



Aportes de la
investigación educativa
para reflexionar sobre la
enseñanza de la Historia
Reciente y Local en Córdoba.

Experiencias y perspectivas de enseñanza

Provincia de Córdoba

Ministerio de Educación

Secretaría de Educación

Dirección General de Educación Superior

Área de Investigación de la DGES

Gobierno de Córdoba
Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Dirección General de Educación Superior
Área de Investigación de la DGES

Director editorial
Prof. Mgter. Santiago Lucero

Coordinación y supervisión editorial
Lic. Marisa Muchiut - Dra. Ana Inés Leunda
Área de Investigación. DGES

Coordinación pedagógica
Lic. Claudia Castro
Área de Investigación. DGES

Asesoramiento Académico
Lic. Pablo Iparraguirre
Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Autores
Mgter. Jacqueline Gómez, Lic. Ricardo Marlatto y Prof. Jimena Quaranta
Colegio Superior San Martín (San Francisco), Profesorado de Enseñanza Secundaria en Historia.

Esp. Nery Bustos y Prof. Carolina Cheble.
Colegio Superior Pte. Roque Sáenz Peña (Cosquín), Profesorado de Enseñanza Secundaria en Historia.

Diseño
Marlene von Düring

ÍNDICE

1. Presentación	7
2. Algunas precisiones conceptuales. Teoría, práctica y saberes docentes ...	10
2.1 La Historia Reciente en el campo historiográfico, una zona en construcción	10
2.2 La Historia Local y sus formas de transmisión	12
2.3 Concepciones de lo curricular	13
3. Los itinerarios de la investigación. La importancia que adquirió el taller en el proceso investigativo	14
4. Algunas claves encontradas en las decisiones y prácticas docentes para construir el espacio curricular	18
4.1 Definiendo periodizaciones	18
4.2 Formatos y otros espacios para circular producciones y conocimientos: olimpiadas, seminarios, congresos y proyectos	18
4.3 Recursos materiales para el aula	19
4.4 Los testimonios como puertas de entrada	20
5. Consideraciones finales	23
6. Referencias bibliográficas	25

PRÓLOGO

La Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DGES) viene desarrollando acciones ligadas a la producción de conocimiento y fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador. Esta política de gestión se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26.206, junto con los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La investigación es una de las funciones del sistema formador, ya que constituye un espacio valioso para la producción de saberes pedagógicos, sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, con el objetivo de comprender los desafíos y complejidades de esta profesión.

Estas prácticas se vienen sustentando a través de un trabajo de articulación entre distintas instituciones del Sistema de Educación Superior. El objetivo es construir canales de diálogo colectivo como estrategia para promover la investigación, potenciando la singularidad de saberes de los distintos actores que pertenecen a disímiles campos disciplinares y contextos laborales.

En esta cartilla, *Aportes de la investigación educativa para reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Reciente y Local en Córdoba. Experiencias y perspectivas de enseñanza*, presentamos una síntesis de los resultados de uno de estos proyectos realizados de manera articulada entre el Área de Investigación de la DGES, representada por la Lic. Marisa Muchiut y la Lic. Claudia Castro; la Escuela de Historia (FFyH-UNC), a través del especialista Lic. Pablo Iparraguirre, y los / las docentes de dos equipos de investigación de IFD de la provincia de Córdoba, quienes son autores de esta producción: Mgter. Jacqueline Gómez, Lic. Ricardo Marlatto y Prof. Jimena Quaranta (Colegio Superior San Martín, Profesorado de Enseñanza Secundaria en Historia) y Esp. Nery Bustos y Prof. Carolina Cheble (Colegio Superior Pte. Roque Sáenz Peña, Profesorado de Enseñanza Secundaria en Historia).¹

Área de Investigación DGES

¹ Esta articulación generó acciones de acompañamiento en las distintas etapas del proceso de investigación: la evaluación inicial de los proyectos, encuentros de intercambio sobre los avances en el trabajo de campo y orientación sobre la escritura de los informes finales. Además de gestionar el aporte del Lic. Pablo Iparraguirre, docente investigador de la Universidad Nacional de Córdoba.

1. PRESENTACIÓN

En esta producción reconstruimos el proceso que hemos vivido y que se inició en el año 2015, cuando se llevó a cabo la Convocatoria “Aportes de la investigación educativa para reflexionar sobre la Enseñanza de la Historia Reciente y Local en Córdoba”. En esa oportunidad fueron seleccionados los dos equipos de trabajo de los IFD mencionados ². En el IFD de San Francisco, el proyecto de investigación se denominó “La Historia Reciente en clave local. Aspectos teóricos, metodológicos y temáticos de su enseñanza en el nivel secundario”, y tuvo como objeto dar cuenta del estado de situación de la enseñanza de la Historia Reciente en instituciones educativas de la ciudad de San Francisco (Córdoba)³, como así también inferir aspectos de la práctica docente que facilitan o condicionan su abordaje en clave local. En el caso de Cosquín, el proyecto denominado “La enseñanza de la historia desde una perspectiva local: procesos de construcción de propuestas didácticas”, se centró en indagar las particularidades de las propuestas docentes en instituciones educativas del Valle de Punilla (Cosquín, Bialet Massé, Villa Carlos Paz) ⁴, atendiendo a las definiciones que las mismas asumen frente a lo prescripto y analizando las características de un dinámico proceso de construcción y reformulación frente al Documento Curricular (2012 – 2020). ⁵

La enseñanza del pasado cercano es una incorporación de la transformación educativa plasmada en las leyes nacional (26.206 / 2006) y provincial (9870 / 2011). Por ello, el tema propuesto por la convocatoria resultó muy interesante, en tanto puede pensarse como un diálogo con las políticas de transformación de la currícula de nivel secundario que se vienen implementando en los últimos años. En el caso de Córdoba, estos nuevos ejes de trabajo sobre la Historia aparecieron en los contenidos a desarrollar en 5º año y, más puntualmente, en el espacio curricular Historia de 6º año, en las escuelas de Educación Secundaria con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Las presentes investigaciones tomaron como punto de partida la propuesta de aprendizajes y contenidos de este último año.

En el Diseño Curricular se puede observar la presencia de temas y problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas actuales, vinculados al espacio de la provincia. Entre ellos se pueden destacar: transformaciones sociales y culturales que se generan ante la presencia de migrantes

² En relación con las condiciones, la DGES designó cinco horas cátedras rentadas a los integrantes de cada equipo de investigación.

³ Específicamente se trabajó con los 6tos años de las dos escuelas de nivel secundario que cuentan con un Ciclo Orientado en Ciencias Sociales: Colegio Superior “San Martín”, Escuela Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda”, IPEM N° 315 “José Hernández”.

