

VIEDMA, 25 DE FEBRERO DE 2011

VISTO:

El Expediente N° 139.985- EDU-10 del Registro del Ministerio de Educación - Consejo Provincial de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que mediante el mismo se tramita la aprobación del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Educación Secundaria en Historia;

Que es decisión política de la Provincia de Río Negro jerarquizar la Formación Docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación, en tanto dicha formación se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan permanentemente en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, las tecnologías y el desarrollo del conocimiento;

Que el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una estrategia fundamental de renovación del oficio y para responder a las nuevas demandas sociales, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones políticas, sociocultural y pedagógica,

Que la Ley de Educación N° 26.206, Título IV, Capítulo II, Artículo 75, establece que la Formación Docente tendrá una duración de cuatro (4) años,

Que la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial,

Que por Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación se aprueba el documento sobre titulaciones para las carreras de formación docente y el cuadro de nominaciones de títulos;

Que la construcción del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Historia responde a un proceso de consulta e intercambio con el equipo responsable de la elaboración del mismo, perteneciente al IFDC de El Bolsón;

Que es necesario dictar la norma legal que apruebe el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Educación Secundaria en Historia y la denominación del título;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION  
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente: Profesorado de Educación Secundaria en Historia que forma parte integrante de la presente resolución.

ARTICULO 2°.- ESTABLECER que el título a otorgar será: "Profesor de Educación Secundaria en Historia."

ARTICULO 3°.- DETERMINAR que el presente Diseño Curricular Provincial, en caso de ser necesario, deberá ser adecuado a las normas nacionales que emita el Consejo Federal de Educación.

ARTICULO 4°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Dirección de Nivel Superior y por su intermedio a los interesados y archivar.-

RESOLUCIÓN N° 443  
DNS/dam.-

# **DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA**

**Febrero 2011**



**Dirección de Nivel Superior**

## **Autoridades**

---

### **Gobernador**

Dr. Miguel Ángel Saiz

### **Ministro de Educación**

Dn. César Alfredo Barbeito

### **Consejo Provincial de Educación**

**Vocales Gubernamentales:** Prof. Amira Nataine,  
Prof. Jorge Sartor

**Vocal Docente:** Prof. Orlando Solaro

### **Subsecretaria de Coordinación Pedagógica**

Psp. Andrea Novillo Pinto.

### **Subsecretaria de Educación**

Prof. Norma Nakandakare

### **Subsecretaria de Planeamiento y Coordinación de Programas**

Dna. Doris Borobia

### **Subsecretaria de Administración y Finanzas**

Cra. María Laura Martirena

## EQUIPO DE TRABAJO

*Directora de Nivel Superior*

**Blanca Moyano**

*Directora de Gestión Curricular*

**Nora Arbanás**

*Equipo Técnico*

**Carolina Merlo**

**Nora Girardi**

**Equipo Responsable de la elaboración:** *Ana María Ferrero, Diego Galperin, Gilda Pairola , Oscar Domínguez Verri, Juan Carlos Pintos y José María Mendes del Instituto de Formación Docente de El Bolsón.*

## ÍNDICE

<b>I PARTE:</b> <b>CONTEXTO POLÍTICO INSTITUCIONAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA</b>	<b>1</b>
La formación docente continua en la provincia de Río Negro	<b>1</b>
Nuevos contextos, nuevos desafíos	<b>6</b>
La formación de formadores en un proyecto de formación docente continua	<b>7</b>
<b>II PARTE:</b> <b>LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO SOCIO POLÍTICO GENERAL</b>	<b>8</b>
Las instituciones escolares en el contexto socio-cultural	<b>10</b>
La escuela secundaria en el contexto sociopolítico general	<b>11</b>
Acerca del currículum	<b>15</b>
Acerca del sujeto	<b>16</b>
Acerca de la enseñanza	<b>20</b>
Acerca del aprendizaje	<b>21</b>
Acerca de la evaluación	<b>23</b>
Acerca de la metodología	<b>25</b>
<b>III PARTE:</b> <b>LA FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA</b>	<b>28</b>
Encuadre general de la formación docente en Historia	<b>28</b>
La formación de los docentes de Historia en Argentina	<b>28</b>
Aproximaciones al profesor que se pretende formar en esta carrera: un perfil	<b>29</b>
Propósitos, alcances y características del Profesorado de Historia	<b>34</b>
<b>IV PARTE:</b> <b>ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA CARRERA</b>	<b>35</b>
Fundamentos generales de la estructura curricular	<b>35</b>
Formato del diseño curricular	<b>36</b>
Campos de la Formación: su peso y distribución	<b>39</b>
Mapa curricular	<b>40</b>
Descripción de las unidades curriculares que integran el Campo de la Formación General	<b>42</b>
Descripción de las unidades curriculares que integran el Campo de la Formación Específica	<b>71</b>
Descripción del campo de la Formación para la Práctica Docente	<b>115</b>
Espacios de Definición Institucional	<b>123</b>
Correlatividades	<b>125</b>



## **PRIMERA PARTE: CONTEXTO POLÍTICO INSTITUCIONAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA**

### **LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO**

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país:

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional".

En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley N° 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los '80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos son los existentes, su localización y el año de su creación:

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968).
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974).
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975).
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975).
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982).
- Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987).
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980).

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial, un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otro meramente formales.

La sociedad argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contratación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que de uno u otro modo atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela "tradicional" (preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con



sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas, etc.).

Las representaciones vigentes de esa época en torno a lo educativo expresan: una nueva forma de entender la relación educación / contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva – no prescripta – para la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo. Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del *Diseño Curricular para el Nivel Superior* y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial N° 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente rionegrinos. Ley ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la provincia (N° 2444, de 1991), referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente , participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y la administrativa, y generó en los Institutos un discurso político - pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; estableciendo asimismo las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, será conformado por un cuerpo colegiado integrado por representantes elegidos por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, y constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas interdisciplinarias, constituidas por contenidos afines, y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación y capacitación.

## **Funciones de los Institutos de Formación Docente Continua**

En suma, esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y centralmente explicita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

### 1. *Formación académica:*

Actualmente, se dictan las siguientes carreras:

- Profesorado en Educación Primaria (IFDC de San C. de Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, y El Bolsón).
- Profesorado en Educación Inicial (IFDC de San C. de Bariloche, IFDC de El Bolsón),
- Profesorado de Educación Física (IFDC de Viedma).
- Profesorado de Educación Especial (IFDC de Villa Regina y San Carlos de Bariloche)
- Profesorado de Lengua y Literatura (IFDC de Villa Regina)
- Profesorado de Historia (IFDC de Luis Beltrán)
- Profesorado de Geografía (IFDC Luis Beltrán)
- Profesorado de Biología (IFDC de San Antonio Oeste)

### 2. *Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.*

Las tareas que se confían a los Institutos de Formación Docente Continua van mucho más allá de la formación inicial de los docentes. La idea misma de *“formación continua”*, presente en el propio nombre de los institutos, conlleva una toma de posición con respecto a su lugar en el sistema formador, que expresa precisamente eso, con toda claridad: que el oficio del maestro no se constituye de una vez y para siempre al concluir la formación inicial. Cuando hablamos de formación continua no pensamos, entonces, en una sucesión de *“formaciones terminales”* que se acumulan y se descartan según las necesidades del momento, sino fundamentalmente en una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación.

Para los formadores de docentes, ésta debe ser una nota central de la formación inicial y por tanto referente ineludible del presente Diseño. Implica reconocer que la formación inicial es sólo una etapa en el proceso formativo, que no empieza ni mucho menos, finaliza en los profesorados. Entender en estos términos la formación inicial nos llevará por un lado a ser cautos en cuanto a las metas que para ella nos proponemos y por otro a pensar su contenido en términos de *“no terminalidad”*, en donde adquieren especial significado los desarrollos que hagamos en torno a las metodologías de investigación y

metacognición en la etapa de formación inicial, herramientas posibilitadoras de aprendizajes futuros y por ello garantes de la continuidad que exigen los procesos de formación continua.

En el marco de la normativa que nos rige, la tarea y el desafío, para los Institutos, no se limita a la de por sí compleja tarea de la formación inicial, sino que incluye la de extender la mirada más allá del acto de colación, explorar y pensar junto con los docentes los problemas de sus prácticas reales; generar políticas, dispositivos y estrategias para aportar y colaborar en esa formación continua.

A partir de reconocer que existe una línea de continuidad entre los saberes que se juegan en la formación y aquellos que se juegan en el oficio y en la práctica docente, es esa continuidad la que nos permite pensar el problema en su “doble faz”: el lugar de los Institutos como lugar de acompañamiento, de formación permanente, al servicio del desarrollo profesional de los docentes y, a su vez, el de las escuelas como las “usinas” en las que deben generarse los principales núcleos y ejes problemáticos de la formación inicial.

Reconocer esta doble cara de una misma tarea, que tiene al Instituto y a las escuelas como sus dos polos, nada tiene de trivial. Implicó, en los hechos y en la historia de cada uno de los Institutos, una revisión profunda de las implicaciones subyacentes en el formato “curso de capacitación” – que en algún momento fue el dispositivo hegemónico de la relación de los IFDC con las escuelas – hasta lograr despejar críticamente cualquier connotación que remita a pensar al otro desde la idea de “lo que no tiene”, de lo que no es “capaz”, o de lo que el otro tiene que “perfeccionar”.

Se trata nada menos que de pensar una formación inicial que sea capaz de colocar en el centro de sus preocupaciones a las prácticas reales, con sus nudos problemáticos efectivos, es decir, capaz de tomar como objeto de trabajo la problematización de la enseñanza y el aprendizaje. Y, al mismo tiempo, tener en claro que todo acompañamiento posible desde el Instituto a las escuelas solo será eficaz en la medida en que pueda ponerse al servicio de los problemas de los docentes *en sus puestos de trabajo*, frente a los proyectos educativos que desarrollan, las más de las veces – no lo obviemos – en situaciones de una fuerte adversidad.

Distintas normas regulatorias han intentado establecer lineamientos que direccionen las acciones de capacitación y de investigación en la Provincia. Estas acciones, enunciadas en la Ley 2288 son parte de las actividades de los Institutos de Formación Docente, por lo que todos los proyectos que se trabajan en los Institutos son oficiales.

En el año 2001, se aprueba la resolución Nº 1394/01 que habilita a los Institutos a dictar postítulos, resolución que fue modificada por la Nº 747/2007 la cual reconoce, aprueba fundamentos, lineamientos y pautas para la implementación y organización de los postítulos en la Provincia de Río Negro.

De este modo, se consolida y resignifica el sentido académico de los postítulos significándolos como propuestas académicas en el marco de la formación continua.

Los propósitos de estos trayectos formativos serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente y la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y de la formación en investigación educativa.

### 3. *Investigación educativa y Extensión a la comunidad.*

Esta concepción de formación docente como proceso continuo fundamenta prácticas institucionalizadas en las que los dispositivos de formación y capacitación requieren ser permanentemente revisados, evaluados y ajustados a las políticas que ponen en acto. Es a esta necesidad a la que debe responder, fundamentalmente, la Investigación educativa en el ámbito de la formación docente, y en tanto tal se constituye en una de las dimensiones inherentes a la función de los institutos.

El campo de problemas así delimitado requiere no sólo de la Investigación *sobre* educación, en términos amplios, sino específicamente de una investigación realizada dentro del propio proyecto educativo, proporcionando teoría de la práctica educativa (Stenhouse, 1993).

De tal modo, la relación dialéctica entre Investigación y Formación docente continua se deriva de la consideración particular de cada una de estas prácticas y su potencialidad de generar un puente entre las mismas, aportando tanto a las tareas de formación inicial (p. ej.: revisando las prácticas áulicas e institucionales, formando parte del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional; produciendo teoría sobre la formación docente, etc.); de capacitación (tomando a la capacitación como objeto de investigación para la redefinición de los proyectos y estrategias planteadas; colaborando en la sistematización de experiencias innovadoras, etc.) y de extensión (constituyéndose en una intervención colaborativa con otras prácticas sociales, produciendo conocimiento que facilite la comprensión de la complejidad de la realidad social).

En relación a la función de Extensión, el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988 concibió a los Institutos, como espacios de encuentro cultural, social y político donde profesores, maestros, estudiantes, funcionarios y referentes de la comunidad tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer acciones referidas a cuestiones de interés comunitario.

A través de la extensión los Institutos de Formación Docente tienen la posibilidad de establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres y asesoramientos, actividades culturales en general.

En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

En la concepción y en las acciones estas cuatro funciones se interrelacionan y se alimentan mutuamente, y cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente, si por un lado, se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes, y por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente, siendo éstas, rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

Concebir la secuencia de formación inicial / formación continua / investigación / extensión como manifestaciones diversas de un fenómeno único, no es sólo el producto de la adhesión a ciertos postulados teóricos, o el sumarse más o menos irreflexivo a posturas discursivas “aggiornadas”. Por el contrario la interacción entre estos componentes es tal vez una de las experiencias comunes más fuertes que vitaliza la actuación real de los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, que ha enriquecido tanto las trayectorias institucionales como las personales de los docentes.

En consonancia con estas experiencias, y en el marco de las políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y decisiones tales como: el Consejo de Directores, Consejo de Capacitación, conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el Consejo de Investigación y Extensión (CIED) conformado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

### ***Nuevos contextos, nuevos desafíos***

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos veinticinco años en la formación docente en el contexto internacional y nacional. Recientemente, la implementación de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (año 2007) crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76). Organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución Ceci E Nº 24/07).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 71º. Y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de

docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

Desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente del Sistema Formador Rionegrino, tiene la posibilidad de ingresar en distintos planes nacionales y ratificar sus misiones y funciones dadas por la Ley 2288.

### ***La formación de formadores en un proyecto de formación docente continua***

Más allá de su formación personal y de sus trayectos profesionales particulares, los profesores de los institutos son, en primer lugar, formadores de docentes. Esta premisa debe ser recordada con frecuencia, para evitar una enseñanza que tienda a caer en lo enciclopédico y exageradamente sesgada hacia lo disciplinar.

La tarea formadora está dirigida a una población adulta. Por ello, adquiere características y se desarrolla en condiciones específicas que son propias de una acción educativa superior.

Tal como lo señala J. Beillerot, la actividad de un formador de formadores *“es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica o repetitiva. Sin embargo es práctica, ya que se define como el ejercicio de un arte, más bien que puramente teórica y especulativa. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación”*. Y añade que dicha actividad reposa en la creencia de dos postulados: por un lado, lo inacabado del ser humano y por otro, la educabilidad de todas las personas.

Si pensamos al docente formador desde una perspectiva tanto pedagógica como sociopolítica, es tan fundamental su función en la formación inicial, en la producción de nuevos conocimientos que inciden luego en el mejoramiento de sus prácticas, en la relación fluida y constante con la comunidad a partir del desarrollo de propuestas tendientes a establecer vínculos entre las instituciones y la sociedad, como así también el aporte continuo en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Es desde esta convicción que sostenemos, como ya dijimos, la complementariedad de las tareas de formación, investigación, extensión y capacitación que tienen, desde esta perspectiva, el mismo valor educativo.

