

**Universidad Nacional de Lujan
Departamento de Educación
División Técnico-pedagógica**

Proyecto de Investigación:

**Enseñar y aprender en la clase de Historia en Secundaria.
Un proceso negociado de intercambios socio-cognitivos o de
enajenación y conflictos.**

**Equipo de investigación
Prof. María Teresa Basilio (Directora)
Prof. Cristina Elisa Guerra**

27 de abril de 2009

Enseñar y aprender en la clase de Historia en Secundaria.
Un proceso negociado de intercambios socio-cognitivos o de
enajenación y conflictos.

Introducción

Los alumnos que cursan la asignatura, “Residencia y práctica de la enseñanza de la historia”, correspondiente al Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Historia de la UNLu, realizan sus prácticas docentes en escuelas públicas de nivel secundario, ubicadas en las zonas de Gral Rodríguez, Moreno y Luján, dependientes jurisdiccionalmente de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de escuelas que reciben adolescentes pertenecientes a sectores populares, cuyos padres- en su mayoría- son empleados, obreros, desocupados, cartoneros, cuentapropistas. Las escuelas han pasado por el proceso de reforma educativa de raíz neoliberal, llevado a cabo en la década del '90 en la Argentina, que les llevó de la escuela secundaria tradicional de cinco años de duración, al Polimodal de tres años, para terminar en la Escuela Secundaria Superior de tres años a partir 2005.

Este proceso de reforma que en menos de diez años transformó de manera profunda - al menos en lo formal- la estructura del sistema y su currículo, se produjo en el contexto de profundas transformaciones neoliberales, desde las privatizaciones y la dilapidación del patrimonio del Estado, el crecimiento de la deuda externa y la destrucción del aparato productivo del país, llevado a cabo por el gobierno menemista, pasando por la crisis política-económica 2001-2002 con su secuela de desempleo, miseria y marginación y la continuidad en lo educativo- pese a modificaciones formales- de los gobiernos posteriores. En la actualidad una nueva situación de incertidumbre viene a servir de contexto a lo que ocurre en las aulas. Se trata de la más profunda crisis del sistema capitalista en muchas décadas, provocada por la especulación financiera mundial que castiga en mayor medida a quienes menos tienen, a través de la amenaza o de la efectiva pérdida de empleo, empobrecimiento de las familias, y futuro incierto para los jóvenes pobres.

Los profesores que en estas instituciones reciben residentes, son docentes titulares o interinos que ejercen la docencia desde hace muchos años en las instituciones mencionadas y en otras públicas o privadas de la provincia de Buenos Aires. Un número relativamente bajo de estos docentes ha egresado de la carrera de Profesorado de Historia de la UNLu. En los últimos años, han ingresado al ejercicio de la docencia –en carácter de suplentes- una cantidad considerable de profesores, recientes egresados o con poca antigüedad en la docencia. En su mayoría, estos últimos docentes se han graduado en instituciones de nivel terciario de la zona de influencia de la UNLu.

Respecto de los residentes, la asignatura “Residencia de Práctica de la Enseñanza de Historia”, se cursa en el anteúltimo cuatrimestre de estudios. Posee como condición la correlatividad con “Historia de América II” (Periodo 1916 – 1983 - cursada) e Historia Moderna (cursada). Según el Plan de Estudios de Profesorado en Historia, los estudiantes deben cursar otras dos asignaturas pedagógicas que no guardan correlatividad con la Residencia. Se trata de “Psicología Evolutiva” y “Didáctica

General y Especial de la Historia”. El periodo de prácticas que deben cumplir los estudiantes de profesorado de Historia consta de un período de observación institucional y de aula y otro período de práctica docente en la institución escolar asignada.

El problema

En los últimos años, las voces de los docentes, de los estudiantes residentes, de los estudiantes secundarios y de las autoridades de las instituciones secundarias, están dando cuenta de un problema que se observa en las aulas en que se desarrollan las clases de la disciplina Historia. Los cursos de primero y segundo año de Enseñanza Secundaria Superior muestran un número decreciente de alumnos, inasistencias reiteradas de los estudiantes y de los docentes y se agrega a esto una especie de apatía, de desinterés, en el desarrollo de las clases. Los estudiantes argumentan lo aburrido, y en apariencia inútil de lo que se debería estudiar, los docentes enfatizan las dificultades con la lectura que muestran los alumnos, su irresponsabilidad a la hora de realizar tareas, en clase o en el contra-turno en sus hogares.

Los estudiantes residentes, muestran su sorpresa porque no sólo no consiguen que los alumnos – con quienes en general tienen muy buena relación -, participen activamente en las clases o estudien en sus hogares. No logran que cada alumno conserve, más o menos ordenado, el material que reciben fotocopiado (en reemplazo del o de los libros de texto que no poseen) durante el tiempo en que transcurre el período de residencia.

La apatía reinante en la clase se traduce luego en muy bajos niveles de rendimiento en las evaluaciones, lo que no siempre se traduce en desaprobación a la hora de la acreditación.

En los futuros profesores de historia el choque con esta realidad, al comenzar sus primeras prácticas docentes, produce un impacto muy importante. Se encuentran con un escollo no esperado, resistente a sus esfuerzos, que imaginan reiterado en su futura práctica profesional. Otro factor se agrega para configurar un problema complejo, que hace imperativo su análisis para consolidar intentos de transformación: encuentran que su formación pedagógica no les ha brindado herramientas suficientes para hacer frente a esa compleja realidad que deben afrontar y que está lejos, muy lejos de lo que fueron sus experiencias como estudiantes de secundaria.

En el último año, sin embargo un nuevo grupo de residentes, manifestó su sorpresa justamente por la preocupación de sus compañeros. Para ellos, lo que observaron en las clases de historia de secundario nada tenía de particularmente preocupante. La visión del aula coincidía con lo que guardaban como experiencia de su paso por el nivel. Se trata de la experiencia de un primer grupo que cursó completo, el nivel devenido en Polimodal, con las transformaciones de los '90.

El presente trabajo de investigación intenta dar cuenta y explicar, 1) los cambios que han tenido lugar, en los currículos de formación de los profesores de historia para el nivel secundario en Institutos de Formación Docente de Jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires y en la Carrera de Profesorado de Historia dependiente de la Universidad Nacional de Luján durante los últimos 8 años. Se trata de analizar además, las

modificaciones curriculares que se llevaron a cabo durante el mismo período en la disciplina Historia para escuelas secundarias públicas dependientes de la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, ubicadas dentro del radio de influencia de la UNLu.

2) Por otra parte, se propone recoger, en las voces de los docentes, de los estudiantes de secundaria, de los residentes que se formaron y que hoy trabajan en escuelas secundarias y de los que se están formando en la UNLu, experiencias, opiniones, y juicios, respecto de las transformaciones habidas producto de la Reforma, lo que permanece luego de 8 años de la instrumentación de los primeros cambios en la educación secundaria bonaerense.

3) Considerando que el currículo, los docentes, los alumnos y las instituciones que los albergan son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan determinado tipo de valores, se trata comprender los fenómenos que ocurren en ella, de analizar la clase de Historia como unidad en que se concretan interacciones sociales y pedagógico-didácticas: examinando los modelos didácticos que subyacen en las intervenciones docentes (que llevan a cabo los docentes a cargo de los cursos y/o estudiantes residentes asignados a dichos cursos), apreciando las reacciones de los estudiantes frente a las tareas asignadas y los resultados diversos que producen; interpretando los problemas y los pequeños espacios por donde se vislumbran alternativas diferentes de organizar el trabajo de intercambios colectivos que permitan desarrollar la enseñanza y el aprendizaje como proceso dialéctico y social, comprometido y transformador, aún en las condiciones que plantea este particular momento histórico.

En trabajos anteriores¹ se recogió información sobre aspectos parciales en relación con la formación de los docentes para la enseñanza de Historia en Secundaria y se dio cuenta de algunas situaciones que permitían avizorar problemas que podían profundizarse en el futuro. Se analizó en esos trabajos, los cambios producidos y lo que permanece, más allá de las intenciones de los cambios, en el trabajo en las aulas, luego de la reforma de los '90. También dan cuenta esos trabajos de situaciones complejas y problemas para superar el período de prácticas, por parte de algunos residentes, durante un lapso de diez años.