⁴ Específicamente se trabajó con los 6tos años de las escuelas de nivel secundario que cuentan con un Ciclo Orientado en Ciencias Sociales: Instituto Privado “Nuestra Señora del Rosario”, Bialet Masse. Colegio Superior Pte. Roque Sáenz Peña, Cosquín. IPEM 359 “Arturo Capdevilla”, Villa Carlos Paz.

⁵ Cabe aclarar que el Documento Curricular al que haremos referencia en este escrito es el siguiente: Documentos curriculares de la Educación Secundaria Orientada. Ciencias Sociales y Humanidades (2012-2020) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



internos y de países limítrofes, propuestas y reacciones del movimiento campesino, vulnerabilidades y consistencias de la economía cordobesa ante las crisis recurrentes del capitalismo internacional, entre otros. Resulta válido precisar que en los Diseños Curriculares el agrupamiento de los contenidos no responde a una secuencia de organización y desarrollo y, por lo mismo, se infiere que son los docentes los responsables de diseñar una propuesta acorde a las circunstancias. Es decir, el Diseño Curricular sugiere lineamientos que requieren de docentes preparados para abordar esta temática, que no cuenta aún con suficientes espacios de discusión y actualización, sumado a la escasa información y/o bibliografía disponible y/o conocida por los docentes.

A esta revisión del Diseño Curricular se le añaden como estrategias de trabajo investigativo inicial, la realización de encuestas a los profesores de los 6° años de las escuelas seleccionadas, para comenzar a conocer sus experiencias en

torno a esta temática curricular. Un primer análisis de estas indagaciones, en diálogo con la lectura del Diseño, llevó a formular algunos interrogantes que orientaron la labor. ¿Cómo recibieron los docentes esta propuesta curricular? ¿Qué recortes y selecciones están realizando? ¿Qué temas de la Historia Reciente y Local enseñan? ¿Cómo resuelven la ausencia de material didáctico específico? ¿Qué recursos utilizan y qué estrategias desarrollan?

En diálogo con estas preguntas-guía, el objetivo general que buscamos fue describir el estado de situación de la enseñanza de la Historia Reciente en el último año del Ciclo Orientado - Ciencias Sociales, en las escuelas secundarias de las localidades de San Francisco y Cosquín. Entre los objetivos específicos, el equipo sanfrancisqueño se propuso analizar las características del abordaje de temáticas locales en el contexto de la enseñanza de la Historia Reciente y explorar los criterios de selección de conceptos, temáticas, contenidos y metodologías que realizan los docentes a partir de la perspectiva de la Historia Reciente. En el caso de Cosquín se planteó un trabajo centrado en analizar la recepción y posicionamiento de los docentes frente a la propuesta curricular. Además, buscó identificar criterios de selección de contenidos y aprendizajes en las construcciones didácticas de los docentes en relación con la prescripción provincial para Historia de 6° año.

Durante el 2017, iniciamos el trabajo de campo. Concretamos reuniones y entrevistas con los equipos directivos de las instituciones educativas partícipes del proyecto; en todos los casos hubo predispo-

sición y buena recepción del plan de trabajo. En estas reuniones recolectamos información que se sumó a la obtenida anteriormente: planificaciones anuales y libros de aula de los profesores. Además, en el caso de Cosquín, se inició el diálogo con los docentes (teniendo en cuenta datos de las encuestas ya concretadas), se profundizó la información por medio de entrevistas individuales y se empezaron a identificar posicionamientos frente a lo prescripto. Se finalizó con un taller docente donde se reunieron todos los participantes. Por su parte, el equipo de San Francisco comenzó a realizar observaciones en torno al modo de fundamentar el concepto de *Historia Reciente*, la referencia a “lo local” y a la historia provincial, el lugar que tiene en los distintos formatos curriculares (taller, proyecto, seminario) y en las planificaciones. Posteriormente, también se organizó un taller docente.

Iniciamos la tercera etapa en el 2018, en el marco de una apuesta del Área de Investigación de la DGES con el objeto de desarrollar acciones tendientes a difundir los hallazgos de la investigación. Es así que los integrantes de los equipos comenzamos a realizar actividades de difusión de los resultados de las investigaciones en los IFD donde se radicaron los proyectos y participamos en reuniones y publicaciones científicas interinstitucionales.⁶ El material que aquí se presenta busca fortalecer este proceso de socialización para ampliar la recepción de los hallazgos y continuar promoviendo diálogos entre los actores participantes del campo de la Historia Reciente y Local, considerando especialmente algunas de sus implicancias en la enseñanza en la Educación Secundaria.



⁶ Pudimos exponer en diferentes encuentros y reuniones el proceso investigativo llevado a cabo. Específicamente, participamos en:

- *I Encuentro Debates y Desafíos en el Proceso de Articulación en Educación Superior en la Provincia de Córdoba. Experiencias entre DGES y Universidades Nacionales.* Organizado por la DGES, se realizó en la sede del ISFD Simón Bolívar e Instituto del Profesorado Tecnológico. (Córdoba, el 31 de agosto de 2017).
- *IX Jornada de Trabajo sobre Historia Reciente.* Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. (Córdoba, 1, 2, y 3 de agosto de 2018).
- Asimismo, junto con el Área de Investigación de la DGES, organizamos la *Jornada Aportes de la Investigación Educativa para reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Reciente y local en Córdoba. Experiencias y perspectivas de enseñanza.* ISFD Simón Bolívar e Instituto del Profesorado Tecnológico. (Córdoba, 17 de septiembre de 2018). En esta jornada participaron docentes y estudiantes de los Profesorados de Historia de la provincia de Córdoba.
- *Jornada de encuentro y reflexión. Desafíos de la Formación Docente para la Educación Secundaria. Aportes desde la investigación.* Auditorio del Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” y del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. (Córdoba, 9 de Noviembre de 2018).

2. ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES. TEORÍA, PRÁCTICA Y SABERES DOCENTES

2.1. La Historia Reciente en el campo historiográfico, una zona en construcción

Como hemos señalado en la presentación, la enseñanza del pasado cercano ha sido una de las interpelaciones de la transformación educativa. Partimos de la idea de que la Historia Reciente descansa en un pretérito relativamente próximo, generando tensiones por el impacto o la vigencia de problemáticas históricas que a veces siguen abiertas o sin resolverse. Franco y Levín (2007) señalan que la constitución de la Historia Reciente como campo historiográfico ha sufrido una serie de cuestionamientos y objeciones dentro de la disciplina. Un primer planteo refiere a poner en discusión sus posibilidades de objetividad debido a la coetaneidad del historiador con ese pasado cercano, afirmando además que ese pasado reciente no ha finalizado, se presenta inacabado y por lo tanto, sus efectos o consecuencias se perciben y discuten en el presente.