Por último, reiteramos el carácter político irreductible presente en toda tarea formadora y de enseñanza: *“Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad de los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido”*. (Beillerot, 1998, p. 21)

## **SEGUNDA PARTE: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO SOCIO POLÍTICO GENERAL**

La educación constituye un terreno en el cual se desarrollan conflictos ideológicos que expresan visiones políticas, económicas y culturales. Esta propuesta de formación docente no es ajena a estos condicionantes. Por ello entre sus finalidades debe atender a posibilitar la apropiación de conocimientos y habilidades que les permita a los futuros docentes desarrollar su práctica en una escuela que – indistintamente del nivel educativo de que se trate – atienda a promover competencias intelectuales, prácticas interactivas y sociales-éticas que respondan a las necesidades del contexto sociopolítico y cultural. Este contexto requiere ser comprendido en su devenir histórico, razón por la cual delinearemos a grandes rasgos las que pensamos son algunas notas esenciales de este contexto, que no puede desconocerse a la hora de pensar cualquier proyecto educativo que se sostenga.

En las últimas décadas nuestra sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales. Estas mutaciones de carácter estructural abarcan distintas dimensiones de la vida social: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos cambian la configuración de nuestra sociedad, la dinámica social y el comportamiento de sujetos e instituciones<sup>1</sup>.

Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”<sup>2</sup>.

En líneas generales podría afirmarse que “la condición globalizada del mundo” ha modificado de tal modo las condiciones de existencia que la red de instituciones que instituyeron y sostuvieron el modo de ‘vida moderna’ ha dejado de tener una referencia en las actuales experiencias vitales de la población. Entre los factores que generan nuevas reglas de existencia en las sociedades actuales, podemos nombrar:

a) La erosión del Estado- Nación y la primacía del mercado: la condición globalizada del orden mundial afectó fuertemente la soberanía de los Estados Nacionales, fundamentalmente de los Estados de la periferia. Los elementos que confluyen en la

---

<sup>1</sup> Poliak, 2008

<sup>2</sup> Tiramonti, 2007

construcción de este fenómeno son: la internacionalización de la producción y la internacionalización de las transacciones financieras, la desestatalización de la organización de la sociedad, la ampliación y densificación de la esfera pública internacional y, por último, las tendencias descentralizadoras y la fragmentación de la esfera de negociación pública

b) La polarización de la sociedad: el desmantelamiento del Estado, la implementación de un modelo de desarrollo orientado hacia la exportación y la desindustrialización que sufren los países de la periferia como consecuencia de la apertura indiscriminada de las fronteras comerciales, generan una permanente expulsión de trabajadores que pasan a engrosar las filas de los desocupados<sup>3</sup>. La expulsión del mercado de empleo está en la base de un proceso complejo que importa una desafiliación social - ruptura de lazos que incorporaban a los sujetos a la trama de la sociedad.

c) Cambios en la cultura y el conocimiento: el desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias importantísimas para el desarrollo de las culturas, identidades y modos de vida. A la globalización de la economía le corresponde la globalización cultural que habilita la posibilidad de armonización progresiva de las distintas comunidades mundiales a partir de su articulación en sistemas de información y comunicación electrónica. A pesar de esto, “el mundo globalizado está atravesado por tensiones que amenazan permanentemente hasta a su propia subsistencia. Hay una permanente tensión entre las tendencias homogeneizadoras de la cultura que generalizan instituciones, símbolos y modos de conducta y, por otro lado, la exaltación de las identidades particulares y pertenencias locales que se resisten y enfrentan a la homogeneización. Esta tensión entre la masificación de la cultura y la reivindicación de las diferencias expresa los límites de las pretensiones universalistas de la cultura occidental y pone de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos<sup>4</sup>.

Estos acontecimientos y políticas fueron generando una fragmentación social, resultado de una intención desestructurante tendiente a romper los lazos de solidaridad comunitaria, lo que originó una desocialización o crisis de auto representación, a decir de Castoriadis.

En otros términos podemos afirmar que *el cambio* es una de las características más salientes del mundo actual. Castel en “*La metamorfosis de la cuestión social*” da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial<sup>5</sup> y el consiguiente derrumbe del entramado institucional que la caracterizaba. Para los sujetos que estaban “afiliados” a estas instituciones, esta metamorfosis conllevó un proceso de desafiliación social – lo que produce un impacto en las subjetividades al quedar marginadas de los lugares estables de la organización de trabajo y de los modos conocidos de pertenencia comunitaria. Para este autor, la relación de trabajo es el elemento que permite la cohesión social, y su

---

<sup>3</sup> Tiramonti, 2007.

<sup>4</sup> Tiramonti, 2007.

<sup>5</sup> Entendiéndola como aquella donde la mayoría de la población logra acceder a las protecciones y derechos asociados al trabajo, por lo tanto sostenida por un Estado social activo.



transformación repercute inevitablemente en ella. Por eso, los procesos contemporáneos de desafiliación social conllevan un fuerte desarreglo en la vida subjetiva de las personas<sup>6</sup>.

El fin de la sociedad salarial conlleva también una caída de los marcos normativos que la caracterizaban. En este sentido, Bauman llama a esta nueva etapa “modernidad líquida” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó tiempos sólidos y los actuales tiempos líquidos o flexibles en que predomina la incertidumbre, la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, “en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante.

Por lo tanto, “en esta lógica subyace una concepción que remite a cierto individualismo exacerbado en que el sujeto debe diseñarse a si mismo. Con los declives de las instituciones que nos amparaban, cada uno, entonces – creativamente, autónomamente- es responsable por sus éxitos, pero también por sus fracasos”. Las transformaciones que se describieron brevemente ponen en cuestión muchas de las certezas que guiaron el trabajo docente. “Estos tiempos líquidos generan otras demandas a las escuelas, a veces contradictorias entre si. A veces nos invade un fuerte sentimiento de inseguridad, que tiene que ver con una incertidumbre general, con temores propios de los tiempos en que las instituciones van declinando su eficacia”.

### **Las instituciones escolares en el contexto socio- cultural**

Las instituciones educativas son un producto social, y como tal quedan sujetas a un conjunto de circunstancias que define la realidad social. Sintéticamente se podría considerar a las mismas:

Como producto histórico: La educación es el resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales.

Como construcción social: Las instituciones escolares se ordenan de acuerdo con una estructura que reflejan intereses de grupos y que muestra la dominancia de unos planteamientos sobre otros.

Como institución especializada: Lidia Fernández<sup>7</sup> señala que históricamente esta característica determinó la creación de un ambiente artificial en el que se aislaron - total

---

<sup>6</sup> Los efectos de la desafiliación social en el plano de la subjetividad personal también son analizados por Richard Sennett en “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el neocapitalismo”. A lo largo de su obra se ocupa de la necesidad y responsabilidad social frente al abismo de la desigualdad, en un mundo confuso de relaciones sociales “flexibles” (citado por Kaplan; C. -Dir- (2006): La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro).

<sup>7</sup> Fernández, Lidia (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Paidós. Cuestiones de educación. Bs. As.

o parcialmente - las personas implicadas en este proceso; la definición de una serie de roles sociales en los que se delegó parte importante de las acciones, antes a cargo de los adultos en general y la postulación de metas, requerimientos y exigencias específicas. Todo esto supuso la paulatina consolidación de un modelo destinado a organizar y dirigir las acciones e interacciones, y a evaluar resultados.

Tal como lo conocemos, el establecimiento institucional "escuela" supone - además de todo lo ya mencionado- la presencia de personal adulto y un conjunto más o menos amplio de jóvenes que, aislados del contexto social, crean una trama de relaciones en la que, se supone, adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos.

La escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella y, por su intermedio, sobre los aprendizajes que efectivamente hacen los sujetos involucrados.

Tal como lo sostiene el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la provincia: "...nos parece clave para el crecimiento y fortalecimiento de la sociedad civil el papel alternativo que adquiere una construcción escolar comunitaria, popular y democrática. Una escuela pública que recupere plenamente el lugar central que tiene en la producción del conocimiento y contribuya a la transformación social global."

### **La escuela secundaria en el contexto sociopolítico general**

Por su parte, la escuela secundaria constituye el segmento educativo que ha acumulado el mayor nivel de desfase respecto al rol histórico y función para la que fue creada, alejándose del significado que tenía en su proyecto fundacional. Se distancia de su versión científico-humanista como una fase de tránsito hacia la educación superior, y en su versión técnico-profesional como una formación especializada hacia el ejercicio de un oficio técnico medio en la industria.

La escuela secundaria es un tipo de organización social institucionalizada cuyos antecedentes pesan en su vida actual, en sus características, en sus modalidades y en su desenvolvimiento. Surgida con un tipo de organización escolar pedagógico y operativo de los cursos preparatorios para el acceso a la Universidad, fue pensada para otorgar una preparación conocida como "clásica", con un currículum de carácter enciclopédico, absolutamente opuesto a todo criterio de especialización y más todavía a cualquier pretensión profesional, y la metodología impregnada de la metodología racionalista-aristotélica.

Zanotti (1994) plantea que la enseñanza secundaria es algo así como una vieja casona ya varias veces centenaria, construida y diseñada para responder a las necesidades de un momento histórico. En la actualidad se percibe que las circunstancias históricas para responder a sus propias necesidades encontraron a la vieja casona y penetraron en ella. Se intentó transformarla desde adentro instalándose en sus cuartos y en sus corredores observándose una disputa entre los fieles defensores de antaño y estructuras pedagógicas y organizativas impuestas por una política educativa de neto corte neoliberal.

Este análisis obliga a interrogar ¿Cuál o cuáles son los objetivos de la escuela secundaria hoy? Dando lugar a posturas contradictorias producto de las mismas demandas que tienen su origen en el contexto socio-histórico. Uno de los Propósitos "históricos" de la

enseñanza secundaria fue "la formación básica o general". Una formación de este tipo como su nombre lo indica significa otorgar una base de sustentación cultural desde la cual el sujeto pueda entender el mundo en el cual está inmerso y le permita desenvolverse dentro de él. Esta responsabilidad debe considerarse, de modo integral, o sea de todos los profesores y de todos los contenidos y no solamente - como por lo general ocurre hasta ahora- de algunos profesores y de algunos contenidos.

Otro de los objetivos esenciales lo constituye la orientación. Por orientación suele entenderse "orientación profesional" o "vocacional". Ello es un grave error. La orientación profesional o vocacional es parte de un proceso más amplio. Orientación significa "orientarse en la vida", o sea: descubrirse a sí mismo. Desde esta perspectiva, el objetivo es: ayudar a los adolescentes en la más decisiva de las etapas de la vida al descubrimiento (de intereses, aptitudes, condiciones vitales, intelectuales, expresivas y de acción) y definición de su personalidad. Es decir el encuentro de un "lugar" "su lugar" para desarrollarse y contribuir al desarrollo de la sociedad.

El tercer objetivo, que en otro momento histórico se constituía en el fundamental, es la preparación para los estudios superiores. En estos tiempos "preparar para los estudios superiores" cobra otro significado dado que implica "enseñar a aprender". Lo que la escuela debe procurar es, pues, no una cabeza con determinada cantidad de conocimientos en una u otra área del saber o en todas ellas, sino "una cabeza bien entrenada para aprender en cada una de las áreas del saber o del hacer y/o en todas ellas".

El último objetivo está estrechamente ligado con las demandas del contexto socio-político-económico actual. La sociedad contemporánea necesita recursos humanos cada vez "más preparados" intelectualmente para desenvolverse en los nuevos marcos organizativos y culturales que día a día son más complejos. A su vez, el mundo del trabajo debe ser reivindicado como fuente de una formación integral valiosa. Tanto desde el punto de vista académico o como entrenamiento de aprendizajes e inclusive como factor positivo de formación ética, cívica y política, el trabajo ofrece múltiples posibilidades educativas.

En consecuencia, debe desterrarse la antinomia tradicional según la cual todo tipo de profesionalización está en contradicción con fines formativos de carácter general e integral. Lo que sí es negativo es todo tipo de profesionalización prematura que limite desde temprano perspectivas u horizontes para un proyecto de vida personal o laboral ulterior.

“La escuela secundaria, en el contexto descrito, aparece como una necesidad creciente para la formación de una ciudadanía plena y por este camino, profundizar nuestro desarrollo humano, integral y sustentable como Nación y Provincia por la vía del fortalecimiento de la participación popular y democrática.” (Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria).

Entre las funciones de la escuela secundaria, la Provincia de Río Negro considera las de: educar para el conocimiento, para la construcción de una ciudadanía activa y plena, la continuidad de los estudios y la educación sobre el trabajo.

La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444, en su artículo 3 establece, entre otros fines, que "...la actividad educativa debe contribuir a formar personas:

- íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos y que a partir de gozar de oportunidades y posibilidades de educación, sean capaces de reflexionar y autoeducarse permanentemente.
- capaces de desarrollar armónica, creativa y críticamente sus aspiraciones, potencialidades y habilidades psico- físicas, espirituales, morales e intelectuales.
- promotoras del reconocimiento y respeto a los diversos grupos de origen y pertenencia de la población y a sus culturas, y del fortalecimiento de los vínculos sociales a partir de la búsqueda de iguales oportunidades de progreso, procurando establecer la justicia social desde la solidaridad con quienes más necesitan.

Asimismo, Ley Nacional de Educación, establece las funciones de la Escuela Secundaria, entre ellas, las siguientes:

- Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio cultural.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio y de aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación.

Según datos del censo 2001 elaborados por el IDEF-CTA2 el 66,7% de los argentinos de 20 años y más no completó el nivel secundario. En el caso de la provincia de Río Negro en dicha franja se encuentra en porcentaje de 69,7%, superando al porcentaje nacional. Si se considera específicamente la trayectoria educativa en dos grupos de edad (15-19 años y 20-24 años), los datos son más que significativos en el 2001 porque el 50% de los adolescentes y jóvenes ya no asistían a instituciones educativas.

El análisis de la escolaridad secundaria completa o no, es importante en tanto lo consideramos en la actualidad como piso de escolaridad básica necesaria para el desenvolvimiento en nuestra sociedad.

Además, mostrar la cantidad de adolescentes que abandonan el sistema sin completar la escuela secundaria es mostrar la cara más histórica de un viejo y conocido problema: las

investigaciones educativas señalaban hace una década o más que el lugar más expulsivo del sistema educativo se concentraba en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria.

En estas últimas décadas esta situación se agrava frente a la destrucción de miles de puestos de trabajo y la sobre-calificación de la oferta de mano de obra, de manera que esta franja constituye un grupo fuertemente vulnerable a la profundización de la explotación y la exclusión.

Tenti Fanfani expresa que la enseñanza secundaria en las condiciones actuales es una enseñanza final (un “techo”) para la mayoría de la población, y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente).

La obligatoriedad y la nueva racionalidad cambia el sentido y afecta los viejos “modos de hacer las cosas” en las instituciones, generando una serie de modificaciones en los dispositivos y procesos institucionales. No se puede desconocer que las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples “efectos automáticos” de las transformaciones estructurales y legales. De allí que se observe una contradicción que tiende a transformarse en conflicto y, asimismo, el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos genera malestar.