Profesores, residentes y estudiantes hoy manifiestan su molestia porque no es posible desarrollar o estar, sino de manera excepcional, en una “buena clase de historia”.

La apatía de los alumnos, la incapacidad de leer comprensivamente, de estudiar el material abordado en clase, de realizar tareas en la casa, etc. hace que los profesores entrevistados afirmen que “todo lo que hacen los alumnos es en la escuela, no se les puede pedir que hagan nada fuera del horario escolar y de la materia porque no lo hacen, no traen nada”.

¹“Prácticas y Residencia en la Formación de Docentes” (2002) Ponencia presentada en II Encuentro sobre Teoría y Prácticas Educativas . Escuela de Educación. U.N.Córdoba

“Lo que la Reforma nos legó: Formación de Profesores para Enseñanza de Historia” (2009) Ponencia en XII Seminario Formación de Docentes en el Cono Sur. Univ. Nac. de Luján.-

La imagen que se recoge en algunas observaciones de clases de la asignatura historia, muestra alumnos escuchando música con sus “mp3”, usando teléfono el celular, o gritándose de banco a banco, insultándose, sentados en el piso, sentados y apoyando su cabeza en actitud (o efectivamente) de dormir, etc. sin que esto perturbe a nadie en el aula, ni a los compañeros, ni a los profesores que les dejan hacer.

Respecto de los profesores, los residentes que observan sus clases manifiestan reiteradamente, que ha desaparecido la explicación dialogada con los alumnos y las clases se resuelven en guías de preguntas que los estudiantes reunidos en grupos contestan ayudándose con el manual, copiando párrafos enteros en sus carpetas sin que tengan que aportar nada a la síntesis, o análisis de la información. Todo se reduce a realizar esa tarea en horas de clase o bien otra modalidad usual resulta el dictado y copia en las carpetas.

Las evaluaciones, en algunos casos, se resuelven con trabajos prácticos elaborados en clase o con “pruebas a carpeta abierta” en las que las respuestas no exigen casi elaboración alguna, sino copia textual.

Consultados los docentes plantean la imposibilidad de modificar sus prácticas y la frustración que van sufriendo año a año. Atribuyen a la mala formación en los niveles anteriores del sistema, al sistema de promoción de los alumnos, a las presiones de los directivos, a la justificación de la desaprobación de un alumno a través de un informe detallado y de la baja exigencia para calificar a los alumnos, de modo que abundan los que ostentan 10 puntos como promedio. La Reforma de los '90 suele ser señalada con frecuencia como responsable:

No doy tarea para la casa porque no la hacen. A veces les pido que busquen información sobre algún hecho en diarios o revistas y la mayoría dice que no compran en su casa. Son los poquitos que siempre hacen y estudian los que traen. Esa es otra herencia de la Reforma. Antes era diferente. Mal o bien las tareas las hacían. Estudiar, estudiaban y algún libro tenían. Faltan tanto que pierden el ritmo y la continuidad de lo que vieron, pero no tratan de copiar lo que les falta, entonces cuando se toma prueba la respuesta es "Yo ese día no vine" y con eso zafan de todo. Al final del año y a veces para que no cierren el curso, se baja tanto el nivel de exigencias que ... (Docente EG entrevistado)

Partiendo de la observación de esos problemas del mundo real de las aulas en que se enseña y aprende historia, se intenta dar forma a preguntas que guíen la investigación. Se espera que estas preguntas estimulen las líneas de la investigación en direcciones provechosas, que lleven a hipótesis, orienten la recolección de datos y de comparaciones útiles.

¿Qué cambios se produjeron en la estructura del sistema educativo y en la organización y contenido del currículo correspondiente al nivel secundario en los ocho últimos años? ¿Cómo impactaron en la cotidianeidad en el aula en las instituciones estudiadas?

¿Qué transformaciones hubo en la formación de los docentes que enseñan historia, en el mismo período? ¿Llegaron a estas instituciones esos cambios, a través de la presencia de nuevos docentes?

¿Cómo vivieron e interpretan hoy esos cambios, las autoridades y los profesores de historia que trabajan en esas instituciones?

¿Cómo perciben hoy los residentes del profesorado de historia, en su regreso a la escuela secundaria y atendiendo a su propia biografía escolar, los cambios producidos?

¿Qué situaciones manifiestan encontrar hoy, en relación con sus prácticas docentes, los residentes que ingresan a las aulas en que se enseña historia en esas instituciones? ¿Qué manifiestan encontrar los residentes del período anterior a los ocho años que abarca esta indagación?

¿Qué manifiestan los estudiantes secundarios respecto de su compromiso con la realización de las actividades propuestas para realizar en el aula? ¿Qué opinan los profesores sobre el mismo tema?, ¿y los residentes?.

¿Qué tipo de tareas y actividades, propuestas metodológicas, perspectivas epistemológicas de los contenidos y modelos de evaluación se observan como habituales en las prácticas de profesores y residentes?

¿Qué alternativas se observan en la estructura de las clases (en las propuestas por profesores y residentes) cuyo sentido diverso respecto de lo habitual convoque al compromiso de los estudiantes? ¿Qué resultados obtienen?

¿Qué sentido le otorgan los estudiantes secundarios, respecto de sus perspectivas de futuro, a la escuela y a su aprendizaje de la historia?

Los objetivos de la investigación

La presente investigación se propone:

- Analizar los cambios curriculares ocurridos desde 1995 hasta la actualidad, en la formación de docentes para la enseñanza de Historia en Secundaria (incluyendo tercer ciclo de la EGB y Polimodal) en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires y en la Carrera de Profesorado para la Enseñanza de Historia en la UNLu.
- Analizar las modificaciones curriculares sufridas por la Asignatura Historia en las escuelas secundarias (incluyendo el Tercer Ciclo de EGB y Polimodal) en la Jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, desde 1995 hasta la actualidad.
- Ponderar los cambios en dominio de conocimientos e información, en relación con su socialización como alumnos, ocurridos en los estudiantes que cursan la Residencia de Práctica de la Enseñanza de Historia en los últimos 10 años.
- Indagar respecto de los problemas que encuentran profesores de secundaria y estudiantes de Escuelas Públicas situadas en el radio de influencia de la Universidad Nacional de Luján en la enseñanza y aprendizaje de la Asignatura Historia, en la actualidad.
- Indagar respecto de cómo impactaron los cambios en el sistema, en los currículos en las escuelas secundarias seleccionadas.

- Indagar respecto de los sentidos que otorgan los docentes y estudiantes a los cambios producidos en el sistema educativo y en las prácticas de enseñanza.
- Indagar respecto de la trama de significados que otorgan docentes y alumnos, en el interior del aula al enseñar y aprender historia, en el contexto actual

Antecedentes del tema de la investigación:

La búsqueda de antecedentes sobre el tema de la presente investigación, llevó a consultar diversas fuentes:

- 1) Páginas web de Universidades Nacionales en las que Departamentos de Ciencia y Técnica u organismos de investigación informan y reseñan proyectos de investigación radicados en sus Facultades, Departamentos, Escuelas o Institutos.
- 2) Bibliografía publicada en Argentina o en el exterior a la que se ha tenido acceso en Bibliotecas .
- 3) Revistas(en formato papel, en idioma castellano), con y sin referato de Argentina y del Exterior.
- 4) Revistas incluidas en redes y directorios electrónicos a texto completo
- 5) Directorios electrónicos de Investigaciones en Latinoamérica y España.²

Los trabajos hallados que guardan alguna afinidad con el tema pueden clasificarse de la siguiente forma:

➤ **Investigaciones:**

La escuela secundaria y los procesos del aula:

Formaciones grupales

Interacciones verbales entre estudiantes, entre docente y estudiantes.

Violencia- convivencia, constitución de normas de convivencia

Calidad y cantidad de conocimientos históricos que aprenden los estudiantes de secundaria.

Buenas prácticas en la enseñanza.