En cuanto a lo metodológico, a los problemas generales de la disciplina que comparte con otros campos de estudio, se le añaden, por ejemplo, las múltiples aristas de las relaciones entre la Historia y la memoria. Reflexionar sobre los modos en los que ese pasado inmediato es considerado en el proceso de enseñanza en el contexto local, en el nivel secundario, implica ingresar no solo al espacio de las memorias públicas individuales y colectivas, sino también poner en discusión perspectivas teóricas y metodológicas que comporta el estudio del pasado reciente.

En relación con el marco teórico, y coincidiendo con lo que sostienen varios autores, como Franco y Levín (2007), Águila (2012), entre otros, la Historia Reciente es un campo que en su proceso de construcción implicó discusiones y debates. Uno de ellos es la amplitud en la terminología para denominar su objeto de estudio: "tiempo presente", "historia reciente", "historia contemporánea", "pasado cercano", entre otras denominaciones, como así también la dificultad para definir el marco temporal. (De Amézola, 2004).

En el caso argentino los estudios sobre la Historia Reciente se centran en un período inaugurado, bien por el golpe de estado que derrocó al gobierno de Juan Domingo Perón en 1955 o, más comúnmente, en "los '60" (Águila, 2012). Y sus fronteras temporales se extienden, con variables, "hasta nuestros días" o "la actualidad", confundiendo sus territorios con disciplinas especializadas en el estudio del presente, como la sociología, las ciencias políticas, la economía (Franco y Lvovich, 2017). La complicación para definir la temporalidad de la Historia Reciente se vio reflejada en una pregunta frecuente de los docentes que participaron en los talleres: "¿Desde qué año empezás?" Algunos autores (por ejemplo, Águila, 2012) sostienen que la relación con hechos traumáticos interviene en la definición del campo de estudios. En cambio, otros autores (por ejemplo, Alonso, 2010) no consideran que el "trauma" en sí mismo sea lo que le da consistencia a la definición de hechos vinculados a una Historia Reciente.⁷

⁷ Ver Alonso, L (2010). "Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino" en Bresciano, Juan Andrés (comp.), *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos*, Montevideo, Cruz del Sur, 51-56.

Por otra parte, añadimos que el pasado reciente invita a pensar espacios interdisciplinarios, pues es abordado también por otros campos de estudio. Sociólogos, científicos políticos, antropólogos sociales e incluso juristas, economistas y periodistas de investigación han hecho estudios de este tiempo histórico.

Durante el taller docente y las entrevistas realizadas por el equipo de investigación de San Francisco, los docentes se refirieron a esta zona problemática que presentan las nuevas disciplinas para ser trabajadas en las aulas:

¿Hay una especificidad para hablar de Historia Reciente o en realidad es una moda académica que cubre la “vieja” historia contemporánea con ropajes nuevos? (Docente A, San Francisco)

Es un concepto relativamente nuevo que nació en Europa para referirse a los acontecimientos traumáticos ocurridos a escala colectiva y cuyas generaciones aún siguen vivas. (Docente C, San Francisco)

No alude estrictamente a una categoría temporal, si bien abarca períodos cercanos al presente (difiere según los autores, [...] a nivel local, desde el golpe del '55 o desde la última dictadura militar, por ejemplo). (Docente E, San Francisco)

¿Acaso los historiadores griegos no iban al campo de batalla? (Docente B, San Francisco)

Pudimos inferir que esta amplitud de definiciones teóricas, además de estar en correlación con algunas dificultades del propio campo, deben ser contextualizadas en el marco de la formación de los docentes. Como afirma Jara (2015), la formación de los Profesorados de Historia en nuestro país sostuvieron una racionalidad cronológica sobre el pasado, basada en grandes relatos, dejando poco margen para el abordaje de temáticas y procesos históricos vinculados a lo reciente y lo local.

En el caso de la mayoría de los profesores convocados para la investigación, su formación en esta área de trabajo responde más a una tarea autodidacta que a una formación sistemática y organizada, que, según sus propias palabras, fue necesaria cuando advirtieron sus limitaciones teóricas en este campo. Esto deriva en construcciones o propuestas docentes que ponen en diálogo diversidad de enfoques disciplinarios y didácticos elaborados a lo largo de trayectorias de formación, experiencias acumuladas y recorridos educativos.

Como afirmábamos anteriormente, en lo metodológico se presentan problemas generales que la disciplina comparte con otros campos de estudio como, por ejemplo, las múltiples aristas de las relaciones entre la Historia y la memoria. Esta tarea parece imprescindible si aceptamos, como dice Guber (2006), que las memorias del pasado—no el pasado tal cual fue—son siempre abiertas, colectivas y en sí mismas históricas, esto es, sujetas al devenir social y político.

Reflexionar sobre los modos en los que ese pasado inmediato es considerado en el proceso de enseñanza en el contexto local, en el nivel secundario, implica ingresar no solo al espacio de las memorias públicas individuales y colectivas, sino también poner en discusión los abordajes y perspectivas metodológicas y teóricas que comporta el estudio del pasado reciente en clave local.

2.2. La Historia Local y sus formas de transmisión

En las últimas décadas han proliferado numerosos trabajos históricos a partir de escalas provinciales, locales y regionales, no solo por nuevos impulsos historiográficos, como puede ser “La Historia Reciente”, sino también por la necesidad de construir relatos históricos desde ámbitos subnacionales que deconstruyan narraciones hegemónicas, incorporen nuevos actores y pongan en tensión la historia nacional construida desde matrices portuarias y/o eurocentristas.

Parte de la historia nacional se consolidó negando lo heterogéneo y diverso, negando el conflicto en lo regional y local, condición necesaria para la construcción de una identidad nacional acorde al pensamiento liberal de la generación del ‘80. De todas maneras, las “historias locales” se escribieron, a veces, respondiendo más a los intereses o deseos de la propia comunidad que a los requerimientos de la disciplina.

En esta labor, entendemos la “Historia Local” como aquella encuadrada dentro de un espacio territorial específico, territorialidad que establece ciertas características económicas, sociales y culturales que lo determinan y definen y, porque no, lo enfrentan con otras comunidades. El relato histórico local permite dar cuenta de esto y otorgar la posibilidad de transformar el dato o el acontecimiento en un objeto de estudio en diálogo con posiciones e hipótesis de interpretación disciplinares que den cuenta de las articulaciones entre los diferentes contextos y dimensiones de los procesos históricos.