En particular, la década de los '90 en América Latina, y especialmente en Argentina, fue *“el tiempo de las reformas educativas”*, diseñadas como estrategias para el mejoramiento de los sistemas educativos. Se entiende por reformas educativas a programas ideológicos que se evidencian a través de un discurso con pretensión hegemónica y como un campo de disputa por la producción de sentidos en la conformación de una política cultural.

Es así que el discurso dominante durante más de una década generó una profunda “ruptura de sentidos sobre lo educativo” y una recomposición hegemónica de los mismos. Actualmente, en el marco de las definiciones legales de las políticas educativas, se manifiesta la intencionalidad de reposicionar a la educación en el campo social desarrollando estrategias que posibiliten superar los efectos negativos de la reforma de los '90.

Un proyecto educativo de formación debe contemplar esta realidad, para plantear como eje fundamental la reconstitución de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas. En este sentido es fundamental repensar, deconstruir y reconstruir dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulen y configuren la educación y desde allí buscar un nuevo sentido de lo escolar<sup>8</sup>.

Por este motivo la educación para los adolescentes y jóvenes se convierte en el eslabón más crítico de las políticas educativas dado que las formas institucionales y curriculares

---

<sup>8</sup> Es oportuno mencionar que en este momento, la provincia de Río Negro está transitando un profundo proceso de revisión curricular, que afecta a los niveles de escolaridad primaria y secundaria.

que fueron adecuadas en el pasado hoy se encuentran en gran medida desconectadas de la vida de los jóvenes, de la sociedad y de la cultura en la que está inmersa. Esto justifica la necesidad de generar cambios decisivos en la estructura institucional, en los contenidos y los aspectos metodológicos, pero sobre todo es el concepto mismo de la educación secundaria el que debe ser repensado a la luz de las profundas transformaciones económicas, científicas-tecnológicas, sociales y culturales actuales.

Para ello es necesario apropiarse de realidades y saberes cambiantes a cada instante. En éste sentido el conocimiento que tenemos "del medio escolar y los conocimientos a enseñar" permitirá el logro de dicha finalidad donde la formación permanente se concibe como una herramienta de gestión de enseñanza real y deseada, como enlace mediador entre la teoría y la práctica situando al docente como un intelectual creador. El reconocimiento de esta realidad institucional significa tener en cuenta las condiciones de los ingresantes al profesorado y simultáneamente garantizar que en la formación se apropien crítica y éticamente de herramientas conceptuales - metodológicas para su futura práctica en la escuela secundaria.

Esto supone prever desde la formación inicial instancias de enseñanza y aprendizaje con los alumnos que les posibiliten tomar conciencia de sus propios procesos de formación. Un proyecto educativo de formación inicial debe contemplar la realidad para plantear como eje fundamental la reconstrucción de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas.

“Este es el marco de la profunda crisis global que atraviesa a la sociedad en su conjunto, crisis que abarca a todas las instituciones y a las distintas organizaciones que de ellas dependen. Pero este momento también es un momento de posibilidad para crear, para construir nuevas articulaciones, nuevos sentidos, nuevos lazos, a condición de reconocer la crisis y analizarla en toda su complejidad. La educación, en este plano, también ocupa un lugar estratégico, pues como lo señalan los diseños curriculares elaborados por los docentes de la provincia de Río Negro: *si bien la educación no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga la educación.*”<sup>9</sup>

### ***Acerca del currículum***

Posicionarnos en una conceptualización de currículum es posicionarnos en una determinada teoría curricular. El currículum es un campo de estudio que tiene una realidad histórica, y como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. Para Kliebard (1992) la historia del currículo es una historia social, ya que la historia del cambio social está relacionada con el cambio de las ideas; el currículo es así afectado por las ideas, creencias, percepciones sociales, pero también ayuda a mantenerlas y a preservarlas. Kliebard construye la historia del currículo sobre los textos

---

<sup>9</sup> Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, 2008.

que teorizan sobre él, y sitúa el análisis desde el nacimiento de la teoría curricular – con la obra de Bobbit *“The Curriculum”*, en 1918 – hasta las conceptualizaciones contemporáneas.

Por su parte, Kemmis (1992) centra esa historia del currículo en las variaciones de *los métodos de enseñanza*. Otros autores centran el análisis en la evolución de los *contenidos* de enseñanza: Lundgren (1992) enfoca la evolución del currículo desde los contenidos de enseñanza en distintas etapas históricas, entendiéndolo a partir de la evolución de los *códigos curriculares*, definidos éstos como textos producidos para la Educación, que organizan distintos tipos y campos de conocimiento. Otra manera de entenderlo, finalmente, es como cambio político y social, haciendo foco en las reformas políticas curriculares, que siempre conllevan una manera particular de conceptualizar el currículo.

Toda definición de currículum, según Stenhuose, expresa así, de un modo más o menos evidente, una manera de entender lo que debe ser el currículum. En primer lugar, un currículum debe reflejar algo más que intenciones: debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace.

La preocupación del currículum es salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas. Por eso dice Stenhuose que el “currículum deberá aspirar a algo que merezca la pena, así como lograr lo que pretende”. Atendiendo a esta preocupación programática y a su responsabilidad moral, Stenhuose define el currículum del siguiente modo: *“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”* Esta perspectiva conserva la naturaleza práctica de los problemas del currículum que desarrolló Schawb, pero la dota del sentido crítico y moral de los reconceptualistas, rompiendo con el razonamiento instrumental de la concepción tecnológica. A la vez se entiende que el currículum no es una serie de respuestas al qué y cómo enseñar que una vez decididas el profesor adopta en clase; por el contrario, se defiende que el currículum es una herramienta en manos del profesor y que es él, mediante su continua búsqueda e investigación, quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste le plantea. *“El currículum es el medio a través del cual el profesor aprende, porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de en el de otro”* (Stenhuose, 1983. p 160).

### ***Acerca del sujeto***

No existe un sujeto dado desde los orígenes. El infante humano deberá pasar por un complejo proceso para constituir su psiquismo, en donde el lenguaje – no solo como palabra, sino como lugar de significación, de nominación del mundo que nos rodea – juega un papel crucial en la configuración de lo social y de la propia identidad.

Todos nacemos y nos constituimos dentro de un universo habitado por otros, semejantes y prójimos, sin cuya asistencia no sobreviviríamos. Podemos decir que designamos como “Otro”, a la matriz de significaciones que recibe al sujeto y le asigna un lugar. El Otro es el soporte necesario para que la cría humana, carente de instintos, pueda continuar con vida.

Dicha carencia es la condición de su educabilidad. Dice C. Castoriadis: “Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones”. Dicha interiorización no es superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella.

Al respecto, Graciela Frigerio afirma: “La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. (...) Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares.”. Es en el encuentro con ese “tercero” que la escuela vendrá a representar, en relevo del entorno familiar, que el sujeto construye su singularidad. Y es en el marco de estos presupuestos que nos preguntábamos más arriba sobre los objetivos de la escuela media hoy, y sobre el sentido de la “orientación” que debe brindar.

Considerando a la realidad social como una construcción, necesariamente la concepción de sujeto está significada desde lo histórico:

- El sujeto está constituido en la cultura de su grupo, en los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social. En este sentido el sujeto está condicionado por las configuraciones institucionales.
- El sujeto es, a la vez, portador de una historia subjetiva, intérprete de su realidad y actor reflexivo con posibilidades de transformar y transformarse.

Pensar el sujeto del aprendizaje en la escuela secundaria es pensar en plural: en adolescencias y juventudes, es cuestionar desde el principio la posibilidad de que nuestro ideal nos juegue una mala pasada haciéndonos creer que hay una juventud y sólo una y una adolescencia y sólo una que sirvan como umbral y categoría de referencia para nombrar lo múltiple, lo complejo del sujeto pedagógico en la escuela secundaria.

Hablar y pensar en singular, en este caso, induce a un equívoco: suponer que el sujeto del aprendizaje sigue siendo el mismo de otrora y que la escuela hoy sigue siendo el espacio para los *elegidos*.

Adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad, intento que como el propio Urresti lo señala, sólo que con otras palabras, encubre y produce efectos de velamiento sobre la idea de que estas categorías se constituyen en la complejidad de articulaciones sociales que las definen como tales en un momento histórico determinado.

Acerca de la relación entre adolescencia, contexto social y finalidades educativas, Silvia Llomavate, Susana Pironio y Beatriz Santiago<sup>10</sup> sostienen que la adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por su potencial de *autoconstrucción* en una sociedad organizada de acuerdo con pautas dadas y con valores considerados deseables por esa sociedad y quienes la componen.

---

<sup>10</sup> Llomavate, S. Pironio S. Santiago B.(1992): Adolescentes antes y ahora, aquí y allá. FLACSO. Argentina.



Esta concepción introduce la autoconstrucción de acuerdo con un marco valorativo y normativo adoptado por la sociedad. Considera a los adolescentes como un grupo con características específicas, derivadas, por supuesto, de su momento de evolución psico-biológica, pero insertos en la sociedad de manera real y no solamente potencial.

Ahora bien; cómo describir a los sujetos del aprender, al alumno. Vamos a ayudarnos con las consideraciones que realizan distintos especialistas en el tema. Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales que generan procesos de: pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente, desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencia y de adscripciones identitarias de los jóvenes podemos rastrear algunas expresiones comunes:

“ (...) las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, han mutado de cara al siglo veintiuno, hacia formas de convivencia que, pese a su acusado individualismo, parecen fundamentarse en un principio ético-político generoso: *el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente.*<sup>11</sup>”

El grupo de pares se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traduce en acciones, que tienen mecanismos propios de validación y legitimación. Los jóvenes y adolescentes no constituyen una categoría homogénea, tienen distintos modos de inserción en la estructura social, organizan y significan la cultura con modalidades específicas de acuerdo a sus necesidades de reconocimiento y a la valoración que hacen de las producciones. Esto implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Adquieren visibilidad en el ámbito de las expresiones culturales; habida cuenta del percatamiento que de esto han tenido las *industrias culturales* transforman la *categoría joven* en objeto de consumo y producen bienes y productos culturales para su consumo. Se produce así un doble fenómeno: mientras las instituciones, entendidas como espacios de socialización para las nuevas generaciones, tienden a normalizar y homogeneizar, las industrias culturales insertas en la lógica del mercado desregulan y ofrecen bienes de consumo diversos, ya sea que los jóvenes y adolescentes puedan o no acceder a ellos.

Las conductas y acciones transgresoras de los grupos adolescentes y juveniles son observadas y analizadas por el mundo adulto de distintas formas: si se trata de los llamados *integrados*, la mirada es condescendiente y en general la conducta es rotulada como travesura; en cambio si la acción proviene de grupos *alternativos* o *no integrados*, se la analiza en términos de etiqueta, estigma y patología y se agudizan las respuestas más autoritarias y disciplinadoras. Esto nos lleva a un punto de suma importancia a tener en cuenta: el intento de regulación y modelización que las estrategias de dominación

---

<sup>11</sup> Reguillo Cruz, Roxana. “Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”. Buenos Aires: Norma, 2000.

social realizan por establecer modos de ser joven o de ser adolescente; en este sentido es muy importante asumir que este período de *moratoria social* es diferente según la clase social a la que pertenezcan los jóvenes y adolescentes. Para los que pertenecen a los sectores populares las circunstancias son dramáticas: este período es mínimo o inexistente ya que las presiones económicas los obligan a tener que trabajar y si logran obtener un empleo, éste es precario, fragilizado, con salarios muy bajos, en negro, con escasas o nulas posibilidades de crecimiento y de estabilidad, con lo cual el empleo termina siendo una experiencia dolorosa y de sometimiento.

En nuestro país, donde las secuelas de la socialización autoritaria aparecen claramente, ¿quién se animaría a negar que los adolescentes que crecieron en hogares perseguidos por la desocupación tendrán rasgos negativos de inserción en la sociedad: escepticismo, agresividad, falta de confianza en sí mismos? ¿Cómo esperar que demanden una enseñanza superior de mejor calidad, más profunda y exigente, aquellos que aprendieron en la escuela secundaria a “hacer como si” estudiaran? ¿Qué efectos tendrá en la sociedad argentina la exigencia de hiperconsumo a que se ven sometidos los adolescentes desde los medios?

Ciertos rasgos descriptos por la literatura especializada, tales como la rebeldía, la agresividad, la construcción de fuertes vínculos grupales que aíslan a los adolescentes y jóvenes de la sociedad adulta, etc., son resignificados en esta concepción del adolescente como estrategias para esa búsqueda de sí mismo en una sociedad que muchas veces no es favorable a dicha búsqueda.

La pregunta que surge, entonces, es: ¿En qué contexto socio-político-cultural pueden desarrollar esas opciones? ¿Qué modelos identificatorios se le ofrecen a los adolescentes?

Obiols<sup>12</sup> describe el adolescente en el contexto actual, denominándolo “adolescente posmoderno”, en contraposición con las características tradicionales del adolescente “adolescente moderno.” Al respecto expresa que si bien es cierto que los adolescentes no pueden en ninguna época ser descriptos como un solo tipo, también es cierto que a través de los autores que estudian la etapa se va configurando un modelo, por lo menos de aquel tipo considerado representativo. Así, hubo un tipo de adolescente moderno descrito como un individuo que vivía una crisis, inseguro, introvertido, una persona en busca de su identidad, idealista, rebelde, dentro de lo que el marco social le permitía.

Estas parecen haber sido las características más notorias de un tipo de adolescente que aparece en diferentes épocas de la historia. Pero considerando cada uno de los duelos postulados en su momento por Arminda Aberastury como procesos inherentes al pasaje por la adolescencia, es lícito entonces preguntarse si, dentro del marco de la posmodernidad, hay lugar para los duelos en la medida en que éstos son dolorosos, implican una crisis seria, tristeza, y esfuerzo psíquico para superarlos. La posmodernidad ofrece una vida *soft*, emociones *light*; todo debe desplazarse suavemente, sin dolor, sin drama, sobrevolando la realidad presente.

---

<sup>12</sup> Texto reelaborado: Obiols, G., Obiols, S., Di Seguí.(1995) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Kapelusz. Bs. As.

### ***Acerca de la enseñanza***

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin. La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otros, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

La enseñanza, como síntesis didáctica, entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica. La enseñanza conlleva una manera particular de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento. Esta intencionalidad característica de los procesos de enseñanza remite por un lado a su función social y, por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; y opciones y posturas frente al contenido. El poder articular estas dimensiones exige una permanente actitud reflexiva. La enseñanza es también una actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados.

Estanislao Antelo propone una serie de metáforas ricas y fértiles para definir el oficio docente, a las que adherimos por su transparencia y su contundencia; dice, por ejemplo, que la enseñanza tiene algo de magia, de desmesura, de ejercicio de confianza ciega, y de contrabando cultural: porque se trata de pasar una herencia, de alterarla en el traspaso, y de incrementarla.

El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas supone ciertos modos de intervención didáctica; es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella. El problema será develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza.