Situaciones en las que se expresa la sabiduría práctica de los profesores.

Los profesores y su formación

La formación didáctica de los profesores

Profesores como investigadores y su impacto en la actividad del aula

Las reformas educativas y su impacto en las prácticas

Cambios y continuidades en las prácticas docentes en secundaria

Calidad, equidad y eficacia en secundaria

La formación inicial de los profesores de secundaria en las reformas educativas.

La educación secundaria y los jóvenes de sectores pobres

Sentido de la experiencia educativa para los jóvenes

Contexto de pobreza y jóvenes embarazadas en la Escuela Secundaria

² En el ANEXO se incluye una referencia sobre las fuentes consultadas y reseña de las investigaciones, experiencias, ensayos, etc.

Trabajo, pobreza y cambios culturales en la vida de los adolescentes de fin de siglo
Repitencia y fracaso escolar en secundaria

➤ **Relatos de experiencias:**

Aspectos innovadores en las aulas de historia

El trabajo con fuentes en la enseñanza de historia

Existe una clara supremacía -en cuanto a cantidad de trabajos- que indagan desde perspectivas sociológicas, la situación de los adolescentes, de la institución escolar y de las interacciones en el aula. Algunos hacen referencia a conflictos entre la cultura de los jóvenes pobres y la cultura escolar: “diálogos antagónicos”, o “el adolescente aburrido” en el aula. El fracaso de las reformas educativas en la renovación de las propuestas didácticas en el aula, se expone tanto desde observaciones sistemáticas, como desde la opinión de los jóvenes, recogida en entrevistas.

La indagación sobre los cambios que la reforma de los '90 introdujo en las aulas del secundario, en relación a la enseñanza de la historia, si bien se encuentra en algunas investigaciones en España y en México, aún es incipiente en Argentina. Tampoco se encuentran investigaciones sobre las perspectivas didácticas que fundamentan las propuestas de actividades y tareas, con que los profesores de Historia en secundaria, organizan sus clases. Se encuentra por tanto, un lugar de vacancia que reviste singular importancia a la hora de tomar decisiones sobre la formación de los futuros docentes.

Hipótesis

La observación de la vida en las aulas muestra no sólo una trama de interrelaciones entre los participantes de la clase, sino fundamentalmente una cierta relación de los sujetos con el conocimiento, que ha variado luego de la reforma educativa de los '90.

La hipótesis que orienta la indagación, propone que:

El aula, espacio de interacciones socio-cognitivas, está signada por diversas determinaciones: las condiciones en que se realiza el trabajo docente, las experiencias previas y de la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes, los efectos de la reforma educativa de los '90, los condicionamientos de la situación socio-culturales-económicas de los inicios del siglo XXI.

El escaso compromiso de los estudiantes en el estudio, en las propuestas de tareas en clase y a posteriori en sus hogares, se debe a que esas actividades carecen de funcionalidad para proporcionar sentido y significado a la vida extraescolar, para aportar una experiencia útil frente a las incertidumbres de su futuro

Propósitos e importancia de la investigación

Se intenta encontrar respuestas y explicaciones “con la coherencia, la complejidad y las vacilaciones de la realidad”³ a situaciones que impactan, en la tarea de formación de los futuros profesores de historia, en los jóvenes en cuya formación secundaria estos futuros docentes colaboran y en instituciones que cumplen una función crucial en la vida de los jóvenes. Las experiencias que los jóvenes adquieran en las instituciones educativas y la relación con el conocimiento, en interacciones que llamen a su compromiso con su propia formación son sin dudas relevantes a la hora de evaluar el significado social que estas instituciones poseen. Se espera que la indagación sobre las prácticas de enseñanza arroje luz sobre factores que favorecen o dificultan tales experiencias.

Se trata además, de formar profesores de historia desde una perspectiva críticamente reflexiva y comprometida en el ejercicio de la docencia, asumiendo una actitud transformadora de la realidad alienante en que han de desarrollar su tarea: capaces de “pensar lo impensable”.⁴

Si se intenta colocar en el lugar de “objeto de reflexión” lo distinto, otra realidad posible, porque aquella que nos tiene inmersos no está de acuerdo con nuestros principios, es necesario iniciar un tránsito reflexivo por esa experiencia alienada, que no es otra que la situación cotidiana del aula. Este propósito impregna toda la investigación.

Marco teórico

Es un lugar común la cita del trabajo de Ph. W. Jackson , “La vida en las aulas” cuya primera edición data de 1968, sucesivamente reimpresso a posteriori por seis veces. La importancia de este trabajo no sólo está dada por el quiebre en la tradición de la investigación positivista : “Hasta finales de la década de los sesenta, los marcos teóricos y de investigación sobre la educación estaban dominados por lo que podemos llamar los modelos presagio-producto y proceso-producto y las metodologías de investigación positivistas, principalmente de tipo experimental y estadístico, o sea , con la atención dirigida en exclusiva a datos de tipo cuantitativo”⁵. No es menos novedoso su aporte conceptual (“currículo oculto”, “fase preactiva e interactiva de la enseñanza”, etc.) pero tal vez la razón de su importancia radica en el hecho de abrir a la reflexión lo que día a día acontece en el interior del aula

Jackson da cuenta de cómo su visión positivista deja paso a una nueva comprensión en el transcurso de su visita a las aulas: “... empecé a comprender que la frecuencia de las interacciones del profesor con sus alumnos y sus visitas a diferentes partes del aula eran

³ Calkins, L (1986) Citado por Shagoury Hubbard, R y Millar Power,B: El arte de la indagación en el aula” Gedisa Edit. Pág 17

⁴ Carrizalez Retamoza,C: (1991) “Alienación y cambio en la práctica docente” En Alliaud,A y Duschatzky L(compilad) “Maestros” Miño y Dávila edit.

⁵ Jackson, Ph. W. (“2001) “La vida en las aulas”. Edit Morata Pág 27

interesantes, no sólo por su cantidad sorprendentemente elevada, sino por lo que esto revelaba acerca de la naturaleza de la vida escolar”⁶.

Los estudios de lo que ocurre dentro del aula que se han desarrollado desde finales de la década de los '70, Doyle (1977), Tikunoff(1979) Pérez Gomez (1983) Edwards y Mercer (1988) tienen algunas características compartidas, según señala Pérez Gómez (1992): Tratan de captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, se proponen captar no sólo los procesos cognitivos, sino las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, se observa desde una perspectiva sistémica, “se considera que la vida en el aula como sistema social manifiesta las siguientes características: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, e historia”⁷

En los últimos tiempos, los estudios cualitativos, fundamentalmente etnográficos y referidos a las instituciones educativas en temas referidos a la heterogeneidad de prácticas y significados, el currículo, la interrelación docente-alumno y la cultura escolar han cobrado gran impulso. Se trata de enfoques que centran su análisis en aspectos específicos, sobre poblaciones reducidas. Intentan dar cuenta de “descripciones densas”⁸, de lo que ocurre en la escuela en lo cotidiano. Goetz y LeCompte (1988) señalan que estos estudios intentan la reconstrucción de la vida de un grupo social y “consiste en una descripción holista de la interacción natural de un grupo, en un período de tiempo que representa las visiones y significados de los participantes.”⁹

En nuestro país, se puede decir que aunque son variados los trabajos de investigación realizados desde la perspectiva cultural en la institución escolar y aún en el aula, la mayor parte se encuentran centrados en aspectos relacionales o curriculares, pero muy pocos en las cuestiones metodológico-didácticas.

Es el sentido de la última cuestión, es en el que se espera que esta indagación pueda aportar, para desentrañar lo que ocurre en las clases de historia en secundaria, para explicar la trama de interacciones, el carácter del conocimiento que se desarrolla, la estructura de las actividades previstas, su resultado y las consecuencias que todo ello genera.