En este sentido, como ya mencionamos, el equipo de San Francisco inició el recorrido analizando algunas planificaciones de los docentes. Una primera lectura permitió inferir que en las aulas permanece una historia que niega la diversidad y dinámica de los procesos sociales en clave local, poniendo en evidencia una mirada desde la capital cordobesa como realidad de toda la provincia. Aparecía “lo local” solo en acontecimientos que marcaron momentos relevantes de la historia de la ciudad de San Francisco, por ejemplo, el “Tampierazo”.⁸

A continuación detallamos algunas de las opiniones expresadas por los docentes:

Faltan referencias adecuadas a la historia local y regional... en realidad el contenido desplaza el centro portuario pero vertebra el eje hacia Córdoba Capital. (Docente A, San Francisco)

Es poca la carga horaria de la materia ... porque la enseñanza de la Historia Reciente requiere mayores tiempos de preparación, desarrollo y evaluación. (Docente C, San Francisco)

Los materiales son de un nivel académico que lo acota a círculos muy específicos. (Docente B, San Francisco)

⁸ Huelga obrera por reclamos legítimos, atraso salarial y deudas con la caja de Jubilación, que derivó en la toma de una fábrica y un paro activo para el día 30 de Julio de 1973. La medida se realizó como estaba planeada, pero terminó en desmanes, la muerte de un joven y la intervención de la guardia de infantería de la provincia de Córdoba.

Nos detenemos más en temas que nos resultan cómodos⁹ y generan interés y además encontramos más elementos y material conceptual disponible que facilita nuestro trabajo. (Docente A, San Francisco)

Tenemos que dedicarnos a la búsqueda de un material bibliográfico que a veces es escaso o poco apropiado para utilizarlo en el aula. (Docente D, San Francisco)

Frente a lo local, advertimos que los profesores recurren a la investigación de acontecimientos históricos no siempre de forma sistemática sino a partir de algunos ejes o contenidos que consideran relevantes o necesarios introducir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3. Concepciones de lo curricular

Existen diversos aportes para problematizar la relación entre la prescripción curricular y las prácticas de enseñanza. Nos interesa en este caso retomar la mirada de Alterman (2009), pensando el currículum escolar como dispositivo de regulación que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. Las propuestas que los docentes llevan al aula no son, entonces, una reproducción de lo que expresa el texto curricular; sino un proceso de redefiniciones y resignificaciones del saber, configurándose una pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas y, por ende, en el sistema educativo. Esta pluralidad y diversidad de lentes resulta interesante en relación con la propuesta curricular para Historia de 6º año, ya que los contenidos, temas, y aprendizajes planteados involucran concepciones, saberes y prácticas en torno a la Historia Reciente y Local, como ya hemos mencionado.

Los procesos de apropiación del Diseño Curricular, así como las decisiones y definiciones de los docentes frente a lo prescripto, fueron analizados a partir de la perspectiva de Terigi (1999), quien reconoce y describe tres modos de asumir el Currículum, que responden a diferentes lógicas: la aplicacionista, la de disolución y la de especificación.

La primera lógica podemos reconocerla cuando el docente aplica la propuesta sin modificaciones sustanciales. La lógica de disolución aparece cuando el docente, desconoce la propuesta y solo valida lo que se construye en el aula y, por último, la lógica de especificación, que supone un docente que asume, se apropia y logra transformar lo prescripto a partir de sus saberes y del contexto en el que se va a inscribir la propuesta.

Si bien un grupo de docentes tiende a conservar perspectivas tradicionales en la enseñanza de la historia, en otros casos, se observó no solo la apropiación del Diseño Curricular de manera creativa

⁹ Manifiestan que no se trabajan temas como la crisis del campo del año 2008, conocida como "Resolución 125", a pesar de que sectores de la localidad adhirieron a los cortes y recibieron apoyo al reclamo; la visita del ex presidente De la Rúa y el ex ministro de economía Domingo Cavallo, previo a la caída del gobierno de la Alianza en el año 2001, entre otras.

sino que, además, ese trabajo se vio potenciado al ser compartido en la experiencia de los talleres. Así, otros docentes visibilizaron que habían tomado decisiones, generado espacios de encuentro y definido criterios de selección y explicitaron singularidades en relación con los recorridos de enseñanza:

Cuando recibimos el diseño, no sabíamos por dónde arrancar, nos empezamos a juntar con otros colegas que también tenían a cargo el espacio y comenzamos a diseñar nuestras planificaciones. Tomamos el documento como base pero a partir de allí cada uno fue eligiendo, seleccionando. Nos permitimos pensar juntos y eso fue muy rico. (Docente A, Cosquín).

El Documento Curricular jugó un rol fundamental para pensar los temas, los recursos, el recorrido, pero lo recibí como una propuesta. Yo decidí los recortes, los temas, y fui elaborando la planificación de acuerdo a mis criterios. Fue interesante realizar esta construcción, la Universidad me preparó para esto. (Docente B, Cosquín).

Faltó la capacitación previa y bibliografía adecuada y disponible para la implementación, pero fue un desafío personal y del equipo de la escuela, pensar cómo llevar adelante esta propuesta. (Docente D, Cosquín).

En base a nuestros interrogantes consideramos que existiría diversidad y pluralidad en las definiciones docentes. Nos interesaba, entonces, conocer esos matices, identificar distancias o cercanías respecto del Diseño, reconocer criterios de organización y complejización (cronológicos, temáticos, entre otros posibles). Entendíamos además que las construcciones realizadas reflejarían diferentes recorridos, interpretaciones y posicionamientos para considerar la relevancia de un contenido.

En relación con lo planteado por Terigi (1999), algunos docentes con quienes se trabajó en esta investigación pueden asumirse en la lógica de especificación. Dan cuenta de un verdadero trabajo con el Currículum de Historia de 6° año, asumido, pensado y transformado según los saberes que porta cada uno:

Trabajar Historia de Córdoba significó un desafío intelectual en cuanto a elaborar, reflexionar, preparar contenidos y un desafío identitario en cuanto a la resistencia que plantea “lo reciente” en los docentes. (Docente A, Cosquín).

3. LOS ITINERARIOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA IMPORTANCIA QUE ADQUIRIÓ EL TALLER EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

Frente a este proceso de construcción curricular, nos preguntamos en ese momento qué decisiones concretas y específicas asumieron los docentes para Historia de 6º año. ¿Cómo resolvieron y reinterpretaron la propuesta curricular? Para dar respuesta a ello, en esta investigación, los aportes de Achilli tuvieron una particular relevancia para el recorrido de trabajo. En primer lugar, su concepto de *práctica docente* entendido como la labor que el profesor desarrolla cotidianamente “en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (1986: 6). Por esta razón, en el análisis se puso especial atención al propio “decir” de los docentes, quienes desde su formación y su propia práctica, construyen saberes, reelaboran y resignifican aquello que está establecido desde el currículum; procesos que se ven atravesados por concepciones teóricas pero también afectivas y valorativas.