En una institución formadora de docentes la enseñanza implica – a diferencia de lo que ocurre con el resto del sistema educativo – el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. Es esta cuestión compleja y, a la vez, paradójica de “enseñar a enseñar”, la que le otorga un cariz distintivo, o más específico, a la enseñanza en este nivel. Un docente o grupo de docentes capaces de llevar adelante un proyecto de formación de formadores, necesitará hacer girar su quehacer en la permanente revisión y transformación de la práctica con el propósito de mejorar el proceso de formación. Esto requiere del análisis permanente de sus conocimientos, supuestos, vivencias y modelos. Un docente capaz de revisar su práctica necesita de una teoría que convierta sus creencias en explicaciones.

Se intentará que la formación docente en cualquiera de sus campos adquiera características de “herramienta”, en el sentido no instrumental que plantea Bruner, entre otros. En este escenario “líquido” e incierto del siglo XXI se intentará que los alumnos construyan algunos saberes pedagógicos dúctiles como herramientas de análisis para

pensar la educación contemporánea, para entender el mundo, para construir su propia “visión del mundo”, para cimentar las bases de su oficio como práctica “científica”, pero también moral y política.

Esta propuesta supone la enseñanza como una actividad compleja en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacial, temporal y sociopolítico, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven las reglas técnicas ni las recetas de la cultura escolar. El modelo vincula lo emocional con la indagación teórica; se parte de situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) y se vuelve a la práctica para modificarlas. Se dialoga con la situación, interpretándola tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible, para darse cuenta de que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada, es un modelo que pretende formar a un docente comprometido, con sólidos valores y competencias polivalentes, abierto a metodologías cooperativas diversas y reflexivas; un modelo hoy poco asumido, pero en el que muchos expertos ven el modelo del futuro. Otros autores señalan la posible parcialidad y los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que conlleva a un conocimiento práctico producido de esta manera, así como las dificultades de ser asumido por una mayoría del profesorado.

El profesor se convierte en un investigador en el aula y para el que la práctica es una fuente permanente de conocimientos (Stenhouse, 1981; Elliot, etc.), parece el más adecuado al perfil del docente de Historia que vamos a esbozar más adelante. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no pretende únicamente la adquisición de técnicas para aplicar en situaciones no conflictivas, sino que incorpora un tipo de reflexión en la acción muy adecuado para la innovación y para desarrollar en situaciones inciertas o cambiantes como las que se producirán a lo largo de la vida laboral del profesor. No cabe duda de que es un modelo más exigente y que plantea una fuerte formación tanto en la fuente disciplinar —la naturaleza de la Historia— como en la social y la psicopedagógica, que hoy se presentan como irrenunciables si se desea conseguir un profesor autónomo y consciente de sus responsabilidades docentes.

### ***Acerca del aprendizaje***

Sabemos que el aprendizaje es uno de los procesos más ampliamente comprometidos en la construcción de sujetos y de sociedades. En efecto, ponemos en juego este proceso para desplegar la característica que mejor nos define como seres humanos: la posibilidad de transformación, constante y versátil. Es en la práctica del aprender, entre lo que cambia y lo que perdura, como vamos construyendo nuestras identidades personales y colectivas.

Por ello, una de las funciones primordiales del aprendizaje humano es la de permitirnos formar parte de las interacciones sociales. Así entendido, el aprendizaje tiene como destino habilitarnos a interiorizar la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social.

Entendemos el aprendizaje como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, político, económico, social, cultural, y también institucional.

El sujeto de la formación docente es emergente y a la vez constituyente de grupos en los que ha aprendido diferentes significados; se construye a sí mismo a partir de la relación con los otros, constituyendo su propia identidad en los procesos de interacción que, ligados al lenguaje y a la cultura, lo hacen capaz de autorreferencia y reflexividad en uso de su libertad.

Cabe preguntarse cuál es el significado que tiene el verbo “aprender” para los estudiantes de la formación docente, cómo se tensiona en forma permanente cómo fui y soy como aprendiz y cómo soy como enseñante, qué prácticas del aprender sostienen nuestros estudiantes y cuáles cambian o deberían cambiar, qué dispositivos generar en este sentido desde la formación inicial.

Pensar en los procesos de aprendizaje en nuestro nivel, nos remite a pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de aprendizaje del alumno, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica. El alumno que aprende, pone en juego en sus aprendizajes cotidianos contenidos simbólicos que inciden en la valoración que hace de sí mismo. Las representaciones acerca del aprendizaje y de la formación, están mediatizadas por su contexto familiar y socio cultural y, por haber sido incorporadas a partir del proceso de socialización tienen efectos duraderos y resistentes al cambio, ya que las ha internalizado como las únicas posibles.

A su vez, durante el proceso de formación también construyen nuevas representaciones en la medida que las mismas le son transmitidas junto a los contenidos académicos, como formas de prepararlo para su ejercicio profesional.

El punto de partida del aprendizaje en este nivel comprende el análisis de las representaciones, a partir de sus propios decires, del de sus pares, el de los docentes y la resignificación de los mitos, las costumbres, las narrativas pedagógicas y los relatos.

La posibilidad de que el análisis de éstas y otras representaciones se constituyan en los primeros contenidos de aprendizaje de los alumnos, permite pensar en una perspectiva de cambio frente a las prácticas pedagógicas. Cuando en estos análisis prevalece la sumisión, el cambio será inhibido, pero si predomina la elaboración, el proceso se facilita.

De este modo, es preciso desde la formación brindar algunas herramientas que permitan atender y producir diversidad, procurando colaborar en el impulso de prácticas educativas alternativas que otorguen otros sitios a la posición subjetiva del alumno y del docente, a la reflexión sobre la problemática.

Lo importante es que una vez recibidos, nuestros alumnos puedan encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño y para cada adolescente, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad, el

interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo. Por tanto, y aún cuando parece obvio de señalar, la posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercerán y ejercemos la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.

### ***Acerca de la evaluación***

La Resolución N° 1000/2008 del Consejo Provincial de Educación, que constituye la normativa de evaluación, acreditación, exámenes y promoción – aprobada exclusivamente para el proceso de transformación de la escuela media – establece entre sus considerandos que “...uno de los fines de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de apropiarse significativamente de los conocimientos y que para ello es importante proveer una amplia gama de situaciones y estrategias que provoquen el interés y promuevan el aprender a aprender.” Esto “...implica el desarrollo y construcción de saberes siendo por ello un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor.”

Coincidiendo con la concepción de evaluación de la política provincial, la institución deberá propiciar en el cuerpo de profesores el diseño de estrategias y métodos de enseñanza que permitan analizar los procesos de evaluación y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tal como lo expresa el Diseño Curricular de Formación Docente para la Educación Primaria (2009), “...no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es un elemento más en la labor del docente; hemos de considerarla no con carácter restrictivo de valoración al final del proceso, sino con carácter formativo; ayuda para seguir avanzando, rectificar o ratificar lo planificado, si es necesario.

Para que sea formativa se debe utilizar como un medio que proporcione información, que permita una retroalimentación adecuada a los alumnos, como así también, mejorar las estrategias de enseñanza del profesor. El carácter formativo de la evaluación queda entonces, según Perrenoud, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje

La evaluación ha de ser coherente con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, desde la experiencia de trabajo con los alumnos y no solamente con la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos. Cuantos más elementos de información tenga el evaluador más fundamento tendrán sus decisiones.

La evaluación es una práctica pedagógica compleja. En educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones:

- Respecto de los individuos (conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel etc.)

- Respecto al mejoramiento de la enseñanza (adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos, etc.)
- Respecto de la institución escolar (analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etc.)
- Respecto de política y administración del sistema escolar (analizar la calidad de una escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etc.)

La evaluación es un juicio crítico y complejo acerca del aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza; algunas características de esta concepción son las siguientes:

- No es un proceso neutral objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que debe considerar a la hora de evaluar a sus alumnos. Su propia acción, las estrategias de enseñanza que ha planificado, el currículum con el que está trabajando, etc. La tarea de evaluar se acerca a la tarea de un juez reflexivo y no al de un mero aplicador de la ley.
- Se acerca hacia un modelo de investigación. Para evaluar hay que comprender circunstancias, procesos significados, historias personales. Las evaluaciones tradicionales de tipo objetivo no nos permiten comprender el proceso educativo ya que lo tratan en función de los productos y en términos de éxito o fracaso.
- Sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; posee una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.

Para la evaluación, y tal como lo propone el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, se considerará el diseño de instrumentos que faciliten la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación, atendiendo a estrategias que permitan analizar los procesos de evaluación, esto es: realizar lo que se denomina la metaevaluación: “No basta con interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...”<sup>13</sup>

Sostenemos un concepto de evaluación, que incluye al de acreditación, aunque estos no son asimilables. Evaluar es emitir juicios de valor para diagnosticar, diseñar, hacer ajustes, retroalimentar, integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje; y también, informarse acerca de éste. De manera ineludible, la sociedad le otorga a las instituciones educativas la responsabilidad de acreditar los aprendizajes de cada alumno. Esta cuestión es

---

<sup>13</sup> Santos Guerra, M.A, 1998.

insoslayable, pero, cuantos más elementos se tengan para evaluar, mayor fundamento tendrán sus decisiones.

La acreditación, de esta manera adquiere una dimensión distinta: es el resultado de un proceso de evaluación integral con el propósito de certificar un aprendizaje individual o grupal acerca de los conceptos y capacidades propias del futuro docente.

En este marco conceptual, las modalidades de evaluación y las condiciones de acreditación de cada espacio curricular deberán ser establecidas en el contrato pedagógico por el docente a cargo del espacio, conforme a los procedimientos pautados en el Régimen Académico vigente.

### ***Acerca de la metodología***

Las políticas de formación docente que se llevan a la práctica o que se planifican responden a teorías, modelos o tendencias relacionadas a su vez con las distintas concepciones de la escuela y del papel del profesor en ella. A partir de una reflexión de estas concepciones definiremos el perfil metodológico del profesor que se pretende formar cuyas características están en consonancia con la tradición curricular de la Provincia de Río Negro.

Son tradicionales las cuatro concepciones en torno a las cuales se clasifica el trabajo de los docentes, entendiendo la enseñanza como trabajo, como oficio, como profesión o como arte. En la primera se entiende al profesor como un trabajador que realiza sus tareas a partir de las instrucciones que recibe; en la segunda se trata del profesor artesano preparado para realizar un trabajo técnico especializado que no necesita ser especificado; en la tercera el profesor es un poseedor no sólo de técnicas sino de conocimientos para decidir en cada caso lo oportuno. La enseñanza como arte requiere, además, una componente personal y creativa. Más en detalle y con otra taxonomía, de Lella (1999) identifica los siguientes modelos y tendencias, entendidas como configuraciones institucionalizadas históricamente, e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos<sup>14</sup> :

1. *El modelo práctico-artesanal* concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación, y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. "El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes" produce un predominio neto de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura "legítima". En el ámbito de la formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados; se propone al docente que imite modelos y que transmita la cultura, una cultura heredada de los mayores. Es un modelo que pone el énfasis en la práctica cotidiana.

---

<sup>14</sup> Cátedra de Historia de Iberoamérica (2002), Organización de Estados Iberoamericanos, Nodo Coordinador, CUADERNO METODOLÓGICO, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA DE IBEROAMÉRICA .



2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación llamada "pedagógica" pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. "Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza" (Liston y Zeichner, 1993). Este modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos que enseña son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir, como un locutor hábil, el guión elaborado por otros; la autonomía se ve como un riesgo.

3. *El modelo tecnicista-eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esa racionalidad, con economía de esfuerzos y de eficiencia en el proceso y en los productos. El profesor es esencialmente un técnico; su labor consiste en llevar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, pero sí las técnicas de transmisión; está subordinado no sólo al científico de la disciplina sino también al pedagogo y al psicólogo. El docente es un técnico, no un intelectual.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo* supone la enseñanza como una actividad compleja en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacial, temporal y sociopolítico, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven las reglas técnicas ni las recetas de la cultura escolar. El modelo vincula lo emocional con la indagación teórica; se parte de situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) y se vuelve a la práctica para modificarlas. Se dialoga con la situación, interpretándola tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible, para darse cuenta de que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada, es un modelo que pretende formar a un docente comprometido, con sólidos valores y competencias polivalentes, abierto a metodologías cooperativas diversas y reflexivas; un modelo hoy poco asumido, pero en el que muchos expertos ven el modelo del futuro. Otros autores señalan la posible parcialidad y los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que conlleva a un conocimiento práctico producido de esta manera.

En todo caso, no se trata de modelos excluyentes o en estado puro sino de modelos que, entremezclados o combinados, producen diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, etc., pero que no deberían desconocer las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. Cada uno de ellos presenta ventajas e inconvenientes a la hora de llevarlos a la práctica, resultando seguramente más sencillos, al ser menos innovadores, los dos primeros —práctico artesanal y academicista— que responden a una tradición largamente experimentada, aunque a veces, y más recientemente, sea sustituida por el modelo tecnicista-eficientista.

Dentro de ellos, **el modelo alternativo reflexivo-creativo**, en el que el profesor se convierte en un investigador en el aula y para el que la práctica es una fuente permanente de conocimientos, parece el más adecuado al perfil del docente de Historia que vamos a esbozar más adelante. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no pretende únicamente la adquisición de técnicas para aplicar en situaciones no conflictivas, sino que incorpora un tipo de reflexión en la acción muy adecuado para la innovación y para desarrollar en situaciones inciertas o cambiantes como las que se producirán a lo largo de la vida laboral del profesor. No cabe duda de que es un modelo más exigente y que plantea una fuerte formación tanto en la fuente disciplinar —la naturaleza de la Historia— como en la social y la psicopedagógica, que hoy se presentan como irrenunciables si se desea conseguir un profesor autónomo y consciente de sus responsabilidades docentes.

## **TERCERA PARTE:**

### **LA FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA**

#### **Encuadre general de la formación docente en historia**

La formación de los docentes de historia en Argentina se basó en dos estructuras académicas bien diferenciadas: las universidades y los Institutos Nacionales del profesorado. Las primeras tenían como propósito la formación de historiadores que inicialmente siguieron la matriz positivista impuesta por la academia Nacional de la Historia y que a partir de la década de 1960 incorporaron las nuevas corrientes historiográficas surgidas en Europa durante la guerra y la posguerra entre las que puede mencionarse la llamada "*Historia social*". Los Institutos del Profesorado continuaban la tradición normalista pero aplicada a la formación de profesores para el nivel medio. A partir de la Ley de Enseñanza Libre la formación de profesores resultó de interés de la Iglesia y de otras instituciones privadas que imprimieron sus enfoques ideológicos a los programas de estudio.

Con la sanción del estatuto del docente -que calificaba con mayor puntaje a los títulos de profesor que a los de Licenciado-para el ingreso a la docencia,- las Universidades abrieron los ciclos de profesorado como complementarios de las carreras que ya tenían.