El espacio del aula nunca es un espacio de aprendizaje individual, limitado a las relaciones de alumno/profesor. Por el contrario es un espacio de aprendizaje dentro de un grupo social, con características particulares, con vida propia, a veces caracterizado por conflictos, intereses necesidades y exigencias particulares. La función del profesor será : “ crear un contexto de comunicación, un espacio de conocimiento compartido”¹⁰ (la perspectiva referencial común de Vigotsky), es decir esforzarse en crear un contexto de comprensión enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes

⁶ Jackson, Ph. W. (“2001) “La vida en las aulas”. Edit Morata Pág 32.

⁷ Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y Transformar la Enseñanza*” Edit. Morata Pág 89

⁸ Guertz ,C: Citado por Levi, Giovanni (1996) “Sobre Microhistoria”. Edit Alianza. Pág 126

⁹ Goetz y LeCompte (1988) “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Edit Morata Barcelona. España . Pág 73

¹⁰ Edward D. y Mercer N. (1988) “El conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula” Edit Paidós. Pág 187

participantes, según sus posibilidades. La concepción del espacio del aula desde esta perspectiva de debate y participación es un reto didáctico importante que lleva a revisar también el concepto de enseñanza y su práctica, a través de las actividades propuestas para el trabajo con la cultura pública que informan los currículos y las experiencias, necesidades e intereses de los estudiantes.

Las prácticas de la enseñanza, definidas como “el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”¹¹ o como señalan Besabe y Cols(2007), con las “características convergentes de diferentes perspectivas”¹², se conciben como el espacio de intercambios, de debate, de perspectivas a veces contradictorias pero siempre encaminadas a la apropiación de la cultura por parte de los alumnos .

La separación que existe entre el “mundo de los teóricos” y el “mundo de los prácticos”¹³ que perdura más allá de las intenciones con que se desarrollan las críticas y reflexiones sobre el tema, lleva a Candau (1987) a señalar la polarización entre el “lado del hacer” (maestros y profesores), y “el lado del pensar” (investigadores y científicos) y por otro lado, igualmente separadas por una fisura insoluble “la didáctica que se enseña” y “la didáctica que se usa”.

Preso de tal escisión, el concepto de enseñanza se convierte en su instrumentación en el aula en el ámbito de la rutina, o de la intuición, puesto que las teorías lejos de iluminar la práctica, se convierten en un cuerpo de doctrina muerto sin utilidad alguna para los docentes:

“la teoría es una cosa, pero en la práctica es la experiencia la que a uno le permite salvar los problemas y ordenar el trabajo”(docente entrevistado .E.G.)

No obstante, convertir al aula y lo que en ella ocurre, en espacio de intercambios comunicativos propicios para el aprendizaje, debiera ser la tarea de la teoría de la enseñanza. Procurar intervenciones docentes orientadas a generar compromiso y participación en tareas creativas y transformadoras, no puede ser algo simplemente ligado a la rutina y la experiencia sino más bien a la indagación y reflexión constante y sistemática sobre el espacio del aula.

La práctica, constituida como praxis reflexiva, tiene como objetivo la transformación de la realidad. Se utiliza el término praxis para designar la actividad conciente, objetiva tal como la define Sánchez Vázquez (1980), diferenciándola de la reflexión común y circunstancial de todo ser humano en un momento particular: “En efecto, el hombre común y corriente se halla en una relación directa e inmediata con las cosas – relación

¹¹ Contreras Domingo,J (1994) “Enseñanza,currículum y profesorado” AKAL Edit. Pág 23

¹² Besabe,L; Cols, E: (2007) “La enseñanza” en Camilloni, A.R.W. “El saber didáctico” Editorial Paidós. El enseñar “...está orientado al logro de finalidades pedagógicas (...) es una acción orientada hacia otros y realizada con el otro (...) es desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes (...) enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos (...) los docentes disponen de importante acervo de conocimientos, creencias y teoría personales a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas.”Pág 141

¹³ Candau, V.M. (1987) “La didáctica en cuestión” Edit Nancea. Madrid Pág 49

que no puede dejar de ser consciente-, pero en ella la conciencia no destaca o separa la práctica como su objeto propio, para darse ante ella en estado teórico, es decir como objeto del pensamiento.”¹⁴ No hace de la praxis –como actividad social transformadora- su objeto. No produce ni puede producir conocimiento teórico.

K.Kosik (1967) también diferencia la actividad práctica como “ una praxis fragmentaria de los individuos, basada en la división social del trabajo, en la división social en clases y, de la creciente jerarquización de las posiciones sociales que de ella se deriva”¹⁵.Mediante ella es posible orientarse en el mundo pero no proporciona una “comprensión” de lo particular en el contexto de lo global.

Aunque Kosik señala que para conocer las cosas en sí es necesario entrar en contacto con las cosas, el estar inmerso entre las cosas, en este caso en la clase, en la actividad de enseñanza no es suficiente para conocerlas en su verdadera dimensión. Tampoco es posible asir el sentido de “verdad”, es decir de validez única, universal y permanente, en este caso de la enseñanza porque “...la verdad no es inaccesible, pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, sino que la verdad misma se hace, es decir, se desarrolla y realiza”¹⁶

La actividad transformadora, aquella que es capaz de guiar la acción del profesor hacia nuevas propuestas de enseñanza, de convertir el aula en un sitio estimulante y creativo en relación a los intercambios educativos que en ella tienen lugar, requiere de la actividad crítico-práctica, de la praxis. Es decir de la teoría que guía la acción, ya que una no existe al margen de la otra si se establece como meta el transformar la actividad del aula. Sánchez Vázquez señala que la reflexión que subyace en la actividad crítica es aquella que convierte a la práctica en objeto de reflexión sistemática, intencional, que indaga por la “...verdadera significación social humana de los actos y objetos. Esta significación sólo puede mostrarse a una conciencia que capte el contenido de la praxis en su totalidad como praxis histórica y social”¹⁷.

Metodología:

La investigación requiere sin dudas de una serie de datos cuantitativos, que contribuirán a comprender el contexto en el que se inscribe la situación a investigar. No obstante el estudio de la interacción entre seres humanos, la reconstrucción de las actividades que se desarrollan en el aula, y el sentido que docentes, alumnos y residentes asignan a esas interacciones, constituye el núcleo central de la indagación. Para recoger información al respecto se requiere un modelo metodológico cualitativo etnográfico.

Tipo de diseño: Para realizar la investigación se ha optado por una lógica cualitativa o intensiva, en la medida en que buscamos comprender a partir del análisis de lo observado en las aulas, en los discursos de los informantes, en documentos como

¹⁴ Sánchez Vázquez, A: (1980) *Filosofía de la Praxis*” Edit Grijalbo. México. Pág 25.-

¹⁵ Kosík, K. (1967) “Dialéctica de lo concreto” E. Grijalbo. México –Pág 26

¹⁶ Op.Cit Pág 36

¹⁷ Op. Cit. Pág 29

programaciones de clases, los factores que inciden en las interrelaciones personales y en la relación con el conocimiento por parte de estudiantes y docentes. Con el objeto de ponderar el impacto del fracaso escolar en secundaria, que sirve de contexto a las situaciones analizadas, se trabajará con datos estadísticos de la provincia de Buenos Aires y de las instituciones estudiadas. Se espera poder triangular los resultados a fin de apreciar la real magnitud del problema .

Universo de análisis:El universo de análisis está compuesto por un lado por docentes y estudiantes que enseñan y estudian historia en las cuatro instituciones seleccionadas y los residentes, cursantes de la Asignatura “Residencia de Práctica de la Enseñanza de Historia “ de la UNLu , y por otro lado, por las clases en que estos actores enseñan y aprenden Historia. Dado el carácter reducido de la muestra con la que se trabajará, no se espera realizar generalizaciones que excedan el marco de las instituciones que se seleccionaron como casos de la investigación. Se trata de 4 escuelas secundarias ubicadas en el radio de influencia de la Universidad Nacional de Luján.

Se utilizará una metodología cualitativa en base a observaciones de clases, desarrolladas por profesores a cargo de cursos de historia en Secundaria y por Residentes de la Carrera de Profesorado de Historia¹⁸. Se realizarán entrevistas en profundidad a docentes, residentes, autoridades escolares y estudiantes de secundaria que cursen la asignatura Historia

Se analizará material didáctico utilizado en las clases, así como Diseños Curriculares para la formación de docentes para la enseñanza de Historia en Secundaria y Diseños Curriculares correspondientes a la Asignatura Historia de Secundaria.