En segunda instancia, rescatamos la noción de talleres de educadores que desarrolla Achilli, quien los concibe como una “modalidad de producción de *conocimientos* cuyos fundamentos se centran en la combinación de una *estrategia grupal de investigación socioeducativa* y un *modo de perfeccionamiento docente*”. (2008: 59).¹⁰ A la hora de concretarlos, estos espacios resultaron particularmente ricos, pues permitieron el intercambio de las experiencias con la consecuente visibilización de las construcciones realizadas por los docentes, posibilitando la formulación de nuevos interrogantes e inquietudes.

Nos interesa incorporar en esta instancia algunas notas del trabajo de campo, que dan cuenta del modo de implementación del taller docente en cada una de las instituciones:

El equipo de investigación de la ciudad de San Francisco se reunió con los docentes en el Colegio Superior San Martín. En el taller se utilizaron como disparadores imágenes y videos de acontecimientos históricos recientes de la ciudad. Los docentes de las diferentes instituciones lograron establecer un diálogo fluido entre ellos, compartiendo experiencias, posicionamientos, interrogantes sobre la enseñanza de la Historia Reciente en clave Local. Asimismo, manifestaron la riqueza de estos espacios de socialización con otros colegas como un ámbito de aprendizaje y reflexión sobre las propias prácticas. Posteriormente se realizaron entrevistas individuales a los docentes que ampliaron

¹⁰ Es importante señalar que en nuestra investigación tomamos como referencia esta idea de Achilli, pero no trabajamos del modo en que ella lo concibe en sus pesquisas, en este caso los docentes son convocados a indagar sobre sus propias prácticas. En nuestras investigaciones los docentes fueron convocados a los talleres con el sentido de conocer el modo que elaboran sus propuestas de enseñanza con respecto a la Historia Reciente, aportaron conocimientos sobre su tarea docente, y se generaron intercambios y reflexiones sobre sus propias prácticas.

la información recopilada en el taller. (Nota de campo, equipo San Francisco)

En la ciudad de Cosquín los docentes se reunieron en la sede de UEPC, espacio que gestionó la Directora para desarrollarlo en horario matutino. En el mismo se socializaron los propósitos de la investigación y algunos avances para comenzar un intercambio de los docentes en base a sus experiencias. El diálogo les permitió conocer otras posibilidades, tomar ideas, aportar sus conocimientos. Resultó, además, muy interesante escucharse y escuchar a otros para reconocer sus construcciones y las formas en que fueron resolviendo esta propuesta. Además, fueron invitados al taller estudiantes de 4º año del Profesorado, quienes ya habían realizado las residencias. Pudieron hacer preguntas a los docentes, intercambiar pareceres, relatar sus experiencias. (Nota de campo, equipo Cosquín)

De esta manera, intentamos enriquecer las observaciones de los documentos, con la participación y encuentro entre los docentes de los distintos cursos y los docentes investigadores, poniendo en diálogo y tensión diferentes recursos metodológicos con los cuales visualizamos las perspectivas de los actores según sus posiciones particulares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, el trabajo en el taller permitió profundizar en las prácticas concretas de los docentes en las aulas, a partir de las diferencias encontradas en el análisis de las planificaciones y el registro diario en los libros de aulas. Por ejemplo, en el caso de la investigación realizada por el equipo de San Francisco, el abordaje de las temporalidades difiere según los materiales analizados: en las planificaciones se prevé abarcar hasta la crisis de 2001, mientras que en los libros de aula, constatamos que los últimos temas enseñados en el año refieren a la década del '90. En el taller, esta discrepancia fue explicada por los docentes, detallando los factores que influyen para dar cuenta de lo más reciente dentro de la Historia Reciente:

Creo que tiene que ver con la carga horaria también, solo 3 horas es poco (Docente C, San Francisco).

Tiene que ver también con la comodidad de enseñar procesos como la dictadura, donde nos quedamos (Docente A, San Francisco).

Creo que es cuestión de acuerdos y secuencias didácticas, como talleres como este, donde se presenten secuencias que se compartan; tiene que ver con el tiempo en el aula y a búsqueda de ejes conceptuales que nos permitan saltar de un tema al otro, y la relación de confianza entre docentes, que se sienten a compartir esas secuencias (Docente D, San Francisco).

A su vez, los talleres plantearon la necesidad de socializar instrumentos y recursos que se producen en diferentes ámbitos del saber, a fin de que faciliten la actividad docente no como reproductor de contenidos disciplinares, sino que redunde en una puesta en valor de la profesión. Por ejemplo: se compartieron ideas sobre posibles problemáticas para abordar la Historia de Córdoba reciente:

el caso Regino Maders, historia y procesos de los partidos políticos en Córdoba, el movimiento campesino; algunas ideas para potenciar el trabajo con fuentes orales, entre otras.

En este sentido, sobre la importancia de los docentes como productores de saberes en la práctica áulica, citamos a algunos de ellos:

Enseñar Historia de Córdoba es muy movilizador y me resulta altamente interesante. Es poder comprender nuestra realidad inmediata y transformarla. Se presentó un Diseño Curricular amplio que nos permitió aplicar nuestra creatividad, nuestra curiosidad y un dinamismo en la búsqueda de información y actividades acordes. Sin embargo, son necesarios este tipo de encuentros para intercambiar experiencias tan enriquecedoras. (Docente C, Cosquín)

Todo encuentro basado en la experiencia de la práctica docente me parece enriquecedor porque permite conocer el trabajo de otros docentes y me permite pensar nuevas alternativas para la enseñanza de la Historia Reciente. Se trata de un campo en constante transformación y esto me permitió retroalimentarme de la experiencia de otros. (Docente B, Cosquín)

Como ya hemos mencionado con anterioridad, las investigaciones recibieron amplio apoyo tanto en las instituciones en la que residían los proyectos, como en las escuelas secundarias seleccionadas. Creemos que este contexto facilitó la concreción de los talleres con una activa participación de los docentes. Además, el taller se transformó en un espacio de socialización ponderado por los profesores como un ámbito de aprendizaje y reflexión sobre las propias prácticas.

De nuestro análisis se desprende que el proceso de pensar para qué, qué, y cómo enseñar Historia Reciente y Local ha generado una tarea de exploración en algunos docentes, otorgándoles un lugar central como sujetos creadores, que imaginan y producen propuestas didácticas.