Entre las Universidades y los profesorados existió una valla infranqueable durante muchísimos años, pocas veces y por excepción atravesada por graduados de los profesorados. Desde 1983 y muy gradualmente las Universidades admitieron a los graduados de profesorados a los ciclos de Licenciatura, mas tarde (solo algunas) a los posgrados. Gradualmente se va produciendo la incorporación de graduados de los profesorados a los posgrados y a sus equipos de investigación lo que encontró una clara política de integración desde la Ley de Educación Nacional. A su vez la existencia del INFOD garantiza los niveles académicos de la formación específica en historia fuera de las universidades. A su vez la complejidad de los escenarios pedagógicos en los que se debe desempeñar una profesora o profesor de historia, dados por los procesos culturales y sociales que transforman permanentemente a los jóvenes y adolescentes, requieren tiempos y espacios curriculares específicos a la formación en la práctica de la enseñanza, al conocimiento de los sujetos del aprendizaje en sus contextos y a la didáctica específica de la historia. Estos últimos fueron tratados como campos subordinados durante muchas décadas en la tradición de la formación de profesores y profesoras.

#### ***La formación de los docentes de historia en Argentina***

El Instituto de Formación Docente de El Bolsón al presentar este proyecto consideró necesario desarrollar algunos aspectos propios de la formación docente en historia de acuerdo a los últimos acuerdos internacionales y desarrollos en el país. La formación del docente para la enseñanza de la Historia<sup>15</sup> exige resolver el problema de la configuración

---

<sup>15</sup> Elaborado sobre la base de Cátedra de Historia de Iberoamérica (2002), Organización de Estados Iberoamericanos, Nodo Coordinador, CUADERNO METODOLÓGICO, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE IBEROAMÉRICA .

de su perfil específico, es decir, de los atributos que lo hacen idóneo para la enseñanza en los niveles medio y superior.

De esta manera, la configuración del perfil básico del profesor de Historia debe huir de todo reduccionismo, evitando que su formación se centre solamente en alguno de sus componentes, académico o pedagógico. Esa formación no puede obviar el componente pedagógico y de la práctica docente, pero tampoco, conforme ocurre a veces, el acercamiento sólido a la disciplina científica, a sus aspectos epistemológicos y académicos, además de lo psicopedagógico y didáctico. En general, los docentes de Historia de cualquier entidad social no son historiadores en esencia; eso sólo significa que el centro de su acción individual no es la investigación personal en fuentes contemporáneas de los temas de la investigación historiográfica, pero no que deba ignorar sus características básicas y, sobre todo, que le resulten familiares las peculiaridades de la estructura del conocimiento histórico, las características de su cuerpo conceptual específico.

El perfil del profesor de Historia en la enseñanza media no es el del investigador académico de la Historia, sino el del docente bien informado sobre las características y los resultados de la disciplina histórica, con capacidad de reflexionar sobre ellos y de lograr que los jóvenes del nivel medio sean capaces de acercarse a la representación histórica de la sociedad.

### ***Aproximaciones al profesor que se pretende formar en esta carrera: un perfil.***

Se espera que en la formación se desarrollen, incorporen o construyan (según el caso)

a) Unos valores y unas actitudes proclives a esta enseñanza, basados en la comprensión del otro, en la solidaridad y en la responsabilidad hacia un pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de integración regional.

b) Unas competencias académicas referidas a la Historia en general y a la Historia de Iberoamérica en particular, a sus rasgos específicos y a las experiencias comunes de los procesos históricos que en ella se han producido.

c) Unas competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos, que permitan al profesor conocer, seleccionar, utilizar, evaluar y desarrollar estrategias efectivas de intervención didáctica.

### **Competencias actitudinales**

El perfil que se busca del profesor es uno de alta complejidad, cuya formación incluya dimensiones éticas y socioculturales que faciliten la conciencia de las repercusiones del saber y del saber hacer histórico. No sólo se busca la formación académica tradicional y las herramientas conceptuales propias de la Historia, sino también el desarrollo de actitudes y del compromiso ético que permitan desarrollar los intereses universales sobre los individuales y los grupales, y actuar adecuadamente en el contexto de las relaciones interpersonales (Hernández, 1999). A estas componentes de la formación

sería importante añadir —según el mismo autor— la capacidad de crear e interpretar modos nuevos, y de gozar de productos culturales distintos. El profesor de Historia requiere capacidad para apreciar el patrimonio histórico y cultural; valorar la diversidad étnica y cultural de Iberoamérica y del mundo actual, así como las actitudes, creencias y modos de vida de personas, grupos y sociedades diferentes de la propia; mostrarse tolerante ante la diversidad de opciones políticas, ideológicas, religiosas, etc.; valorar y defender los derechos humanos; tomar conciencia de la importancia de la paz y de la responsabilidad colectiva para su consecución; y rechazar las injusticias que se derivan de las desigualdades sociales, culturales, de género o económicas. La formación del profesorado debería hacerle receptivo a estos planteamientos, llevándole a observar su entorno con una mirada global que le permita acercarse a Iberoamérica, a sus transformaciones sociales, económicas y culturales a las que está asistiendo como parte de una realidad común.

### **Competencias académicas**

El desarrollo de estas competencias deben venir acompañadas de otras que llamaremos académicas o disciplinares, conceptuales y procedimentales que deben constituir el marco en el que se sitúe la formación de todo profesor de Historia. Distinguiremos así competencias con relación a la naturaleza y a los procedimientos del conocimiento histórico, y competencias en relación con la Historia.

En relación con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico la formación del profesor debe incluir conocimientos de carácter historiográfico y epistemológico, acostumbándolo a la reflexión sobre la naturaleza de la disciplina que enseña y sobre las implicaciones que tiene en el plano de la metodología didáctica, sometiendo a crítica la representación vulgar de la Historia y familiarizándolo con los resultados de la investigación. No se trata, desde luego, que la docencia en el nivel medio tenga como objetivo la simple divulgación de la ciencia histórica ni de creer que en la historiografía encontrará el profesor la “solución” a todos sus problemas didácticos, sino que esta docencia no se haga, como ocurre con frecuencia, de espaldas a la naturaleza de la disciplina que se imparte. No es posible dedicarse a la enseñanza de la Historia sin conocer las señas de identidad de la materia ni los importantes cambios que en ella se han producido y se están produciendo. Se trata de que el profesor comprenda el significado de la Historia como forma de conocimiento, su naturaleza peculiar, sus elementos epistemológicos básicos y sus estrategias cognitivas específicas, a los que no puede estar ajeno. Con cierta frecuencia la ausencia de formación sobre la fuente disciplinar del currículo, ahogada o sustituida por la fuente psicopedagógica, ha desnaturalizado la formación del profesorado de Historia, olvidando que ésta debe atender a las características conceptuales, procedimentales y actitudinales específicas de la propia disciplina.

Una formación de este tipo debería comprender, al menos, aspectos como los que siguen:

-Conocimiento de las principales tendencias historiográficas y de su evolución. Este conocimiento permitirá al profesor situarse en su propia concepción previa de la Historia, no siempre explícita, pero que informa fuertemente su acción didáctica y sin la cual difícilmente podrá renovarla. Le permitirá también adquirir conciencia del enfoque o de los enfoques existentes en los currículos sobre los que trabaja y sobre los manuales que utiliza; en efecto, estos currículos, aun sin adscripción historiográfica explícita, reflejan las diversas corrientes historiográficas, bien manteniendo una historia tradicional de corte historicista o positivista, impregnada de hechos y personajes, bien de índole estructural o de corte sociológico, influida por la escuela de Anales, o por los enfoques marxistas u otros de los que el profesor debe ser consciente. Esta reflexión facilitará al profesor aclarar su pensamiento subyacente, adquirir conciencia de sus propias “tendencias” que inevitablemente estarán condicionando la acción docente, conocer los obstáculos que le impiden renovarla y llegar a una práctica coherente con unos planteamientos históricos actualizados. Se le proporcionará así una competencia más rica en el plano didáctico y una mayor autonomía. Este juicio, si bien referido a la generalidad de la producción historiográfica, tiene un sentido especial en la historiografía iberoamericana, cuya situación, muy cambiante en los últimos años, es desconocida con frecuencia por el docente, que ni siquiera ha pasado a informar currículos y materiales didácticos.

Pero tal reflexión debe procurar una serie de competencias para comprender los conceptos y las categorías básicas del conocimiento histórico, entre los que pueden destacarse:

-Comprensión del tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia, y del carácter relativista de su interpretación. La Historia, a diferencia de otras disciplinas, como pueden ser las Matemáticas, la Física, etc., no tiene una estructura conceptual jerarquizada; el problema de los conceptos históricos es uno de los más discutidos en las distintas tendencias historiográficas. A pesar de eso, utiliza gran variedad de conceptos específicos, hechos y acontecimientos de tipo político-militar, pero también sociales, económicos, culturales, técnicos, etc., y sustantivos (burguesía, tiranía, democracia, etc.), que se han ido acuñando a lo largo de los siglos y que se traducen en un vocabulario determinado que sirve para describirlos. El conocimiento histórico consistiría en adquirir información mediante el uso de fuentes y en seleccionar hechos, clasificarlos y relacionarlos en una estructura y en un proceso temporal, dándoles una explicación significativa de la que interesa destacar que no es única ni definitiva, sino que conoce diversas interpretaciones. La historia se construye con pruebas, pero estas pueden cambiar o ser interpretadas de manera diferente. Así, el conocimiento histórico tiene un carácter relativista; no existe una historia de vía única.

-Competencia para comprender y orientarse en los sistemas temporal y espacial. Se ha definido la Historia como una “ciencia del tiempo”; en efecto, estos hechos y acontecimientos se sitúan en él; es uno de los símbolos que los seres humanos deben aprender para poder orientarse en su vivencia, pues todo cuanto existe forma parte de un proceso incesante de cambio. Gracias al tiempo los hombres pueden determinar posiciones, duraciones de intervalos y ritmos de las transformaciones (Elías, 1984). Y, sin embargo, es frecuente que su manejo en la enseñanza conduzca a confusiones. Es

habitual encontrar en los textos de Historia escritos para los estudiantes del nivel medio la afirmación que le atribuye a la Historia la tarea de estudiar "el pasado" (la confusión del pasado con la Historia). Dicha representación vulgar es el resultado de una confusión del tiempo, un símbolo de la relación que los seres humanos establecen entre dos o más procesos para poder orientarse entre ellos y la Historia, en tanto acontecer de las sociedades humanas. Este sistema social de orientación y de representación de las relaciones entre los procesos de cambio cuenta con las categorías de pasado, presente y futuro, las cuales sirven para situar lo que fue "antes" y "después" en una serie continua de procesos físicos o sociales. La fetichización del tiempo, que lo transforma en "sustancia física", es la base de la confusión del "pasado" con la Historia. En efecto, dado que la Historia es el devenir continuo de lo que acaece a los grupos humanos, el sistema de orientación simbólica que llamamos tiempo permitió confundir lo ya sucedido a dichos grupos con el pasado, dado que los historiadores, al establecer como objeto de sus investigaciones lo ya acontecido a algún grupo social, tuvieron que orientarse con la categoría de "pasado" para designar lo que ya había ocurrido "antes" de "ahora". Tal confusión ha permitido que los propios docentes de Historia confundan su tarea de enseñar a los jóvenes a orientarse temporalmente entre dos o más procesos distintos, gracias a los sistemas de medición simbólica del tiempo, con la tarea de informarse y actualizar las acciones ya realizadas por los hombres, para que no se pierda la memoria de ellas entre las nuevas generaciones, que es la tarea asignada a la historiografía desde los tiempos de Herodoto. El tiempo, como ya se dijo, es un sistema simbólico de orientación que deben compartir los grupos humanos para poder coordinarse entre sí. Esta coordinación hace referencia a las categorías que permiten situarse respecto al orden de los acontecimientos (pasado, presente, futuro), de su posición (sucesión, simultaneidad), de su duración (variabilidad, permanencia) y de su ritmo (consecuencia, regularidad, rapidez, lentitud) (Trepát y Comes, 1995, p. 55). El docente de Historia debe tener competencia para enseñar a los estudiantes el modo en que este sistema, constituido por las categorías descritas, se utiliza para ordenar, posicionar y asignar duración y ritmo a las experiencias colectivas de las sociedades iberoamericanas. Los estudiantes deben adquirir competencia para utilizar correctamente todas las categorías y los conceptos que integran este sistema simbólico que llamamos tiempo. Pero esa es sólo la base para la adquisición de la competencia específica para guiarse en la periodización temporal de las experiencias históricas de Iberoamérica, y para posicionarlas y medirlas cronológicamente, identificando los años que les sirven de hitos, su sucesión temporal y los ritmos con que acontecieron. El espacio es otro sistema simbólico de orientación de los grupos humanos para representar y posicionar elementos distintos con referencia a los propios cuerpos, a los puntos cardinales o a las coordenadas mundiales. Del mismo modo, el docente debe adquirir con el tiempo competencia para enseñar a los alumnos a orientarse en el espacio iberoamericano, gracias a una combinación de representaciones cartográficas establecidas desde distintos elementos representados. Deberá, pues, identificar y saber transmitir los esquemas básicos ligados a este sistema: corporales (lateralidad, profundidad, anterioridad), cardinales (norte, sur, este, oeste) y coordenadas (latitud, longitud) (Trepát y Comes, 1995, p. 158/59). Esta competencia es básica para la orientación en el espacio de Iberoamérica y requiere el uso de una cartografía temática de dicho espacio geográfico y político. La combinación de tales competencias, la temporal y la espacial, hay que concebirla como el aprendizaje de dos sistemas de orientación que sirven de base a la construcción de la representación de

Iberoamérica como unidad histórica y geográfica. Es preciso que el docente adquiera competencia para comprender el sentido de la historia humana, que es el acontecer no planeado de las acciones de los grupos humanos, y pueda así diferenciar las tareas de la historiografía y la competencia que los jóvenes deben adquirir para situarse correctamente entre los sucesos gracias al sistema de orientación que llamamos tiempo.

-Competencia para comprender el sentido procesal de la Historia La dimensión temporal es una de las características específicas de la Historia, pero la indagación histórica no sólo establece convenciones cronológicas sino que organiza los acontecimientos y estructuras en diversos niveles de duración: larga, media o corta, que pueden tener diferentes ritmos, y que se desarrollan en un proceso o conjunto de fases sucesivas que constituyen otra de las características de la materia. En Historia es fundamental el estudio de la evolución de los hechos humanos en el tiempo. En ese proceso se dan fenómenos de cambio y permanencia, de similitud y diferencia, de progresión y regresión, de revolución y restauración. De él es preciso comprender cómo y por qué algunas características del pasado han sobrevivido, los factores que facilitan o retrasan el cambio, sus consecuencias, sus ritmos, etc.

-Competencia para comprender el sentido de la explicación en Historia. La Historia dispone de unos procedimientos explicativos propios; así, la causalidad que utiliza es diferente de la que puede usarse en Física, no tiene su carácter determinante (al menos la de la Física clásica). La explicación histórica evita la linealidad y busca la interrelación de factores; de tal modo la multicausalidad se presenta como una característica de esa explicación que nunca es simplista, sino que usa múltiples variables causales que se entrecruzan (causas sociales, culturales, políticas...), de distinto peso en cada caso, y en las que las decisiones de las personas pueden tener también un papel importante. En Historia, en efecto, la explicación teleológica o intencional es importante, ya que numerosos hechos históricos son resultado de acciones motivadas por grupos o por individuos. Esta explicación intencional ofrece la dificultad añadida de la necesidad de comprender mentalidades, costumbres y épocas diferentes de la nuestra, por lo que resulta necesario desarrollar esta competencia, la empatía y la capacidad de pensar como “el otro”. Las explicaciones en Historia no son únicas y pueden cambiar con el hallazgo de nuevas fuentes o con nuevas interpretaciones.

