pueden implementar desde nuestra cátedra y que no requieren la modificación de formas curriculares e institucionales que exceden nuestras posibilidades.

En la primera parte, cotejamos los contenidos, las orientaciones didácticas y la bibliografía de nuestra asignatura con aquellos presentados en los diseños curriculares de las materias de la Escuela Secundaria en las que se incluyen. En los dos primeros aspectos, pudimos corroborar que no existen mayores disparidades, y en ese sentido, estaríamos cumpliendo con los objetivos en cuanto a la formación disciplinar en lo que respecta a los contenidos, la información, los conceptos, los enfoques historiográficos. Cabe señalar, no obstante, que en cuanto a las orientaciones didácticas existe una coincidencia, pero no se produce la reflexión sobre las mismas en el marco de la formación disciplinar, es decir, las prácticas didácticas subyacen nuestra práctica profesional, pero al no hacerse explícitas como contenidos se reproduce la separación entre teoría y práctica, que es considerada uno de los problemas principales de nuestra formación como docentes. Asimismo, en la bibliografía, notamos la presencia en los diseños curriculares de la ES de materiales pedagógicos para la enseñanza de la Historia que podría ser interesante incluir en relación con determinados contenidos de HA3, para ser trabajados en los trabajos prácticos, abriendo a la reflexión sobre temas pedagógicos en el marco de la disciplina y de nuestro espacio curricular.

En cuanto a las razones por las que creemos que existe, en el nivel universitario en general y en nuestra facultad en particular, cierto desdén hacia la formación propiamente docente y la práctica profesional en la escuela media, entendemos que se entrelazan una variedad de elementos. Por un lado, lo que definimos como currículum oculto, que tiene como posible origen una larga tradición de formación académica orientada a la investigación en desmedro de la formación docente, inscrita en la Historia de las universidades argentinas en general, que dota de una enorme dosis de prestigio a aquellos que logran insertarse en la carrera académica, al punto que en el nivel universitario es posible y frecuente ejercer funciones docentes sin contar con la formación docente acreditada, como si la formación disciplinar bastara para “transmitir” ese conocimiento y aportar a la formación de futuros profesores.

A esto se suma el creciente desprestigio de la práctica docente en los niveles medios, acentuado durante los años noventa cuando las reformas aplicadas pusieron el acento en el “no saber” de los docentes, al tiempo que el sistema de educación pública se desarticulaba para terminar constituyendo el último bastión de la inclusión social, muchas veces dejando de lado sus funciones

educativas.

Podríamos preguntarnos, ya que son tan prestigiosas la docencia universitaria y la investigación, por qué la mayoría de nuestros egresados se dedican al nivel medio. La respuesta tiene diferentes aristas, pero señalaremos solo dos de las posibles: la primera, por vocación docente; la segunda por una cuestión principalmente económica, por el simple hecho de que el sistema medio es más dinámico, mientras que la carrera académica posee menor movilidad y sólo puede absorber un pequeño porcentaje de graduados, muchas veces en condiciones que no resuelven la problemática laboral de una manera satisfactoria. En cualquier caso, la posible respuesta no altera la realidad del desbalance entre las proporciones de profesores y licenciados graduados, y la orientación a la investigación en detrimento de la docencia de nuestra carrera.

Por otro lado, hemos señalado como parte del currículum oculto la separación entre teoría y práctica, los problemas que derivan de esta escisión, y algunos intentos de legislar para subsanar este problema que ha sido ampliamente diagnosticado por los investigadores en educación, y la resistencia de una parte del sistema universitario a adoptar nuevos lineamientos para los profesorado amparándose en la autonomía universitaria. Concluimos que más allá de la discusión sobre la autonomía o la intervención del Estado en el diseño curricular de los profesorado universitarios (tema que excede en mucho los límites de este trabajo), los mencionados lineamientos deberían ser debatidos y tenidos en cuenta para considerar de qué manera se podría mejorar la formación de los docentes egresados de nuestra casa de estudios, asunto que también requeriría un trabajo aparte.

Lo que intentamos presentar aquí fue una aproximación al cuadro dentro del cual tenemos que ejercer nuestra función como formadores de futuros profesores, para ver de qué manera, y dentro de nuestras posibilidades, podemos dar a nuestros estudiantes elementos que los ayuden a enfrentar con mayor seguridad sus primeros pasos en el sistema educativo una vez graduados, dado que carecemos de programas de inserción profesional en los que los docentes principiantes son acompañados de diversas formas en la construcción de sus propias prácticas. La idea de que la docencia se aprende con la experiencia, que una vez obtenido el título no deja de tener validez, nos deja solos frente al desafío de forjarnos como profesionales a fuerza de prueba y error una vez terminada la carrera, cuando nuestra responsabilidad social nos obliga a mucho más que eso.