Se utilizará metodología cuantitativa en el análisis de datos estadísticos que den cuenta de niveles de matriculación, repitencia, promoción, de estudiantes secundarios en las instituciones estudiadas, en el nivel secundario en la región bonaerense. Se intentará dimensionar el problema en el contexto general y describirlo desde las instituciones y actores seleccionados para el desarrollo de la investigación.

La recolección de datos prevé utilizar técnicas que exigen interacción con los actores (entrevistas, observación de clases) y otras que requieren menor o nula interacción como son los análisis de fuentes documentales escritas y otros artefactos elaborados por los profesores. Para la interpretación del material recogido en el trabajo de campo, de acuerdo a las características de los estudios etnográficos “se comenzará el análisis de la información a lo largo de todo el estudio”¹⁹, es decir la tarea inmediatamente posterior a la entrevista o la observación será el análisis del material.

Técnicas para la obtención y análisis de la información: Se utilizará la estrategia diseñada por Glaser y Strauss de “comparaciones constantes”²⁰ Goets y LeCompte(1988) señalan que “ esta estrategia combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación en todas las incidencias sociales observadas”. De esa manera al comparar constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones y nuevas relaciones. Para

¹⁸ Cursantes de 2008/2009.-

¹⁹Goets J.P y LeCompte,M.D.(1988) “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa” Edit Morata. Pág 173.

²⁰ Goets J.P. y LeCompte, M.D. Op Cit Pág 188

el tratamiento de las entrevistas y análisis del material observacional se utilizará “la técnica de registro a tres columnas”²¹ por permitir objetivar las ideas e impresiones del observador, los datos empíricos, de forma que la comparación de los temas posibilite identificar nuevos conceptos de mayor o menor nivel de generalidad (Sirvent, 2003).

Selección de casos: En función del objeto de investigación se realizará una selección de casos en base a un “muestreo teórico” con definición previa de un grupo de criterios que permita “retratar” al grupo a estudiar. Aunque en los estudios cualitativos la selección de individuos y secuencias de observación “...no es algo estático, sino dinámico y secuencial”²², que puede integrarse con otros individuos o sucesos potencialmente fecundos para la investigación en el curso de la indagación en terreno.

Dimensión temporal: La investigación abarcará las modificaciones que sufrieron el nivel secundario desde su transformación en Nivel Polimodal, en 1995, hasta la actualidad (Secundaria Superior), las transformaciones de los currículos de formación de docentes de historia para el nivel en la provincia de Buenos Aires y en la UNLu, así como los cambios observados en la vida en las aulas por docentes y estudiantes.

²¹ Sirvent, M.T. (2003) “El proceso de investigación” Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras UBA.-

²² Goetz J.P. y LeCompte, M.D. Op Cit Pág 90.-

Bibliografía

- Besabe, L, Cols,S** (2007) “ La enseñanza” En Camilloni, S. (Comp) “El saber didáctico” Edit Paidós
- Candau, V.M** (1987) “La didáctica en cuestión” Edit Narcea. Madrid
- Carrizales Retamoza, C** (1991) “Alienación y cambio en la práctica docente” En Alliaud, A y Dutzchatzky,L (Comp) “Maestros” Miño y Dávila Edit.
- Cazden,C.B.** (1990) “El discurso del aula” en Wittrock,M (Comp): “La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Edit Paidós
- Contreras Domingo,J** (1994) “Enseñanza,currículum y profesorado” AKAL Edit
- Chaiklin,S y Lave,J** (2001) “Estudiar las prácticas” Amorrortu Edit.
- de Tito, R.E.:** (2003) “Desde el aula” Edit. La Colmena. Bs.As.
- Edward D. y Mercer N.** (1988) “El conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula” Edit Paidós.
- Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez, A .**(1993) Comprender y Transformar la Enseñanza” Edit. Morata
- Goets J.P y LeCompte,M.D.** (1988) “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa” Edit Morata.
- Jackson, Ph. W.** (“2001) “La vida en las aulas”. Edit Morata
- Kosík, K.** (1967) “Dialéctica de lo concreto” E. Grijalbo. México
- Litwin,E:** (2008) “El oficio de enseñar”. Edit Paidós
- Levi, G:** (1996) “Sobre microhistoria” en Burke,P (comp.) “Formas de hacer historia” Edit Alianza.
- Rodríguez Martínez, C:** (1999) “El modelo de formación docente en los programas de prácticas”. En revista TABIRA N° 16. Universidad de Cádiz España.
- Rojas Soriano, R:** (1985)“Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica” Folios Edit. Máxico.

Rojas Soriano, R: (1995) “Investigación Acción en el aula” Editorial Plaza y Valdez. México.

Sánchez Vázquez, A: (1980) Filosofía de la Praxis” Edit Grijalbo. México.

Sanjurjo, L y Rodríguez, X: (2003) “Volver a pensar la clase” Homo Sapiens Edic. Rosario.

Shagoury Hubbard, R y Millar Power, B.(Comp) (1986) “El arte de la indagación en el aula” Gedisa Edit.

Sirvent, M.T. (2003) “El proceso de investigación” Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras UBA.-

Algunos elementos históricos respecto de la formación del profesorado para la enseñanza de historia en el nivel secundario

1.-En la Universidad Nacional de Luján:

El primer plan es de 1984 y se reformula en 1991, en 1996 y en el 2002. La primera modificación (1991) varía el enfoque general del Plan de Estudios, ya que la periodización que estructuraba las disciplinas en el primitivo plan obedecía a una lógica económico-social de corte marxista. A partir de 1991, los períodos que definen el tiempo que abarca cada asignaturas está de acuerdo con la periodización clásica: antigüedad, medioevo, modernidad, contemporaneidad.

Las siguientes modificaciones no afectan los contenidos de las asignaturas sino que se intercambia el orden en que se cursan, en los planes aprobados en 1991 y 1996: Geografía con Elementos de Economía, o el nombre de alguna asignatura. También se modifica el carácter y período histórico de alguna asignatura, por ejemplo, “Historia del mundo Mediterráneo (Bizancio e Islam siglos V al XV)” perteneciente al plan de estudios aprobado en 1991 que continúa sin modificaciones en el plan de 1996, pasa a denominarse con la modificación en 2002 , “Seminario: Problemática del Mundo Contemporáneo (S. V hasta principios del siglo XIX).

Otra modificación es la incorporación al plan de estudios de la carrera del “Taller de Lectura y comprensión de texto” (Res. C.S. 382/01), respondiendo en este caso al intento de compensar las carencias que en cuanto a lectura traían los estudiantes egresados de la escuela secundaria tras las reformas de los '90.

Las asignaturas pedagógicas -desde el Plan de Estudios de 1991 hasta el presente- son tres. En el VII cuatrimestre: “Psicología Evolutiva y Educacional”, en el VIII “Didáctica General y Especial de la Historia” y en el IX “Residencia y Práctica de la Enseñanza. Estas asignaturas no sufrieron modificaciones respecto a contenidos, aunque en 1991 se levantaron las correlatividades entre ellas. Por lo tanto se puede cursar y aprobar “Residencia y Práctica de la Enseñanza” sin haber cursado las otras dos asignaturas pedagógicas previas.

2.-En jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación .

La formación de profesores de Historia para el nivel secundario se realizaba y continúa aún, realizándose en Institutos dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia .

En el marco de la Ley Federal de Educación, sancionada por el Congreso Nacional en el año 1993, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) aprueba mediante la Resolución N° 32 de 1993 (dentro del marco para la concertación entre las provincias) el Documento Serie A N° 3 denominado “ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN EL PERFECCIONAMIENTO Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE”.

En este documento se sostiene que:

“Frente a las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y a los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de la formación docente debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en el marco de un nuevo modelo institucional en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asuma la corresponsabilidad en la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional.”

Considera a la formación en tres planos, 1) de grado, 2) perfeccionamiento docente en actividad, 3) capacitación para nuevos roles y para graduados no docentes.