-Competencias para aplicar las estrategias cognitivas y las técnicas específicas de la Historia Estos aspectos teóricos no deben desligarse en la formación del profesor de su vertiente práctica, del saber hacer, de la formación común a todo profesor de Historia y no sólo al profesor de Historia de Iberoamérica. Se trata de procedimientos relacionados con el tratamiento de la información, con la explicación multicausal y con la indagación e investigación, que incluyen la identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias para obtener información relevante (Trepát y Alcoberro, 1994); la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico en el marco de las convenciones establecidas; el uso y la aplicación de conceptos y de vocabulario específico; la identificación, el proceso y la explicación de causas y consecuencias; el uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado; la identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación (explicitación de procesos); la identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación (explicitación de estructuras) y la comunicación del conocimiento histórico. Estos procedimientos le llevarán a operaciones intelectuales y manipulativas como plantear hipótesis, analizar, clasificar y criticar fuentes y material historiográfico diverso; a contrastar interpretaciones



historiográficas; a elaborar cronologías, gráficos, mapas y síntesis, integrando informaciones de distinto tipo en explicaciones históricas, examinando diferentes variables y circunstancias causales; a comparar y relacionar con el presente y a argumentar adecuadamente. Desde el punto de vista didáctico, esos procedimientos requieren el empleo de diversas técnicas que el profesor debe conocer (utilización de fuentes, ejercicios de lectura, comentarios, etc.) y graduar en función de la edad y de las características de los alumnos. Todo lo cual enlaza con las competencias pedagógico-didácticas generales que el profesor tiene que poseer y a las que se alude más adelante.

***Propósitos, alcances y las características del Profesorado de educación secundaria en historia:***

**Nivel de la carrera:** Carrera de grado, cuatro años de duración.

**Alcance del título:** El Profesor de historia podrá desempeñarse en las siguientes actividades profesionales:

- Planificar, dirigir y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de su especialidad, específicamente en la asignatura Historia y materias afines del nivel medio.
- Estudiar, analizar críticamente y seleccionar metodologías de enseñanza de la historia adecuadas a los distintos ciclos y modalidades de la enseñanza media.
- Propender a que el alumno del nivel medio y superior asuma una reflexión crítica de los sucesos históricos, a la recuperación de su memoria.
- Entender el presente a la luz del análisis de los procesos del pasado, desde lo comparativo, lo analógico, lo igual y lo diferente.
- Planificar, dirigir y evaluar los procesos de enseñanza - aprendizaje para la educación formal y no formal, en el área de Historia.
- Conocer y Comprender los procesos históricos fundamentales con especial referencia a la problemática latinoamericana y argentina.
- Generar una actitud autocrítica tanto frente a su saber científico como a su práctica pedagógica.
- Investigación sobre temas relacionados con la enseñanza de la historia en los diferentes en sus aspectos curriculares y extracurriculares.
- Integración de equipos para la formación y capacitación e investigación docente.
- Evaluación de programas y/o proyectos relacionados con la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales.
- Programación y aplicación de tareas de extensión referidas a la difusión y análisis de la realidad social.
- Conocer las metodologías de la enseñanza para favorecer estrategias de aprendizaje que le permitan al alumno la construcción del objeto de conocimiento.

## **CUARTA PARTE:**

### **ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA CARRERA**

#### **Fundamentos generales de la estructura curricular**

El diseño curricular traduce decisiones de orden epistemológico, pedagógico y político que configuran las particulares formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes. Avanzar en el diseño curricular implica reconocer una serie de tensiones sobre las que se tomaron decisiones en sucesivas aproximaciones, entre ellas se destacan: la articulación entre los campos de la Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Docente; la relación teoría-práctica en la definición de los campo de la formación y de las unidades curriculares; la profundidad de la formación disciplinar y didáctica en las disciplinas específicas de enseñanza; el vínculo constitutivo entre el conocimiento social y la praxis educativa, el alcance de las prescripciones de la jurisdicción y la autonomía de los institutos; la definición de lo común y lo singular de la formación de docentes de historia.

Las claves de lectura expresan los sentidos y criterios acerca de las decisiones tomadas sobre la organización curricular.

Atendiendo a las recomendaciones elaboradas a nivel nacional, la duración de la carrera para la formación docente de HISTORIA es de cuatro años, y está organizada en torno a tres campos: el Campo de la Formación General (CFG), el Campo de la Formación Específica (CFE), y el Campo de la Formación de la Práctica Profesional (CFPP).

La coexistencia formativa de los tres campos debe propiciar cruces y articulaciones orientadas a un abordaje integral y pluridimensional de la complejidad del hecho educativo. La propuesta de cursar simultáneamente unidades curriculares de los diferentes campos de la formación se orienta a crear las condiciones de posibilidad que favorezcan estas relaciones.

Los tres campos formativos deben atender simultáneamente a la dimensión práctica y teórica, siendo igualmente responsables de su articulación.

La organización del currículum tiende a la integración de los tres campos que lo estructuran en torno a la Práctica Docente. El presente Diseño Curricular propicia una perspectiva de articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales, y el fortalecimiento de una mirada y posición investigativa a lo largo del trayecto formativo.

Por lo mismo, en el diseño coexiste una variedad de formatos curriculares que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas: asignaturas, seminarios, talleres, talleres integradores y espacios de definición institucional (EDI). Esta variabilidad y flexibilidad de formatos admite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación diferenciales.

A su vez, el diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. Se proponen instancias disciplinares que recobran las

tradiciones ético-políticas, filosóficas, históricas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y socioantropológicas, junto a unidades curriculares con formatos más flexibles, que integran problemas vinculados a esos y a otros aportes disciplinares.

Cabe señalar también, que se asigna un porcentaje de la carga horaria total para el desarrollo de diferentes opciones institucionales: son los Espacios de Definición Institucional (EDI). En el marco de estos espacios, deliberadamente abiertos en cuanto a su formato, se podrán delinear opciones de formación que recuperan diversas experiencias formativas complementarias que se destaquen como oportunas y significativas.

Asimismo, se define un espacio específicamente orientado a la integración de unidades curriculares de los tres Campos de la Formación, el Taller Integrador, organizado en torno a ejes estructurantes de sentido para cada año de la formación.

Las unidades curriculares que conforman cada campo de la formación se organizan considerando un marco orientador, propósitos de la formación y algunos ejes de contenidos sugeridos. Si bien estos últimos reconocen una lógica en su presentación, no prescriben la secuencia para su enseñanza.

La selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por los principios de significación epistemológica, transmisibilidad y transferibilidad; que aseguren el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diferentes situaciones de prácticas educativas.

### **Formato del diseño curricular**

El presente diseño se organiza integrando un conjunto de unidades curriculares cuya estructura conceptual – en su diversidad de formatos – intenta responder a las distintas finalidades formativas de cada uno de los campos y – a su vez – la relación de todo el trayecto formativo con las prácticas docentes. Tal como sugiere el documento nacional ya citado, esta diversidad de formatos curriculares posibilita formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El presente diseño curricular está organizado atendiendo a los siguientes formatos: **asignaturas, talleres, trabajos de campo, seminarios, y espacios de definición institucional**. A los fines de su diferenciación, adoptamos las caracterizaciones adelantadas en las Recomendaciones nacionales:

**Asignatura:** se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de

datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros.

En relación a la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

**Seminario:** se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. Institucionalmente se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente de primero a cuarto año.

Para la acreditación se propone un encuentro “coloquio” con el docente titular que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

**Taller:** se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a una disciplina, tema o problema relevante para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar. Es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según se establezcan las condiciones para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

**Trabajo de Campo:** está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio. Su objetivo se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad del campo educativo al que se desea conocer. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y a los sujetos relacionados con las experiencias de práctica.

Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Esto enriquece la reflexión y comprensión que se realiza sobre las experiencias de Práctica Docente.

Se trata de una opción que puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de una unidad curricular

**Espacios de definición institucional:** se trata de unidades curriculares de formato expresamente abierto a diversas definiciones posibles, en función de diferentes necesidades que se consideren relevantes, sea en función de las particularidades de los trayectos formativos, o bien de las necesidades curriculares que sean detectadas en las evaluaciones realizadas en el proceso de su implementación.

Las propuestas para la definición de estos espacios discutida y acordada por los diversos actores institucionales, y aprobada, como el conjunto de los proyectos de las demás unidades curriculares, por el Consejo Directivo del Instituto.

### **Campos de la Formación: Su peso y distribución**

En la definición de las distintas unidades curriculares que conforman cada uno de los campos, se atendieron los porcentajes recomendados en el documento nacional ya referido:

FG: Formación general	FG: 24,1 %
FE: Formación específica	FE: 53,8 %
FPP: Formación para la práctica profesional	FPP: 22, 1%

Espacios de Definición Institucional: 80 hs

Total de la carrera es de **3264 hs.**

Campos de la Formación	Unidades curriculares que aportan al campo	Horas	Horas por campo	%
<b>FG: Campo de la Formación general</b>	Alfabetización Académica	64	768 hs	24,1 %
	Pedagogía	64		
	Filosofía	96		
	Didáctica y currículum: la enseñanza en la escuela inclusiva	64		
	Psicología Educativa	64		
	Didáctica de la historia I	32		
	Didáctica de la historia II	32		
	Didáctica de la historia III	64		
	Las TICs en la Educación	64		
	Instituciones Educativas	64		
	Adolescencia y escuela	96		
	Sistema Educativo y Políticas en Educación	64		
<b>FPP: Formación para la práctica profesional</b>	Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	64	704 hs	22,1 %
	Taller de Práctica Docente I	64		
	Taller de Práctica Docente II (incluye horas de práctica en terreno)	128		
	Taller de Práctica Docente III (incluye horas de práctica en terreno)	128		
	Taller de Práctica Docente IV (incluye práctica en terreno) ( 10 hs semanales, anual)	320		
<b>Formación específica</b>	Historia Social y Económica General	96	1712 hs	53,8 %
	Historia del Antiguo Oriente	96		
	Sociología	96		
	Introducción a la Historia	96		
	Historia de la Antigüedad Clásica	96		
	Antropología y Etnografía General	96		
	Historiografía y teorías de la historia	96		
	Historia Medieval	96		
	Historia Moderna	96		
	Historia Contemporánea I (1789-1914)	96		
	Historia de América I	96		
	Historia Argentina I (1776-1852)	96		
	Historia Contemporánea II (1914 a la actualidad)	96		
	Historia de América II (Colonial)	96		
	Historia Argentina II (1852-1960)	96		
	Historia de América III (Siglos XIX y XX)	96		
	Seminario: Historia de Patagonia	80		
Historia Argentina III (1960 a la actualidad)	96			
Total de horas			<b>3184</b>	
Espacios de definición institucional			<b>80</b>	
<b>Total de horas del Plan de Estudios</b>			<b>3264 hs</b>	

## Mapa curricular

### Primer año:

FG: Formación general		FPP: Formación para la práctica profesional	FE: Formación específica	
7 horas semanales - 224 anuales		4 horas semanales - 128 anuales	12 horas semanales – 384 horas anuales	
1er cuatr: <b>Alfabetización Académica</b> (4 hs sem, cuatrimestral)	<b>Filosofía</b> (3 hs sem, anual)	1er cuatr: <b>Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa</b> (Seminario; cuatrimestral; 2 hs. semanales + 2 horas de trabajo de campo)	1er cuatr: <b>Historia Social y Económica General</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Historia del Antiguo Oriente</b> (6 hs sem, cuatrimestral)
2º cuatr: <b>Pedagogía</b> (4 hs sem, cuatrimestral)		2º cuatr: <b>Taller de Práctica Docente I</b> (Taller; cuatrimestral; 2 hs. semanales + 2 horas de trabajo de campo)	2º cuatr: <b>Introducción a la Historia</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	2º cuatr: <b>Historia de la Antigüedad Clásica</b> (6 hs sem, cuatrimestral)

### Segundo año:

FG: Formación general		FPP: Formación para la práctica profesional	FE: Formación específica		
8/6 horas semanales - 224 hs anuales		4 horas semanales -128 anuales	12/18 horas semanales - 480 anuales		
1er cuatr: <b>Didáctica y curriculum</b> (4 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Psicología Educativa</b> (4hs sem, cuatrimestral)	<b>Taller de Práctica Docente II</b> (2 hs semanales, anual) + <b>Práctica en terreno</b> (2 hs semanales, anual)	1er cuatr: <b>Sociología</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Historia Medieval</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	
2do. cuatr: <b>Didáctica de la historia I</b> (2 hs sem, cuatr.)	2do. cuatr: <b>Las TICs en la Educación (taller)</b> (4hs sem, cuatr.)		2do cuatr: <b>Antropología y Etnografía General</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	2do cuatr: <b>Historiografía y teorías de la historia</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	2do cuatr: <b>Historia Moderna</b> (6 hs sem, cuatrimestral)

### Tercer año:

FG: Formación general		FPP: Formación para la práctica profesional	FE: Formación específica		
6 horas semanales - 192 anuales		4 horas semanales - 128 anuales	18/12 horas semanales - 480 anuales		
1er cuatr: <b>Instituciones Educativas</b> (4 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Didáctica de la historia II</b> (2 hs sem, cuatrimestral)	<b>Taller de Práctica Docente III</b> (2 hs semanales, anual) + Práctica en terreno (2 hs semanales, anual)	1er cuatr: <b>Historia Contemporánea I (1789-1914)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Historia de América I</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Historia Argentina I (1776-1852)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)
2do. cuatr: <b>Adolescencia y escuela</b> (6 hs sem, cuatrimestral)			2do. cuatr: <b>Historia Contemporánea II (1914 a la actualidad)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	2do. cuatr: <b>Historia de América II (Colonial)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	

### 4to. Año

FG: Formación general		FPP: Formación para la práctica profesional	FE: Formación específica	
4hs semanales- 128 horas anuales		10 horas semanales – 320 anuales	12/11 horas semanales - 368 anuales	
1er cuatr: <b>Didáctica de la historia III</b> (4 hs sem, cuatrimestral)	2do. cuatr: <b>Sistema Educativo y Políticas en Educación</b> (4hs sem, cuatrimestral)	<b>Taller de Práctica Docente IV (CON PRÁCTICA EN TERRENO, prácticas intensivas, preparación de clases, evaluación)</b> (10 hs semanales, anual)	1er cuatr: <b>Historia Argentina II (1852-1930)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Historia de América III (Siglos XIX y XX)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)
			2do. cuatr: <b>Seminario: Historia de Patagonia</b> (5 hs sem, cuatrimestral)	2do. cuatr: <b>Historia Argentina III (1930 a la actualidad)</b> (6 hs sem, cuatrimestral)



## **Consideraciones acerca del Campo de la Formación General (CFG)**

El campo de la formación general está destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones – filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, didácticas, etcétera. Las unidades curriculares del CFG se distribuyen en los cuatro años del trayecto formativo ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión. Este campo “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales en los que se ejercerá la profesión, y toda una gama de decisiones de enseñanza”<sup>16</sup>. Este campo requiere ser fortalecido, favoreciendo la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos, promoviendo una formación cultural amplia que permita a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo. Las unidades curriculares que componen este campo son: **Alfabetización Académica, Pedagogía, Filosofía, las distintas Didácticas, Psicología Educativa, Instituciones Educativas, Las TICs en la Educación, Adolescencia y escuela y Sistemas Educativos y Políticas en Educación.**

### **Descripción de las unidades curriculares que integran el CFG:**

#### **ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA (Taller)**

La alfabetización es la función fundamental de la escuela y su definición ha ido variando a lo largo del tiempo. Hay coincidencias en considerarla como un proceso complejo, pero básicamente se piensa a la alfabetización como el aprendizaje de la lengua escrita: la lectura y la escritura. Éstas, a su vez, son formas de construir, interpretar y comunicar significados.