4. ALGUNAS CLAVES ENCONTRADAS EN LAS DECISIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES PARA CONSTRUIR EL ESPACIO CURRICULAR

4.1. Definiendo periodizaciones

Como ya hemos anticipado, decidir cuáles son las fronteras temporales y espaciales que delimitan el campo de estudio constituye un problema recurrente y complejo. En relación con estos recortes cronológicos y espaciales para la enseñanza de contenidos en Historia de 6° Año, los docentes proponen diversas periodizaciones según diferentes criterios: en algunos casos, se retoma la de los contenidos que se alcanzaron a enseñar en el año anterior, en otros se consideran clave los años '70 en la Argentina, también hay ejemplos que definen el límite en función del contenido y los conceptos abordados. En este último caso, el recorrido puede tener base en conceptos estructurantes tales como identidad, derechos humanos, movimientos sociales, memoria, entre otros. Nociones estudiadas desde distintas perspectivas y analizadas a partir de una variedad de procesos históricos. Esta última mirada permite a los docentes pensar los contenidos interdisciplinariamente; su tratamiento –de hecho– se realiza de manera transversal en todos los espacios de la Orientación de Ciencias Sociales y Humanidades. Así lo expresan los docentes:

Cuando recibimos la reforma del Diseño, surgió la alternativa de articular con otras materias del Ciclo Orientado, y se puso énfasis en el eje que las atravesaba, la “identidad”, que permitió abordar lo local y al mismo tiempo el presente histórico. (Docente C, Cosquín).

La historia de 6° año me ha generado dificultades por la falta de material, pero al mismo tiempo me dio más libertad para incluir temas que no estaban prescriptos. Por ejemplo, en el Eje 1 de mi programa yo arranco en 1930 y rastreo allí la génesis y evolución del cuarteto y las prácticas sociales. Es indispensable para pensar la identidad cordobesa analizar ese movimiento cultural. (Docente D, Cosquín).

4.2. Formatos y otros espacios para hacer circular producciones y conocimientos: olimpiadas, seminarios, congresos y proyectos

Una de las claves que pudimos identificar analizando las propuestas de la enseñanza de la Historia Reciente es que los docentes recurren a diferentes formatos tales como talleres, seminarios, ateneos, observatorios y proyectos. Al ser interrogados, algunos profesores explican que con esta diversidad de formatos pueden abordar las temáticas en profundidad, con actividades más atractivas para los estudiantes, logrando que ellos se comprometan con las tareas a desarrollar. De todos modos, aclararon que el interés suscitado no es inmediato ni generalizable al conjunto de los estudiantes.

También comentaron que otro espacio al que acceden y en el que se manifiestan estas mismas características son las Olimpiadas de Historia.¹¹ En consecuencia, surge la pregunta sobre qué aportes específicos a la enseñanza de la Historia Reciente se pueden inferir de esas prácticas que se desenvuelven en la cotidianeidad del trabajo áulico, pero desde otros formatos o espacios de participación. Algunos de estos aportes podrían ser, entre otros, la posibilidad de abordar cronologías flexibles, la visibilización de otros actores sociales, la interdisciplinariedad, la conexión con temáticas transversales: identidad, derechos, ciudadanía. De este modo, se afirman una serie de características significativas de la Historia Reciente: su sentido crítico, su carácter protagónico plantado en el hoy, su discurso subjetivo, o como varios autores exponen, su “deber de memoria”. Carretero afirma que “el proceso educativo, cuando se relaciona con la transmisión de valores ligados a hechos del pasado, implica herramientas conceptuales y valores que tienen sentido en el presente, es decir, para los alumnos” (1994: 18). Los docentes manifestaron que abordar los contenidos de la enseñanza de la Historia Reciente con formatos alternativos genera dinámicas de participación y abordajes con roles particularmente movilizados. Por ejemplo, un profesor precisó que la participación de estudiantes en las Olimpiadas de Historia no solo le permitió establecer una relación entre nivel secundario e investigación, sino también lograr que esas estudiantes se involucren en la profundización de contenidos curriculares relacionados con el contexto de la ciudad y de la institución educativa y referidos a la Historia Reciente.¹²

Por otra parte, logramos observar que el concepto de disciplina escolar se pone en tensión cuando los docentes, implícitamente, rompen con las prácticas disciplinares de la enseñanza de la historia, y derivan hacia una lógica que excede los lineamientos de una explicación acotada por marcos temporales demasiado apegados a la sucesión cronológica, al trasladar los contenidos de la historia más cercana hacia otros espacios curriculares, por ejemplo, a “Ciudadanía y Participación”. Los docentes destacaron como una práctica superadora el haber podido articular la Historia de 6° año con esos otros espacios curriculares.

4.3. Recursos y materiales para el aula

En diálogo con la percepción del carácter novedoso de los espacios curriculares vinculados a la Historia dentro del Diseño Curricular, los docentes reconocieron la falta de material específico para llevar a las aulas, tales como manuales y compilaciones actualizadas que trabajen la historia de Córdoba. En

¹¹ Se refieren a Olimpiadas de Historia de la provincia de Córdoba y Olimpiada de Historia de la República Argentina organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). En ambas instancias los estudiantes participan en la práctica de la investigación a partir de una temática.

En el caso de las Olimpiadas de Historia de Córdoba puntualmente, refiere a un proyecto educativo impulsado por el Ministerio de Educación de la Provincia, a través de la Dirección General de Programas Especiales. Está orientado para estudiantes de Educación Secundaria y Superior, se busca que ellos realicen estudios de distintas dinámicas históricas de la provincia de Córdoba durante el siglo XXI.

¹² Experiencia de investigación escolar de nivel secundario sobre Historia Reciente en la Escuela Normal Superior Dr. Nicolás Avellaneda de la Ciudad de San Francisco, en el marco de trabajos de investigación en el ciclo orientado. (García Verità, 2018) La práctica docente del nivel secundario frente al desafío de la investigación en Revista EFI Volumen 4, Número 7. 2018. Pág. 216-228. .

algunos casos, manifiestan haber recurrido a artículos académicos tales como tesis o revistas científicas y coinciden en la oportunidad de “creación” de su propio material a partir de la recopilación, selección y escritura de textos destinados a usar en el aula. La construcción de dichos recursos representa, según sus dichos, parte de una intensa tarea extra áulica, que insume muchas horas de búsqueda y elaboración. Además, hay concordancia en cuanto a la opinión de rechazar un “manual” soporte, pues coinciden en que el uso de estos materiales, ya sea editado por firmas comerciales o por entidades públicas, acota y reduce las posibilidades de los temas y formas de abordaje:

No espero que el material lo haga el Ministerio, es un desafío la búsqueda de material, una tarea aparte. (Docente A, Cosquín)