Tres años después, se aprueba en el CFCyE la resolución 52/96 que aprueba el Documento Serie A, N° 11 “BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE” y los Contenidos Básicos Comunes (CBC) , Contenidos Básicos Orientados (CBO) y Contenidos Diferenciados (CD), de Formación docente para 1° y 2° ciclo de Enseñanza General Básica (EGB). (Res. 53/96). En el año 1997 se aprueba el Documento Serie A N° 14 “Transformación gradual y progresiva de la Formación docentes (en él parecen los tres campos de la formación y otras especificaciones) “Programa de actualización académica para profesores del profesorado”

En el año 1998 se aprueban los CBC de la Formación Docente. (Res.98/75-98.) “... para el Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente” (Formación Principal y Formación Complementaria), para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en las disciplinas Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Ciencia Política, Física, Química, Matemática, Tecnología, Filosofía, Psicología y Formación Ética y Ciudadana, y para todos los niveles del sistema educativo en Lenguas Extranjeras, Educación Física y Artes (Música, Artes Visuales, Teatro, Danza, Artes Audiovisuales”).

En el segundo artículo de la misma resolución se establece “Trasladar al Consejo de Universidades la consideración” los C.B.C. para el Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente” (Formación Principal y Formación Complementaria), para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en las disciplinas Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Ciencia Política, Física, Química, Matemática, Tecnología, Filosofía, Psicología y Formación Ética y Ciudadana, y para todos los niveles del sistema educativo en Lenguas Extranjeras, Educación Física y Artes (Música, Artes Visuales, Teatro, Danza, Artes Audiovisuales”). En el Tercer artículo plantea que “ El Estado Nacional, las provincias, la Ciudad de Buenos Aires y las universidades podrán establecer diferentes combinaciones de la formación principal y las formaciones complementarias en función de las necesidades de las diferentes jurisdicciones”.

La Formación Docente en los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires

En la Provincia de Bs. As. (de acuerdo con la reforma educativa impulsada a nivel nacional y con los acuerdos dentro del CFCyE), el 7 de diciembre de 1999 se aprueba el “Tomo I del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente”,

correspondiente a la Estructura General y el “TOMO II correspondiente a la educación para el Tercer Ciclo y la Educación Polimodal”. En la sexta parte del último documento mencionado, se desarrolla el diseño curricular para el profesorado en Historia.

Este diseño presenta el primer año de cursada en simultaneidad con el profesorado de Geografía, luego –ambas carreras- tendrán 3 años más de formación especializada en cada disciplina. Se establecen los siguientes Espacios Formativos:

- Fundamentación Pedagógica
- Especialización por Niveles
- Orientación
- Práctica Docente

Así, respecto del plan anterior se presentan una serie de modificaciones tanto desde la perspectiva disciplinar como de las materias pedagógicas y la práctica.

Cuadro comparativo de asignaturas y carga horaria

| | Plan de Estudios Previo al 2000 Asignaturas | | Diseño Curricular 2000 Perspectivas, espacios y asignaturas ^o | |
|---------------|--|--------|---|-------|
| | Total | % | Total | % |
| Disciplinar | 20* | 60.606 | 9 | 25 |
| Pedagógicas | 10** | 30.303 | 14 ^{oo} | 38.89 |
| Área Cs. Soc. | 3*** | 9.09 | 10 ^{ooo} | 27.78 |
| Investigación | | ----- | 2 | 5.55 |
| Otras EDI | | | 1 | 2.78 |
| Total | 33 | 100 | 36 | 100 |

| | |
|--|---|
| <p>* Comprende las siguientes materias. Historiografía Argentina y Teoría de la Historia y 3 Seminarios que no se especifican</p> <p>**Introducción a la Filosofía, Fundamentos de la Educación, Psicología Evolutiva y Educacional, Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje, Observación Metodología de la enseñanza y Práctica de Ensayo, Taller de Dinámica Grupal Taller, de "AulaTaller" Práctica de la Enseñanza y Residencia, Legislación, Organización y Administración Escolar</p> <p>*** Lingüística Histórica, <i>Geografía humana y Económica Argentina y Geopolítica y Organización del Espacio Argentino</i></p> | <p>Resolución 13.259/99 y Resolución 03581/00</p> <p>^o Contrariamente al plan anterior funciona la integración curricular-.</p> <p>^{oo}Perspectiva Filosófico- Pedagógica I Perspectiva Pedagógico- Didáctica I Perspectiva Socio-Política Psicología y Cultura en la Educación Perspectiva Filosófico- Pedagógica II Perspectiva Pedagógico- Didáctica II (Didáctica Especial) Psicología y Cultura del Alumno de E.G.B. 3 y Polimodal Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica Perspectiva Político-Institucional Incluye los espacios de la práctica.</p> <p>^{ooo} Perspectiva Espacio-Temporal de Argentina y América Perspectiva Espacio Temporal Mundial Antropología Economía Sociología Geografía I II y III, Problemática Política, Jurídica y Ciudadana Epistemología e Historia de las Ciencias. Sociales.</p> |
|--|---|

Así el plan previo a la citada reforma contaba en primero y cuarto año con dos asignaturas pedagógico-didácticas (Introducción a la Filosofía, Fundamentos de la Educación Práctica de la Enseñanza y Residencia y Legislación, Organización y

Administración Escolar) y tres en segundo y tercer año (Psicología Evolutiva y Educacional; Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje; Metodología de la enseñanza y Práctica de Ensayo; Taller de Dinámica Grupal y Taller de "Aula Taller").

El plan actual incorpora la práctica desde el primer año, fundamentada en que “El ejercicio de la profesión de educador es la Práctica Docente”²³,

Respecto a las asignaturas disciplinares en el nuevo plan se organizan a partir de Historia Mundial, Historia Americana e Historia Argentina, centrada en 3º y 4º año en los siglos XIX y XX respectivamente. En el plan anterior encontramos Prehistoria y Etnohistoria, Historia Argentina y Americana, Historia del Mediterráneo, Historia Universal, Historia del Arte. De segundo a cuarto año incluye seminarios pero no especifica la temática (Solo en primer año consta “Seminario de Historia”)

Respecto del área de Ciencias Sociales en el plan previo al 2000 se dictan tres: Lingüística Histórica, Geografía humana y Económica Argentina, Geopolítica y Organización del Espacio Argentino. En el actual plan se dictan 10 materias (Perspectiva Espacio-Temporal de Argentina y América; Perspectiva Espacio Temporal Mundial; Antropología; Economía; Sociología; Geografía I; Geografía II; Problemática Política, Jurídica y Ciudadana; Epistemología e Historia de las Ciencias . Sociales.

Por último se dejan espacios de definición institucional, en el que cada ISFD decidiría en función de criterios variados.

Esta formación habilitó tanto para el 3er ciclo de la EGB como para desempeñarse en el nivel Polimodal. También se cubrió el 3er ciclo con maestras que realizaron los cursos de la Red Federal de Formación Docente, (Cursos de reconversión).

Ley Federal y Ley Provincial. Instrumentación del cambio curricular

En el año 1996 se instrumentó el 7º año Primero del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (ex 7mo grado), en el año 1997, el 8º año y en 1998 el 9º año. Pasando así al nivel básico de educación, los dos primeros cursos que tradicionalmente formaron parte del nivel secundario, en el sistema educativo.

Respecto de la Educación Polimodal, la resolución. 4625/98 “**Consideraciones sobre la transformación educativa: cuarta etapa - Nivel Polimodal**” y “**Pautas para la implementación gradual y progresiva de las Leyes Federal y Provincial de Educación. Cuarta etapa: año 1999 . Nivel Polimodal**”, indica que a partir del Ciclo Lectivo 1.999 se dictará el Primer Año de dicho nivel y continuarán como ciclo cerrado los cursos de cuarto, quinto y sexto año del Nivel Medio²⁴, los que culminarán cuando promocionen los estudiantes, en los años 1.999, 2.000 y 2.001, completando allí la transformación del nivel secundario. Estos datos permiten apreciar que:

²³ Resolución N° 13271 modificada por Res. 3581

²⁴ El sexto año corresponde a las Escuelas de Educación Técnica-

1) La reforma se instrumentó en el nivel básico y medio, antes que en la formación de los docentes.