Tenemos la ventaja de que nuestro ámbito de trabajo, a diferencia de otras profesiones, es un aula con estudiantes, al igual que nuestro ámbito de formación. Por tanto, si bien existen diferencias claras entre las aulas universitarias y las aulas de la escuela media, estaríamos en condiciones de comenzar a acercarnos a nuestras prácticas profesionales a través de los años de nuestra formación disciplinar, como paso previo a nuestras prácticas docentes en el último año de la carrera. Esta idea guió el diseño de la experiencia del segundo cuatrimestre de 2016, que propuso convertir materiales

provenientes de diferentes disciplinas, como las letras o las artes plásticas y audiovisuales, en fuentes de la Historia Social invitando a los estudiantes a asumir el rol de docentes no sólo desde el conocimiento disciplinar, sino desde una práctica en la que esos materiales se convirtieron en herramientas didácticas. Si bien somos conscientes de es necesario profundizar y mejorar este tipo de iniciativas, y que no siempre es posible llevarlas adelante, creemos que constituye un punto de partida que pone en tensión las prácticas habituales generando un enorme desafío y una gran responsabilidad para develar aquello que permanece oculto, devolviendo protagonismo a la docencia como una de las profesiones que implican mayor compromiso social, y como tal merece reconocimiento. En definitiva, creemos que la pregunta por el ¿Para qué enseñamos?, es la que debe iluminar las respuestas a ¿qué? y ¿cómo?

Bibliografía

- AA.VV. (2017). *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades de la UNMDP, Año 8, N°12, Septiembre-Diciembre 2017.
- Alliaud y Feeney (2014) “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”, en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 1, N°1, Septiembre de 2014.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2004). “La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica.” En AAVV, *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Universidad Nacional del Litoral, Sta. Fe.
- Apple, M. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
- Baronnet, Bruno (2015): “La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano”, en *Educação & Realidade*, Vol. 40, N°3, Julio-Septiembre 2015. pp. 705-723
- Bazán, Sonia (2017): “La producción científica y la enseñanza de la historia.” La didáctica como coreografía de la enseñanza. Notas sobre la formación inicial de los profesores en Historia. Mesa Panel de la Asociación Argentina de Investigadores en Historia. XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA. 9 al 11 de agosto de 2017, Mar del Plata-Buenos Aires
- Buchbinder, Pablo (2010): *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Camillioni, A. (2006): “Notas para la historia de la Teoría del Currículo.” Ficha de Cátedra, Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Celman de Romero, Susana (1993): “La tensión teoría-práctica en la educación superior”, Paraná, Entre Ríos.
- Celman, Susana (2013): “La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza.” En: *Revista de Educación*, Año 4, N°5, Mar del Plata, Eudem, Julio 2013.
- CEPAL-UNESCO (1996): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (versión resumida). Ed. Tarea, Lima.
- 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.

- Doll Jr., William E. (1997): *Currículo: Uma perspectiva pos-moderna*. Porto Alegre, Artes Medicas.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996): *La escuela que queremos*. Buenos Aires, Amorroutu.
- Goodson, Ivor (1995): *Currículo: teoría e historia*. Petrópolis, Vozes. Capítulo 4: “Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social.”
- Jackson, Philip (1991): *La vida en las aulas*. La Coruña, Fundación Paideia.
- Jackson, Philip (1999): *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorroutu.
- Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Documentos:

- Diseños Curriculares para la ES (2007)
- Consejo Inter-universitario Nacional, Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios (2012)
- Ley de Educación Superior (24.521), 1995.
- Ley de Educación Nacional (26.206), 2006
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, 1990. Bibliografía de la Cátedra.
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre Educación Superior: “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”. París, julio de 2009.
- UNESCO. La UNESCO y la Educación En América Latina y el Caribe. 1987-1997. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Santiago de Chile. 1998.

Anexo Documental

- Plan de Trabajo Docente de Historia Americana Contemporánea, 2016.
- Plan de Trabajo Docente del seminario “Tierra y hombres libres”, 2016
- Página de manual elaborada por el estudiante Angelo Belletti en el marco del seminario “Tierra y hombres libres”, 2016.
- Documentos e Imágenes del Trabajo Práctico “Muralistas Mexicanos”.
- Diseño Curricular para Ciencias Sociales de 3º año de la Escuela Secundaria. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/rilychynmxa6uu1/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Historia3%20ES.pdf?dl=0>
- Diseño Curricular para Historia de 4º año de la Escuela Secundaria. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/5z4f3zq4t3opa3k/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Historia4%20ES.pdf?dl=0>
- Diseño Curricular para Historia de 5º año de la Escuela Secundaria. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/0a0zto3yd6nwwcx/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Historia5%20ES.pdf?dl=0>