Elaboré mi propio material. En muchos casos llevo al aula textos académicos, de historiadores y mi aporte es brindar herramientas de lectura y análisis para que los estudiantes accedan con menos dificultades. En otros casos escribí yo misma los textos. (Docente D, Cosquín)

Yo no tuve problemas para dar la materia y elaboré un cuadernillo con el cual se trabaja todo el año, desde el 73 hasta el presente, y al cual se suman un taller sobre Historia Oral sobre Malvinas, retorno de la democracia, y sobre todo Córdoba: saqueos, movimientos campesinos, el Caso de Regino Maders, y todo lo que pueda tener una referencia en la casa de los alumnos, que puedan preguntar a los familiares. (Docente B, Cosquín)

4.4. Los testimonios como puertas de entrada

Un rasgo de identidad de la Historia Reciente es el uso de testimonios orales. La potencialidad de la Historia Oral es, por un lado, contribuir a suplir los registros faltantes en la documentación y, por otro, mediante el acceso a fuentes, permitir abordar aspectos o dimensiones de la historia difícilmente accesibles de otro modo, como es, sobre todo, la dimensión de lo subjetivo. Además, los relatos en primera persona ofrecen un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los estudiantes.

Aun teniendo en cuenta su gran riqueza, la Historia Oral, presenta sus propios riesgos. Estos fueron advertidos por los docentes consultados: el miedo de quedarse en lo anecdótico y en lo emotivo (caso de charlas con protagonistas), como también un cierto “riesgo” frente a lo que exponen, ya que la fuente oral exige un tratamiento específico y complejo. Nos referimos, por ejemplo, a tener en cuenta los mecanismos propios de pasar de una memoria individual a una memoria social. Puede suceder que se descuide la compleja dimensión de la memoria y se tome lo dicho como vía directa o literal de acceso a sucesos del pasado, olvidando que al estar sujeta a olvidos, deformaciones e incluso invenciones, requiere de un trabajo minucioso y siempre consciente de la naturaleza de dicho material, sus alcances y también sus limitaciones. Como ha afirmado Portelli, “las fuentes orales nos dicen no sólo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron” (1991: 42). En palabras de los propios docentes:

Al ser fuentes primarias necesitamos de tiempo con el que muchas veces no contamos. (Docente A, San Francisco)

Se necesita rigurosidad y continuidad en esa tarea de investigación. (Docente B, San Francisco).

La tarea de búsqueda y selección de material, también se despliega a la hora de escoger recursos y métodos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Para ello recurrieron al uso de películas, videos, entrevistas, relatos, imágenes y artículos periodísticos (entre otros), buscando dar cuenta de la Historia Reciente y Local. En relación con lo metodológico, se resaltó la importancia del uso de la Historia Oral en el trabajo con los estudiantes, quienes cobran un rol activo a la hora de recuperar los relatos de quienes comparten su cotidianeidad.

Otro aspecto que deseamos destacar es la importancia de la formación docente continua, pues la Historia Reciente invita a la actualización para tener más herramientas de lectura del pasado y formas de conexión con el presente. La centralidad del uso de fuentes orales imprimió una especial atención a las memorias y culturas militantes, las experiencias, identidades y subjetividades de distintos actores sociales y políticos.

Para finalizar el apartado, vale destacar que en más de una oportunidad, los docentes problematizaron sus decisiones y explicitaron modificaciones, en función de seguir mejorando sus propias prácticas:

Me he replanteado el trabajo con testimonios, ya que muchas veces se trataba de cuestiones relevantes para mí y notaba que los estudiantes tenían dificultades para plantear preguntas, por ejemplo cuando invitaba a veteranos de Malvinas a la escuela. He comenzado a pensar nuevas formas de abordar el trabajo de los testimonios en la escuela, a partir de lecturas desde la Antropología. Trabajar con el pasado reciente es una tarea constante de aprendizaje, revisión, reflexión. (Docente B, Cosquín)

5. CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido de las investigaciones permitió identificar y reflexionar particularmente sobre el rol central de los docentes en relación con el abordaje y tratamiento de la Historia Reciente y Local en las aulas. Podemos observar que frente a lo prescripto, en algunos casos, se generó un espacio de libertad y flexibilidad para pensar y construir planificaciones y llevarlas adelante en las aulas. Posibilidad que se enmarca en las instituciones que habilitaron dicha tarea de construcción personal y que acompañaron procesos de implementación del Currículum desde una lógica de apropiación y transformación. En muchos casos, la resolución implicó un trabajo en solitario, apelando a las propias formaciones; en otros, dio lugar a un trabajo colectivo y de equipo que facilitó la tarea. De esta manera lo expresa una docente:

Fue muy importante que la institución me permitiera llevar adelante con total libertad mi planificación, habilitando y reconociendo mis criterios para elaborar una propuesta para el aula. (Docente C, Cosquín)

Resulta fundamental resaltar que los diferentes momentos, espacios y dinámicas compartidas con los docentes, propiciaron la visibilización y complejidad del proceso por el cual cada uno transitó, desde la lectura de la prescripción hasta llegar a la elaboración y construcción de sus planificaciones y programas. Este aspecto demuestra que la recepción de lo curricular, implica asumir un rol activo, reflexivo y crítico. Como un aspecto a destacar, identificamos que el ejercicio de narrar sus prácticas posibilitó a los docentes reconocer y poner en valor su trabajo como profesional, sus trayectorias, recorridos y saberes. Asumen que frente a lo prescripto el docente se constituye en un actor central:

Hay que erradicar la imagen del docente como empleado, sino que debemos reivindicarlo como investigador del hacer, del trabajo que no queda visible. (Docente B, Cosquín)

Reconocemos a los docentes como productores de conocimiento en el hacer diario de la enseñanza de la Historia Reciente; es decir, en términos de Giroux, los podemos visualizar como “intelectuales transformadores”, que no se reducen a aplicar lo establecido, sino que investigan y experimentan: “combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (1998:162).

Reconociendo la potencialidad de la Historia Reciente y Local como ámbito en el que se generan procesos de pensamientos y prácticas de trascendencia política y social, subrayamos la responsabilidad del campo académico y de los formadores de docentes en cuanto a los medios que se utilizan para la circulación y apropiación de las producciones teóricas de estas disciplinas. De esta manera, los docentes de nivel secundario podrán contar con las herramientas conceptuales, disciplinares y metodológicas necesarias para abordar su enseñanza y para afrontar didácticamente

estos contenidos en toda su complejidad y potencialidad, más allá de su conflictividad y de las tensiones y desafíos que conlleva.

A partir de aquí, nos interesa subrayar ciertas derivaciones de esta investigación educativa en relación con la enseñanza de estas problemáticas.