2) Los docentes estudiarían los nuevos contenidos incorporados en los diseños curriculares provinciales, en la reconversión docente antes que en la Formación de Grado

3) En 7º, 8º y 9º año (3er ciclo de la EGB) se desempeñaron en el Área de Ciencias Sociales maestras que realizaron el curso de reconversión docente en la Provincia de Bs. As. y también profesores de Historia y Geografía²⁵.

4) El 3º Ciclo de la EGB se estructuró por áreas (Ciencias Sociales, incluye Historia, Geografía y Educación Cívica) y el Nivel Polimodal se organizó a partir de Espacios Curriculares.

5) Antes de 1993, el 1º y 2º año del secundario que tenía un sistema de disciplinas, pasa a organizarse por áreas, quedando ésta a cargo de un/a maestro/a o profesor/a de Historio y/o Geografía. Es el docente y su formación el que determinará que disciplina se transforma en sustantiva (Historia o Geografía).

6) No se preparó a los docentes para trabajar por áreas de conocimiento. Su formación fue por disciplinas (geografía, historia, o ciencia políticas) es decir que las exigencias de su trabajo docente exceden a su propia formación.

Respecto de la estructura curricular del Nivel Polimodal, la Transformación educativa, mantuvo algunas disciplinas y modificó y/o agregó otras. Como ejemplos se puede mencionar que permanecen, Matemática Lengua y Literatura Matemática, Física y/o Química (Según la modalidad) Educación Física, Biología, Lengua Extranjera (desaparece el Francés como idioma alternativo y sólo permanece Inglés) Historia (Mundial Contemporánea y Argentina Contemporánea), Geografía (“Mundial” y “Argentina y del Mercosur”) Educación Cívica, es reemplazada por Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Educación Plástica se reemplaza con “Culturas y estéticas contemporáneas”, Informática cambia por “Tecnología de la información y la comunicación”.

En cuanto a la disciplina Historia, previo a la reforma se dictaba en los bachilleratos en 1º año Prehistoria e Historia Antigua, en 2º año Edad Media; en 3º Historia Moderna y Contemporánea y en 4º y 5º año, Historia Argentina. Para los alumnos que optaban por ser Peritos Mercantiles, el plan constaba en 1º año con Prehistoria, Historia Antigua e Historia Media; en 2º Historia Moderna y Contemporánea y en 3º Historia Argentina.

A partir de 1999, en 1º y 2º años de este nivel la Historia se centrara en Historia Mundial Contemporánea e Historia Argentina Contemporánea.

Sin embargo, el nivel polimodal sufre cambios en su estructura curricular. A partir del ciclo lectivo 2004 entra en vigencia la Resolución 6247/03. La misma establece una

²⁵ Los profesores de Historia y los profesores de Geografía, en actividad, fueron reubicados en el área de Ciencias Sociales. También dichos títulos habilitaban para ejercer la docencia en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

nueva estructura curricular para Nivel Polimodal en reemplazo de la Resolución 4625/98 y su implementación se realizará en forma progresiva. Esto significa que las modificaciones se aplicarán progresivamente hasta completarla en el ciclo 2006. Esta modificación, se presenta en realidad –si atendemos a sus considerandos- como la concreción del diseño preliminar de 1999. Es decir que la provincia después de 5 años de la Transformación Educativa en el plano legal, aprueba el Diseño Curricular del nivel.

Durante ese lapso, los docentes elaboraron las planificaciones de los contenidos que desarrollaron en sus clases, a partir de los CBC nacionales y de una organización personal o acordada con los compañeros de la misma asignatura.

De las cinco modalidades de este nivel, Producción de Bienes y Servicios no varía su estructura y continúa con “Historia Mundial Contemporánea” (única asignatura de historia que se dicta en esta modalidad). Las restantes modalidades modifican su estructura y es así que se reemplaza el espacio correspondiente al primer año “Historia Mundial Contemporánea” por **Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX** y en segundo año “Historia Argentina Contemporánea” cambia por **Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX**.

El nuevo plan mantiene la carga horaria para el Espacio Curricular Historia (3 módulos para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales y 2 módulos en las restantes). Estos períodos históricos, restringidos sólo a lo acontecido en Argentina son los únicos que se trabajarán en el nivel secundario.

Trabajo en terreno

Entrevistas:

ENTREVISTADO: DOCENTE : E Institución: 3

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Antigüedad: más de 25 años

Graduado en Inst. Superior de Formación Docente.

| Registro | Comentario | Análisis |
|--|--|---|
| <p>A la salida del aula en que se desarrolló una clase de historia a cargo de un residente. La clase fue en extremo desordenada. Los estudiantes no atendían a lo que exponía el residente y éste tampoco solicitaba atención. Se dirigía a dos o tres estudiantes que se encontraban atentos en los primeros asientos.</p> <p>E, docente responsable del curso, mientras caminamos hacia la salida, me dice: <i>“Bueno hoy estuvieron particularmente desatentos...es normal, el pobre muchacho no tiene la culpa... estos son unos irrespetuosos...”</i></p> <p>Le pregunto: ¿Cómo podría caracterizar los cambios que hubo en los últimos años en el secundario?</p> <p><i>“Sí ... lógico uno cambia con los años. Algunos cambios fueron obligados porque si no a uno le dicen "desactualizado" y bueno... entonces leer documentos, pasar alguna ‘peli’,... ahora como no tienen de donde estudiar porque nadie compra libros, tengo que dictarles algo para que puedan leer, pero los que lo hacen son dos o tres por curso. Eso sí... tenemos que presentar proyectos en lugar de programas, pero no hay nada nuevo bajo el sol. Antes se los podía llevar a algún museo, el de Luján es bueno. Ahora con la responsabilidad civil y la conducta de</i></p> | <p>(el pobre muchacho es el profesor residente?)</p> <p>(no pregunté por los cambios que él realizó)</p> <p>Aparece la reforma. Primera referencia</p> | <p>subestimación del residente</p> <p>desmérito de los estudiantes</p> <p>autoreferencia, preocupación por su imagen cambios formales</p> <p>responsabilidad civil</p> <p>“Nefasta reforma de</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p><i>los alumnos, ...ni a la puerta de la escuela los saco.”</i></p> <p>Trato de reorientar la pregunta: ¿Y con referencia a los contenidos, hubo cambios?</p> <p><i>“¿contenidos? No los contenidos cambiaron poco, por lo menos lo que yo doy. (Se introdujo) algo de historia económica, pero después se agregaron muchos temas pero se acortó el tiempo para desarrollarlos. De historia antigua no recuerdan nada. Y de Europa algo porque uno trata de mostrar que pasaba cuando aquí ocurrían hechos que se relacionaban pero Yo creo que lo que sí se introdujo es esto de que nadie estudia nada... ¡La nefasta reforma de los 90? No trajo ninguna novedad importante. Lo único que permanece es esta desaprensión por el estudio. A nadie le importa nada. El profesor eso sí, tiene que aprobarlos porque si no lo hace ...los padres se lo quieren comer!”</i></p> <p>¿Los estudiantes cambiaron?</p> <p><i>“Ya vé, los practicantes se rompen para traerles fotocopiado lo que tienen que estudiar y no lo valoran porque no lo leen, y ni siquiera lo traen en sus carpetas. También arrastran problemas para leer, no lo hacen de corrido en la mayoría de los casos y tampoco comprenden lo que leen trabajosamente. Escriben peor, hay que adivinar a veces lo que quieren decir por escrito. En las pruebas es un problema...”</i></p> <p>.</p> <p><i>“No doy tarea para la casa porque no la hacen. A veces les pido que busquen información sobre algún hecho en diarios o revistas y la mayoría dice que no compran en su casa. Son los poquitos que siempre hacen y estudian los que traen. Esa es otra herencia de la Reforma. Antes era diferente. Mal o bien las tareas las hacían. Estudiar,</i></p> | <p>Hoy dieron varias veces esa respuesta, cuando el practicante interrogaba</p> | <p>los ‘90” Causa de desinterés por el estudio</p> <p>Indiferencia por parte de los alumnos respecto de las tareas Carencia de material de estudio o bibliográfico “Herencia de la reforma”</p> <p>Alto grado de fracaso en las evaluaciones</p> <p>Cuestión social: Escuela depósito Promociones inmerecidas obligadas</p> |
|---|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p><i>estudiaban y algún libro tenían.”</i></p> <p><i>“Faltan tanto que pierden el ritmo y la continuidad de lo que vieron, pero no tratan de copiar lo que les falta, entonces cuando se toma prueba la respuesta es "Yo ese día no vine" y con eso zafan de todo. Al final del año y a veces para que no cierren el curso, se baja tanto el nivel de exigencias que ...”</i></p> <p>¿Las autoridades no dicen nada respecto de bajar el nivel de exigencias? Expresan su posición respecto de la deserción? <i>“Y... decir... sí dicen que si no los promovemos nosotros lo deberán hacer ellos porque los inspectores se lo exigen...que las estadísticas... y luego corren con la cuestión de que pobres... no van a seguir estudiando y en la calle les va a ir peor, por lo tanto mejor que estén dentro de la escuela..”</i></p> <p>El practicante nos alcanza y se incorpora al diálogo, el profesor le habla también a él. <i>“A mí me gusta tener practicantes. Yo aprendo mucho con ustedes. Traen cosas nuevas, formas de dar las clases, temas nuevos. A mí me parece que todos los años cambian aunque los temas son los mismos. Son de la Universidad... entonces tienen una preparación que es más importante... lástima que no les respondan los alumnos. Además de profesor, a veces hay que ser un poco duro... Uno tiene que imponerse, porque ser docente también es imponerse un poco. Todo es experiencia... con el tiempo uno aprende a manejarlos.”</i></p> <p>(En el curso a cargo de un residente hubo mucho barullo y desorden, los estudiantes se gritaban e insultaban, usando el teléfono celular para mandarse mensajes y festejándolo ruidosamente. La tarea de lectura quedó incompleta y no pudo corregirse)</p> | | <p>Formación igual a experiencia Docencia como imposición</p> |
|---|--|---|