Por su parte, la comprensión y la producción de textos forman parte del proceso alfabetizador, que iniciamos cuando entramos al nivel inicial, proseguimos en la escuela primaria, en el nivel medio y en el nivel superior, y continuamos a lo largo de toda la vida. Los estudiantes que ingresan al nivel superior de estudios suelen presentar serias dificultades en la comprensión de textos escritos específicos de las asignaturas que comienzan a cursar; se verifican asimismo serias dificultades en la expresión de sus ideas con precisión y claridad, ya sea oralmente, como a través de la escritura.

Sea que lo pensemos como un déficit de logros que serían esperables durante la escolaridad secundaria, sea que lo encuadremos como un problema que enfrenta la cultura occidental en las últimas décadas, este obstáculo impuesto por las dificultades de lectura y escritura de textos académicos en los alumnos de nivel superior ha motivado diferentes propuestas de intervención docente —no sólo desde el área de Lengua y Literatura sino también desde las demás áreas del conocimiento— en todos los institutos de la provincia de Río Negro.

---

<sup>16</sup> Lineamientos Curriculares, Res. Nº 24/07.

Es necesario tener en cuenta que en un nivel terciario de estudios la escritura opera no sólo como instrumento de comunicación sino que constituye a la vez un dominio de conocimiento, por estar incorporada como tecnología interiorizada a los procesos mentales (Ong, 1986). Por lo tanto, el manejo de la lengua es el instrumento que permite el desarrollo mental del ser humano, sin el cual no se puede avanzar en la comprensión y elaboración de estructuras de pensamiento abstracto y complejo (Bruner, 1988).

La especificidad de la alfabetización académica, entre otros aspectos, está dada por los distintos modos de leer y escribir que se requieren y por la diversidad de textos a abordar, no habituales en el nivel medio. De hecho, pertenecen al género académico todos aquellos textos que circulan en ese ámbito, tales como el examen parcial o final, la monografía, el informe, y artículos académicos. El objetivo que persiguen los textos pertenecientes a dicho género es la "comunicación de saberes que impliquen la exposición, expansión, profundización o refutación de un tema reconocible y definido, de modo de exponer los conceptos centrales de una teoría, decir sobre un tema cosas que aún no han sido dichas o bien revisar con ópticas diferentes las que ya fueron dichas, entre los miembros de la comunidad científica." (Zunino, Seoane y Muschietti, 2007).

Es habitual escuchar las quejas de los/las profesores/as sobre distintos problemas para leer y escribir textos adecuados al nivel. "Esas dificultades obedecen, por supuesto, a causas múltiples", plantea M. Marín (2007) y agrega que una de ellas es "que el modo de lectura que se propicia desde las prácticas escolares favorece poco la interpretación de textos explicativos y el desarrollo del pensamiento conceptual. En efecto, el modo de leer, el tipo de textos que se lee, y las rutinas escolares que se aplican a esos textos, tanto en el área de Lenguaje como en otras áreas del conocimiento proponen la lectura extractiva de datos, el énfasis de la significación depositado en el léxico, y el desarrollo del pensamiento y del discurso anecdóticos. Enseñar a leer textos académicos consiste en el desarrollo de habilidades interpretativas del lenguaje y en el acrecentamiento del pensamiento conceptual (opera con abstracciones y relaciones) en oposición al pensamiento anecdótico o narrativo (opera con hechos)". Los estudios superiores requieren de un tipo de lectura analítica, reflexiva y crítica. La autora incluye esas dificultades dentro de una situación denominada analfabetismo académico, es decir "la presencia de importantes dificultades para interpretar y producir los textos que comunican conocimientos y que circulan en los ámbitos académicos."

Si bien esta propuesta se centra fundamentalmente en el trabajo con la lengua escrita ello no implica desconocer el rol que cumple la oralidad en el proceso alfabetizador. Se contempla la necesidad de incluir en el Taller situaciones que impliquen a los alumnos a través de la lengua oral como eje, ya que durante los estudios terciarios y como futuros docentes harán deberán hacer uso de la oralidad secundaria en variadas circunstancias de producción, tales como exámenes, clases expositivas, conversaciones formales, debates, prácticas docentes, etc., y de interpretación de las exposiciones o argumentaciones de los profesores/as, de sus compañeros, de otros hablantes, etc.

### **Propósitos:**

- Contribuir al desarrollo de los estudiantes para el manejo competente de los discursos académicos, en particular los expositivos y argumentativos.

- Ofrecer actividades que les permitan a los lectores descubrir en los textos específicos las marcas lingüísticas que les sirvan como instrucciones o claves para construir sentido.
- Brindar oportunidades de escritura en las cuales se utilicen esas marcas lingüísticas en la construcción de nuevos significados.
- Crear los espacios posibles que fomenten la participación de los alumnos y alumnas para el desarrollo de su oralidad secundaria.
- Procurar actividades que pongan en práctica las estrategias de lectura y escritura de textos académicos.
- Desarrollar y afianzar la reflexión metalingüística en las producciones propias y ajenas.

#### **Contenidos sugeridos:**

- Características de los textos académicos: Contexto de producción. Portadores y paratextos. Función de los paratextos en la comprensión lectora. Vocabulario disciplinar. Objetividad y subjetividad en el lenguaje. Polifonía.
- El texto expositivo-explicativo. Superestructura u organización canónica. Recursos o estrategias explicativas.
- El texto argumentativo. Superestructura. Recursos argumentativos.
- Estrategias de lectura (por uso): Estrategias previas, durante y posteriores de la lectura.
- Proceso de escritura (por uso): el problema retórico, planificación, textualización, revisión y control.
- Estrategias de escritura: invención y reformulación.

#### **Bibliografía sugerida:**

- Barbero Martín. (2002) La educación desde la comunicación. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- Barbier, F. y Lavenir, C.B. (1999) Historia de los medios. Buenos Aires: Colihue.
- Barcia Pedro Luis (coord) (2008) No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios. Buenos Aires.Santillana.
- Bruner J. (1997) La educación: puerta de la cultura. Madrid. Visor.
- Buckingham David. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires. Manantial.
- Burbules N. y Callister T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona. Granica
- García Canclini, Néstor (2007) Lectores, espectadores e internautas. Barcelona. Gedisa.
- Jackson P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin Edith (coord.) (1997) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires. El Ateneo.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona. Paidós

Salomón, G.; Perkins, D. y Globerson, T. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.

Sancho Gil. Juana María (comp) (2006) Tecnologías para transformar la educación. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid.

### **PEDAGOGÍA (Asignatura)**

Reflexionar sobre la educación implica siempre, en alguna medida, indagar respecto a las diversas conceptualizaciones acerca del hombre, la cultura, el arte, la sociedad y el cambio social. Estas conceptualizaciones están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas, y se despliegan y visibilizan a partir del análisis de las principales corrientes de reflexión pedagógica, sus tradiciones, sus problemas históricos y los desafíos que enfrentan de cara a las problemáticas educativas contemporáneas.

Desde esa perspectiva general es que entendemos a la Pedagogía como un campo teórico y como una práctica social que asume la no neutralidad tanto de las prácticas educativas como de los discursos sobre lo educativo; “no neutralidad” que debe expresarse en la reflexión crítica del campo, aportando a la formación de docentes y futuros docentes saberes que les permitan interpretar, comprender, intervenir y promover transformaciones en los diversos espacios y procesos educativos.

Se trata, en consecuencia, de aportar a la construcción de marcos referenciales para interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación en general y de la de la formación en Ciencias Sociales, en particular, recuperando las preguntas presentes en la reflexión pedagógica acerca de para qué, por qué y cómo educar.

Estos interrogantes remiten al análisis de las matrices históricas, sociales y políticas en que se gesta el discurso pedagógico y a las diferentes respuestas que se han configurado como tradiciones pedagógicas diferenciales, desde las pedagogías tradicionales, a los aportes de la Escuela Nueva, las pedagogías liberadoras, las pedagogías de la imagen y los aportes críticos. Asimismo, el estudio sistemático de los supuestos que fundamentan las diferentes concepciones acerca de la educación posibilitará el conocimiento y la reflexión acerca del estatuto epistemológico de la pedagogía.

Finalmente, en este espacio de formación se pretende aportar a la desnaturalización de las prácticas educativas, focalizando específicamente en la escuela. Analizar el proceso histórico para explicar la escuela, los métodos, los alumnos, los maestros y las relaciones con el conocimiento es la condición ineludible para promover intervenciones reflexivas y críticas no sólo en el ámbito escolar sino en los entornos educativos que los trascienden.

#### **Propósito general de la asignatura:**

A partir del análisis de la construcción del discurso y de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica, aportar herramientas teórico conceptuales que permitan comprender e intervenir críticamente frente a los problemas pedagógicos actuales.

## **Contenidos sugeridos:**

- **Sociedad, educación y Pedagogía.**

El campo pedagógico. Conceptualizaciones sociohistóricas: Escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar.

La Educación como transmisión. La Educación como mediación entre la cultura y la sociedad: tensión entre conservación y transformación. La educación como práctica social, política, ética y cultural. Espacios sociales que educan. La Educación no formal.

La escuela como producto histórico. La pedagogía en el contexto de la Modernidad: la constitución del estatuto del maestro, la pedagogización de la infancia y la preocupación de la educación como derecho.

El "Estado educador": la conformación de los sistemas educativos modernos.

- **Teorías y corrientes pedagógicas:**

La pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la pedagogía tecnicista.

Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y de la Resistencia. La Educación popular: experiencias en América Latina.

Supuestos, antecedentes, rasgos y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Incidencia de estas corrientes en el campo de las Ciencias Sociales.

Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. Configuraciones de sentidos y de prácticas pedagógicas.

- **Problemáticas pedagógicas actuales**

Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación Estado-familia-escuela. Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía. Propuestas pedagógicas alternativas.

## **Bibliografía sugerida:**

ANGULO RASCO, F. y otros (1999). Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid. Miño y Dávila.

ANTELO, ESTANISLAO "El renegar de la Escuela" , Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2000

BALL, S. (2000). La micropolítica en la escuela. Paidós.

CHAIKLIN, SETH y LAVE, Jean (comps.) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu.

FREIRE, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Editores. México.

FREIRE, P. (2002). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI editores. México.

FREIRE, Paulo (1998). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editorial. México.

LARROSA, J. (2000): Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación". Ediciones Novedades Educativas y Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Buenos Aires

LEWKOWICZ, I. (2004) Frágil el niño, frágil el adulto. En Página 12. Bs. As.

LLOMOVATE, S. KAPLAN, C. (coord) (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como

pretexto. Noveduc. Bs. As.

TERIGI, F. (comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As. S. XXI Editores.

TEUBAL, Ruth (2004) Violencia Familiar, Trabajo Social e Instituciones. Paidós.

## **DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM: LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INCLUSIVA (Asignatura)**

La Didáctica es la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza. En esta unidad curricular se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales. En este campo disciplinar se puede reconocer una trayectoria histórica de preocupación normativa sobre la enseñanza, ligada a la producción de conocimientos que orientan la acción y la construcción de experiencias relevantes.

La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia.

Didáctica y currículum se presentan como discursos creados por los procesos históricos de la 'escolarización'. Así, al analizar problemas referidos a la enseñanza y al currículum, la referencia no es exclusiva a la didáctica – en tanto teoría de la enseñanza – y a la teoría curricular; de un modo más general, la preocupación abarca la interpretación de la escuela y la educación, desde un escenario pedagógico. Es por ello que una mirada crítica del aporte de la Didáctica General implica superar una perspectiva tecnicista, para avanzar en el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción.

El importante desarrollo que se verifica en el campo curricular en los últimos años – tanto en lo que refiere a la cantidad de producciones en la temática como a la diversidad de cuestiones que éstas cubren – ha motivado una progresiva independencia de dicho campo con respecto a las disciplinas que le dieron origen, hasta constituirse en un espacio específico: el de la teoría curricular o currículum.

De tal modo, el currículum, la relación contenido/método, la planificación, la enseñanza y la evaluación se constituyen en ejes organizadores del contenido didáctico, que deben contextualizarse en las características y problemáticas propias de los distintos niveles y ámbitos de enseñanza.

Para el tratamiento de los contenidos de este espacio curricular se tendrá en cuenta que la Didáctica es un traductor de posturas teóricas en prácticas educativas y un eslabón entre las opciones filosófico-políticas de la educación, los contenidos profesionalizantes y

el ejercicio cotidiano de la práctica. Ello requerirá el análisis de materiales curriculares, recursos, observaciones desde la teoría didáctica.

El aprendizaje logrado permitirá al futuro docente reconocer que las problemáticas de la enseñanza son más que una tarea de lectura y descripción, o solo de explicación, sino que es una acción de intervención social, humana: una responsabilidad ética.

En este sentido, y en tanto la clase expresa la práctica social educativa culturalmente situada, articula un espacio donde el reconocimiento de la diversidad se expresa en múltiples sentidos, imponiendo la negociación de los mismos en función del aprendizaje y de la enseñanza. Se pone en juego, así, la problemática de la inclusividad como función y práctica escolar.

Hablar de Inclusión supone sustraerse de la intención de “normalizar a los sujetos”, reconocerlos en sus diferencias y comprometerse en el desafío de proporcionar a cada quien lo que necesita en función de sus características y necesidades. Exige no sólo a las personas, sino al Estado, que se garantice la disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad de la enseñanza, de modo que todos y todas estén en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas.

La escuela inclusiva es una cuestión de justicia. Implica tanto el reconocimiento o valoración positiva de las diferencias que garantice el pleno ejercicio de la ciudadanía a todas las personas, como la redistribución de bienes materiales y simbólicos. Se basa en el principio de igualdad de oportunidades y busca hacer efectivo el derecho de todas y todos a una educación de calidad.

Para que esto sea posible es necesario, desde las intervenciones que configuran las prácticas de enseñanza, hacer efectivos también otros derechos básicos como el derecho a la participación, a la no discriminación y a la propia identidad.

La educación inclusiva supone pensar simultáneamente en procesos de aprendizaje y procesos de orientación para la formación y el trabajo, solidarios con la estructuración de un proyecto orientado a fortalecer la autonomía y mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

### **Propósitos:**

- Promover la comprensión de los procesos que atravesaron históricamente la complejidad de la enseñanza, para el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción.
- Posibilitar el análisis reflexivo de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares, para que comprendan el currículum como un producto social e histórico, y las dimensiones política y ética que están en juego en la cuestión didáctica.