En primer lugar, queremos resaltar en el abordaje de la Historia Reciente la posibilidad de superar la perspectiva cronológica de los procesos sociales. Es decir, la importancia de imaginar y construir nuevas temporalidades en función de temáticas y/o problemáticas que preocupan en el presente, asumiendo especialmente un compromiso político para hacer visible su complejidad.

En segunda instancia, nos interesa enfatizar la centralidad y potencialidad de la tarea docente frente a la selección de contenidos. La misma debe sostenerse sobre principios de relevancia y significatividad asumiendo una mirada crítica de la realidad social, y una actitud comprometida frente a los signos del presente y a las huellas del pasado. Este ejercicio implica preguntarnos constantemente ¿qué es lo relevante en el presente? El docente asume un rol activo frente al currículum si se propone problematizar la realidad, desnaturalizar conceptos, ideas, supuestos, poniendo en discusión los procesos históricos estudiados.

De todos modos, con respecto a la definición y relevancia de estos nuevos contenidos a partir del Diseño Curricular, invitamos a considerar la voz de los estudiantes: ¿Qué es lo significativo para los jóvenes? ¿Cómo dialogar con esos intereses? ¿Cómo articular el campo disciplinar con lo relevante para los estudiantes? ¿Cómo dar lugar a nuevos emergentes en el contexto del aula? Algunos de los planteos presentados por los docentes evidencian que es posible la elaboración de propuestas de enseñanza a partir no solo de la asunción de un rol activo, reflexivo, crítico y responsable por parte de ellos mismos, sino también a partir de la inclusión de los significados, intereses e, incluso, perplejidades de los nuevos grupos y de las nuevas generaciones de estudiantes.

En tercer lugar, destacamos la necesidad de repensar la Historia Reciente y Local como un campo para habilitar nuevas temáticas, interpretaciones y periodizaciones referidas a ámbitos geográficos más próximos. En particular, especificamos que algunas de las experiencias reflejadas en esta investigación dan cuenta de decisiones docentes vinculadas a la selección de problemáticas que tienen que ver con la comunidad, los grupos, las familias, las escuelas locales, entre otras. Desde allí se hace posible poner en tensión la Historia Reciente con los saberes locales constituidos tanto por sus mitos y leyendas populares como por la historiografía.

En cuarto lugar, consideramos que los distintos formatos del actual Diseño Curricular (seminarios, ateneos y proyectos) albergan un potencial que puede continuar desplegándose a partir de la concreción de singulares recortes de contenido y enfocar o profundizar temáticas de Historia Reciente y Local. Además, estos formatos trazan una zona que invita a la creatividad interdisciplinar de los docentes, es decir, facilitan la profundización de una mirada de las Ciencias que los docentes pueden ahondar.

Remarcamos, finalmente, el compromiso docente con la búsqueda y producción de bibliografía y material sobre Historia Reciente y Local, guiando a los estudiantes en el uso de diversas fuentes, además de orientar la lectura e interpretación de las mismas, ampliando el universo de recursos que permiten la comprensión de la realidad histórico-social. Esto último genera un estímulo a la formación de los estudiantes como productores de conocimiento de carácter académico, entendiendo que este saber supone el alejamiento de la mera reproducción mecánica y de las simplificaciones en torno al sentido del pasado. El trabajo con los testimonios y la Historia Oral, que

hemos mencionado, puede ser una estrategia clave para este tipo de abordajes que, además, discuten con visiones tradicionales de la academia que aún entroniza la escritura “como fuente de verdad”. Cuestión que implica, como están haciendo muchos docentes, atender los cruces entre lo testimonial y lo sensible y profundizar los sentidos de la información allí disponible.

A partir de este recorrido, quisimos compartir algunos resultados de la investigación realizada que, esperamos, posibiliten nuevos diálogos para reafirmar a la educación como un terreno de trabajo constante, comprometido y creativo. En ese sentido, la intencionalidad ha sido no solo visibilizar algunos de los datos obtenidos, sino también motivar el diseño de nuevos recorridos en el promisorio cruce entre docencia e investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E.** (1986) La práctica docente: una interpretación de los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E.** (2008) Taller de educadores e identidades docentes. Experiencias en coordinación. En: Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde Editorial. 6ta Edición.
- Águila, G.** (2012) La Historia reciente en la Argentina: un balance. Historiografías. Revista de historia y teoría, (3), pp. 62–76.
- Alonso, L.** (2010) Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino. En Bresciano Juan Andrés (comp.), El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayo teóricos y estudios de casos (pp. 42-64) Montevideo: Cruz del sur.
- Alterman, N.** (2009) Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Documento para el docente. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación y Unión Europea.
- Carretero, M.** (1994). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires: Aique.
- De Amézola, G.** (2004) Historia del tiempo presente, memoria y escuela: Problemas y paradojas de las buenas intenciones. Paper presentado en el seminario: Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: FLACSO. Red Alfa.
- Franco, M., y Levin, F. comps.** (2007). Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M y Lvovich, D.** (2017) Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. Boletín del instituto de historia argentina y americana "Dr. Emilio Ravignani" 3ªserie. N° 47 segundo semestre 2017 pp. 190-217.
- García Veritá, P.** (2018) "La práctica docente del nivel secundario frente al desafío de la investigación", En Revista EFI Volumen 4, Número 7, pp. 216-228. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>
- Giroux, H.** (1998). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R.** (2006) La Gesta del Pelado. Memorias alternativas de la Guerra de Malvinas. (CONICET – IDES). https://www.academia.edu/5888053/La_gesta_del_Pelado
- Jara, M.** (2015) Pensar la formación del profesorado en Historia. Desafíos actuales. Reseñas de enseñanza de la Historia. APEHUN. Ed. Pueblo de la Toma.
- Portelli, A.** (1991) Lo que hace diferente a la Historia Oral. Recuerdos que llevan a teorías. En Schwarzsten, Dora (comp.) La Historia Oral. Bs As: CEAL. Pp1.
- Terigi, F.** (1999) Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

DOCUMENTOS

Documentos curriculares de la Educación Secundaria Orientada. Ciencias Sociales y Humanidades (2012-2020) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

LEYES

Ley de Educación Nacional N° 26.206 / 2006.
Ley de Educación Provincial N° 9870 / 2011.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Salta 74- 2º piso- 0351-4332336-Córdoba-Argentina

Enlace sitio web DGES: <http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/investigacion/>

Enlace Ansenusa-Revista DGES: <https://ansenuza.unc.edu.ar/>

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Viceregobrador de la Provincia de Córdoba

Ab. Martín LLaryora

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia Provinciali

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Flores

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Prof. Santiago Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Mgter. Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Beatriz Bonetto



Colegio Superior San Martín
San Francisco



Instituto "Roque Sáenz Peña"
Cosquín