Antecedentes de la investigación:

| Fuente | Carácter del trabajo | Título/tema | Síntesis |
|---|---|--|---|
| UBACyT | Proyecto de investigación. Directora : Marta Souto | La clase escolar. Las formaciones grupales en Instituciones de distintos niveles educativos. | Indagar acerca de formaciones grupales en instituciones educativas de distintos niveles del sistema educativo. Sobre la base de la teorización realizada sobre formaciones grupales en la enseñanza media (Souto 2000) se plantea ampliar la base empírica, en distintas instituciones del sistema educativo. |
| UBACyT | Proyecto de investigación. Directora: Carina Kaplan | Las violencias en la escuela media:sentidos, prácticas e instituciones. | El propósito de la investigación es producir aportes teóricos y empíricos sobre la construcción social de las violencias en la escuela desde un enfoque socioeducativo. |
| UBACyT | Proyecto de investigación. Directora: Edith Litwin | La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas en el aula universitaria. | Se estudian las situaciones en que se expresa la sabiduría práctica del docente, aquellas que ponen en juego la intuición, al romper con los tratamientos disciplinados e incluyen perspectivas humanistas que van más allá de los campos disciplinares de referencia. |
| Universidad Nacional de Entre Ríos. Secretaría de Investigación | Proyecto de investigación. Directora: Liliana B Barsanti | Convivencia Escolar.Un estudio de las significaciones que construyen los actores institucionales acerca de las escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Paraná | Se propone estudiar las significaciones que construyen los actores en los diversos ámbitos en que se desarrolla la actividad escolar en el nivel medio. |

| Fuente | Carácter del trabajo | Título/tema | Síntesis |
|--|--|---|---|
| Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de investigación. | Proyecto de investigación. Director: Gonzalo A De Aménzola. | Reforma educativa: cambios y continuidades en las prácticas docentes de historia y filosofía en escuelas de La Plata. | Se propone explorar los cambios y las permanencias en las prácticas docentes de Historia y Filosofía a partir de los cambios de contenidos propuestos por la reforma educativa. |
| Universidad Nacional de Quilmes. Secretaría de Ciencia y Desarrollo | Proyecto de investigación. Director: Rubén Cervini | Calidad, equidad y eficacia en el acceso y en el logro de la educación secundaria de Argentina. | El proyecto pretende mejorar el diagnóstico de la situación del nivel medio en Argentina, referido tanto a la escolarización como a los logros de aprendizaje, analizando los condicionantes de ambos aspectos. Se propone identificar y estimar, el efecto de los factores escolares y extraescolares; las diferencias regionales; el “efecto escuela” y el “efecto aula”; las relaciones entre la actividad laboral del alumno y sus resultados educativos. |
| Universidad de Zaragoza En Revista de Educación N° 340/2006 Min. Educ y Ciencia .España | Artículo informe de investigación. Director : Miguel A Broc Caverro.- | Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato (LOGSE) | La investigación pretende profundizar en el modelo de “motivación académica” en el aula, mediante la aplicabilidad de una tipología motivacional a alumnos de ESO y Bachillerato LOGSE, diferenciales entre sexos y niveles de edad. Se trata de una investigación de diseño cuantitativo. |
| | | | |

REDES Y DIRECTORIOS DE REVISTAS CONSULTADOS PUBLICACIONES DIGITALES A TEXTO COMPLETO

- **LATINDEX** (Directorio de publicaciones científicas seriadas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) <http://www.latindex.unam.mx>
- **IRESIE** (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) <http://www.unam.mx/cesu/iresie1.htm>
- **CLASE** (Base de Datos en el Área de Ciencias Sociales) <http://dgb.unam.mx/clase.html>
- Directorio de la **REDIE** (Revista Electrónica de Investigación Educativa) <http://redie.ens.uabc.mx>
- **MAESTROTECA**, en el Directorio de Publicaciones Digitales Educativas <http://maestroteca.com>
- Directorio del Ministerio de Educación de Perú, en el sitio **HUASCARAN**, www.huascar.com
- **PREAL** (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), <http://www.preal.cl>
- **DIALNET** (Servicio de Alertas y Hemeroteca virtual de sumarios de revistas científicas españolas), <http://dialnet.unirioja.es/index.jsp>
- **DOAJ** (Directory of Open Access Journals), <http://www.doaj.org>
- **RINACE** (Red Iberoamericana sobre investigación sobre cambio y eficacia escolar), en la sección de revistas de educación a texto completo <http://www.rinace.net/enlacerevistas.htm>
- **REDALYC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), <http://www.redalyc.org>
- **OEI** (Organización de Estados Iberoamericanos), en Índice de revistas, <http://www.oei.es/cr5.htm>
- **E-REVISTAS** (Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas), del Centro de Información y Documentación Científica de España, <http://www.erevistas.csic.es/>
- **CLACSO** (Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe), <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar:8080/biblioteca/biblioteca/enlaces>

Cronograma de actividades:

Tiempo previsto para la investigación: 2 años.-

Año 2009(Marzo a diciembre): Recolección de información:

Consulta bibliográfica

Consulta estadística

Análisis de documentos curriculares

Trabajo en campo:

Entrevistas a informantes claves

Observaciones de clases

Años 2010 (febrero a diciembre): Análisis e interpretación de la información.

Redacción del informe final.

Presupuesto:

| | |
|--|------------|
| 1.- Papel, carpetas y cartuchos para impresora ----- | \$ 190.- |
| 2.- Cd y DVD para entrevistas ----- | \$ 130.- |
| 3.-Fotocopias ----- | \$ 100.- |
| 4.- Bibliografía ----- | \$ 250.- |
| 5.- Artefactos: MP3 (grabac. Entrevistas) ----- | \$ 120.- |
| 6.- Viáticos (Congresos, Seminarios) ----- | \$ 1 200.- |
| Total: ----- | \$ 1 990.- |