- Favorecer la apropiación de las herramientas conceptuales y prácticas que permitan comprender el complejo entramado de relaciones que define la toma de decisiones docentes, e intervenir críticamente en la realidad del aula desde una posición crítica.
- Brindar herramientas teóricas para el análisis de las características y necesidades del grupo escolar conforme a las diferentes dimensiones implicadas en la situación áulica, de modo de poder identificar problemas y diseñar posibles líneas de acción para la toma de decisiones didácticas.

### **Contenidos sugeridos:**

- **El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza**

Didáctica: Qué, por qué y para qué de la Didáctica. Viejas y actuales preocupaciones.

Teoría didáctica y prácticas de la enseñanza: La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza como práctica social. La enseñanza como práctica reflexiva. La enseñanza y el aprendizaje.

Relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

- **El currículum y la escolarización del saber**

Currículum y conocimiento. El currículum y la escolarización del saber: Criterios de selección, de organización y de secuenciación.

Sentidos del currículum: Como texto y como práctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. Desarrollo curricular: sujetos, procesos, niveles.

El Currículum en el nivel Inicial, Primario y Secundario. Articulaciones. Adecuaciones curriculares y organizativas. Criterios de funcionalidad de las adecuaciones curriculares. Modelo ecológico funcional del currículum. La organización curricular en plurigrado.

- **La relación contenido/método**

El conocimiento eje del sentido de enseñar. Los contenidos de enseñanza. La transposición didáctica.

Relación forma /contenido. La construcción metodológica. La clase. Configuraciones didácticas. Las estrategias de enseñanza. El grupo clase.

La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clases.

- **La problemática de la evaluación**

Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Sentidos e implicancias de la evaluación. Diseño y análisis de instrumentos de evaluación. Elaboración de informes de evaluación.

La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para la mejora del trabajo docente. Particularidades de la evaluación en cada nivel de especificidad curricular. Índice de inclusión internacional.



**Bibliografía sugerida:**

- ARNAIZ, P. "Educación inclusiva: una escuela para todos". Ajibe, Málaga, 2003
- BUTELMAN, I. (comp.) "Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación". Paidós. Bs. As.
- CAMILLIONI, A. et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As. Paidós.
- CAMILLIONI, A. et al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós.
- CAMILLONI de Alicia R.W (2007) "El saber Didáctico". Editorial Paidós
- CHEVALLARD, I. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs. As. Aique.
- CONTRERAS José Domingo (1990) "Enseñanza, Curriculum y Profesorado". Editorial Akal.
- DE ALBA, Alicia "Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas" Cap.3 Miño y Dávila Editores.
- DEL CUETO, A.M. y FERNÁNDEZ, A.M. (1995) El dispositivo grupal. En: Lo grupal II.
- PAVLOVSKY, E. (comp.) Búsqueda.
- FELDMAN, D. (1999). Ayudar a enseñar. Bs. As. Aique.
- GENTILI, P. (comp.) (1997). Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Bs. As.
- GIANELLA, A. (1994): Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia. U.N.L.P., Buenos Aires
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) "Teoría y Desarrollo del Curriculum" Ed Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994).El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- GIROUX, H. y Mc LAREN, P. (1998); Sociedad, cultura y educación. Madrid. Miño y Dávila.
- GVIRTZ Silvina, PALAMIDESSI Mariano (2005) "El ABC de la tarea Docente: Curriculum y Enseñanza" Cap 2 Editorial Aique
- MORGAGE, G. y ALONSO, G. (comp.) (2008) Cuerpo y sexualidades en la escuela.
- VITAR, Ana (coord) (2006). Política de la educación. Razones de una pasión. Bs. As.

**PSICOLOGÍA EDUCACIONAL (Asignatura)**

La psicología educacional es el área de la psicología que se dedica al estudio de las relaciones humanas en torno del vínculo que se juega en la transmisión del conocimiento; comprende, por tanto, el análisis de las formas de aprender y de enseñar, y de la efectividad de las intervenciones educativas con el objeto de mejorar el proceso, atendiendo a las dimensiones psicosocial, grupal e institucional que participan y condicionan la relación pedagógica.

Esta unidad curricular se propone desarrollar las vicisitudes de ese encuentro entre una disciplina heterogénea como es la Psicología y un campo de intervención profesional específico: el campo educativo.

Esta articulación de campos teóricos y prácticos obliga a revisar, en primera instancia, los problemas epistemológicos que atraviesan el campo de la disciplina, donde proliferan teorías rivales que conceptualizan de modo diferente los principales problemas del campo. Esto obligará a establecer criterios relevantes a los fines de decidir entre la pertinencia de aquéllas a la hora de explicar e intervenir en procesos y hechos educativos.

Es necesario tener en cuenta que los procesos psicológicos implicados en los hechos educativos se despliegan en los ámbitos psicosocial, grupal e institucional, exigiendo la selección de los aportes teóricos más significativos para cada uno de ellos.

### **Propósitos de la asignatura:**

Aportar las categorías teóricas necesarias para construir una perspectiva de los aportes de la psicología a la educación en general que permita comprender – en particular – a los hechos educativos como productores de subjetividad.

Profundizar en los procesos del desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos que dan cuenta del proceso de aprendizaje, en sus aspectos intrapsíquicos, psicosociales, grupales e institucionales.

Brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva.

### **Contenidos sugeridos:**

Surgimiento de la Psicología como campo científico. Vicisitudes de su relación con las ciencias físico-naturales. La psicología clásica. Diferentes concepciones del ser humano. El estudio del ser humano y el problema epistemológico. Las “ciencias del hombre” y el paradigma de la complejidad: Consecuencias en las concepciones del sujeto humano, del grupo y de las organizaciones sociales.

La interacción como proceso determinante en la constitución del sujeto humano: características y consecuencias. Importancia del grupo en la constitución de la subjetividad humana. Características de la grupalidad. Estructura y dinámica de los grupos. El proceso grupal. Lo intrapersonal y lo interpersonal. Dependencia e interdependencia grupal. Bienestar y malestar en los grupos. Facilitadores y obstaculizadores del proceso grupal. El grupo áulico.

### **Bibliografía sugerida:**

- AUSUBEL D., NOVACK J. Y HENESIAN M. (1983) Psicología Educativa. México. Trillas.
- BAQUERO, RICARDO (1996) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Ed. Aique
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). Diseñar la coherencia escolar. Morata. Madrid.
- CASTORINA, J. A. (2007) Cultura y conocimientos sociales. Aique, Bs. As
- CASTORINA, J. A. y DUBROVSKY, S. (2007) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Noveduc.
- CASTORINA, J. A. y otros (1996). Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Bs. As.: Paidós Educador.

- CASULLO, N. (comp.) (1993): El debate modernidad posmodernidad. El cielo por asalto, Buenos Aires
- DELVAL, J. Y ENESCO, I. (2000): Moral, desarrollo y educación. Alauda Anaya, Madrid
- DUBROVSKY, S. (Comp.) (2000) Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Noveduc, Bs. As.
- ECHEVERRÍA, J. (1998): Filosofía de la ciencia. Akal, Madrid
- HERGENHAHN, B. R. (2001) Introducción a la historia de la Psicología. Paraninfo. Madrid.
- HERSCH, R.H. (comp.) (1999): El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Narcea, Madrid
- HUEBNER, H (1983) "el estado moribundo del curriculum" Madrid Akal
- PIAGET, J, INHELDER (1981) Psicología del niño. Morata. Madrid.
- PIAGET, JEAN e INHELDER (1975) "Psicología de la Inteligencia". Ed. Psique
- PICHON RIVIÈRE, E. "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social". Ediciones Nueva Visión.
- POZO, J (1996) Aprendices y maestros. Alianza. Madrid.
- POZO, J. I. et al (2006): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona. Grao.
- QUIROGA, ANA (1991) "Matrices de Aprendizaje". Ed. Cinco
- VIGOTSKY, L (1973) Pensamiento y lenguaje. Bs. As. La pléyade.
- VIGOTSKY, L(1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. Grijalbo.

## **LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs) EN LA EDUCACIÓN (Taller)**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier "fundamentalismo", es posible afirmar que se constituyen en el mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y -en particular- de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje.

El escenario de la Sociedad del Conocimiento y la Información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento así como hacia la dirección flexible de la innovación. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas.

El rol que desempeñan estas innovaciones tecnológicas en el alcance y la dirección de los cambios sociales y culturales continúa siendo, sin embargo, materia de controversia. Las denominadas "nuevas tecnologías" modificaron, históricamente, la percepción y la representación de la realidad, a la vez que transformaron los modos privilegiados por una cultura y una sociedad permitiendo la profundización del acceso al saber, a las nuevas formas de conocimiento y a la construcción de nuevas subjetividades.

Se plantean como desafíos para la escuela que prepare a las próximas generaciones en un conjunto más amplio de capacidades, entre las que se encuentran las TIC, trabajar en entornos digitales, construir conocimiento escolar en un mundo de superabundancia de fuentes de información, comunicarse y trabajar en red.

Las TIC, en la educación, abordan la actividad social en torno a los fenómenos de comunicación e información soportada en redes informatizadas, pero superando los aspectos materiales o artefactuales y concibiéndose ligadas al desarrollo de habilidades y capacidades que contribuyen a la mejora de la vida cotidiana de los sujetos. Involucran la convergencia de la mirada de diferentes disciplinas (Sociología; Comunicación, Pedagogía, Didáctica, Informática; Psicología; Antropología; etc.) desde las cuales se puede analizar y comprender la complejidad de los nuevos escenarios para intervenir en ellos.

En este marco, podemos definir a las TIC como un cuerpo de conocimientos pedagógicos y didácticos contruidos desde diversos campos disciplinares referidas a las prácticas de la enseñanza, en las que impactan los desarrollos tecnológicos. Estos desarrollos tecnológicos se encuentran enmarcados por cuestiones políticas, económicas y culturales y poseen un fuerte impacto en las prácticas pedagógicas.

Cobran relevancia en nuestro abordaje las cuestiones ideológico-políticas y ético-filosóficas.

La incorporación de las TIC a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática.

Las TIC son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento. La integración curricular de las TIC debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadores de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no solo su conceptualización, sino sus propósitos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular.

Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TIC en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

#### **Propósitos del taller:**

- Reconocer el impacto social de las nuevas tecnologías desde lo ético, lo educativo, los modelos sociales, los valores y los modelos económicos.
- Reflexionar sobre la importancia que tienen y adquirirán las TIC respecto a la enseñanza y aprendizaje en las aulas en la construcción del conocimiento.

- Analizar las herramientas de las que se dispone para fundamentar las decisiones de su inclusión con sentido pedagógico. De modo tal de poder identificar los recursos adecuados para cada área curricular como para cada tipo y propuesta de actividad.
- Incorporar las nuevas tecnologías como un recurso didáctico y una alternativa pedagógica que le facilita y mejora la calidad de enseñanza.
- Estimular el diseño y ejecución de propuestas y/o proyectos innovadores con el uso de las nuevas tecnologías que fomenten el trabajo cooperativo y colaborativo.
- Construir un espacio de conocimientos que le permita a los alumnos incorporar las nuevas tecnologías como recurso didáctico.

### **Contenidos Sugeridos:**

La gestión de TICs en Educación: Las TICs como materiales para el aprendizaje.

Los materiales multimediales: El aprendizaje visual e icónico. Modelos teóricos. Uso de dispositivos vinculados con diferentes herramientas. El software: criterios pedagógicos para su selección y uso.

Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. Análisis crítico. Fundamentos pedagógicos para su implementación. Usos educativos de Internet.

Las TICs en Proyectos de Educación: Diseño, implementación y evaluación de proyectos con TICs.

Lectura y análisis de experiencias y relatorías pedagógicas con el uso de TICs. La importancia de la documentación de experiencias pedagógicas y la narrativa docente.

Trabajo colaborativo y aprendizaje en red.

### **Bibliografía sugerida:**

Barbero Martín. (2002) La educación desde la comunicación. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

Barbier, F. y Lavenir, C.B. (1999) Historia de los medios. Buenos Aires: Colihue.

Barcia Pedro Luis (coord) (2008) No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios. Buenos Aires.Santillana.

Birgin, A. y Trímboli, J. (Comp) (2003) Imágenes de los 90. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bruner J. (1997) La educación: puerta de la cultura. Madrid. Visor.

Buckingham David. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires. Manantial.

Jackson P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.

Lion Carina. (2006) Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía.

Litwin Edith (comp) (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.

Litwin Edith (Comp.) (2000) La educación a distancia. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin Edith (coord.) (1997) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires. El Ateneo.

Litwin Edith y otros (comps) (2004) Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Litwin, Edith. (comp.) (2000). Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires. Paidós.

McEwan H y Egan K (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu.

Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona Paidós

Salomón G (comp) (2001) Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorrortu.

Salomón, G.; Perkins, D. y Globerson, T. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.

Sancho Gil. Juana María (comp) (2006) Tecnologías para transformar la educación. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Akal.

Sancho Juana Maria (1994) Para una tecnología educativa. Barcelona.

Steinberg Sh. y Kincheloe, J.L. (2000) Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata

### **INSTITUCIONES EDUCATIVAS (Asignatura)**

Las instituciones - objeto de estudio de esta unidad curricular – admiten una muy diversa gama de abordajes teóricos. Los conceptos y categorías a los que es necesario apelar para introducirnos a su comprensión provienen de diversas teorías que, a su vez, remiten a distintos campos de estudio: la sociología y la psicología de las organizaciones; el psicoanálisis y las teorías del sujeto; sociologías del conflicto y del poder; psicología social; sociología y psicología del trabajo; lingüística, semiología, antropología, historia...

Esta complejidad, y las dificultades que su estudio implica, responden, en primer lugar, a que se trata de dar cuenta de un fenómeno que se produce en el corazón de la realidad social, en el entramado de los procesos humanos y las transformaciones que se producen en su interior; las instituciones, tal como las conocemos, son el resultado de complejos procesos de interrelaciones, negociaciones, oposiciones y transformaciones situadas temporal y espacialmente, y no entidades vacías, cerradas, que admitieran ser estudiadas “en sí mismas”.

Una institución educativa desarrolla su propia lógica y una multiplicidad de sentidos, articulados a la diversidad de funciones que adquiere para la sociedad y los individuos. Efectivamente, allí se satisfacen otras necesidades además de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de poder, de prestigio. Podríamos entonces hipotetizar que las dificultades u obstáculos al análisis provienen de estas dos instancias: de las funciones sociales “no dichas” de la escuela (reproducción de la desigualdad social, legitimación de la injusticia, control social, marginación), como de las funciones psíquicas (su papel en los procesos identificatorios, en la construcción de la identidad, en la contención de miedos y ansiedades, por ejemplo) que cumple en relación a los individuos.

Otra característica que tienen los procesos institucionales es que suelen hacerse visibles solamente en momentos de crisis interna y/o de sus contextos. Se hacen evidentes en espacios, tareas o grupos en conflicto. Pero salvo en los casos en que los conflictos toman forma manifiesta – generalmente porque han alcanzado un voltaje que compromete las tareas y funciones principales – los procesos institucionales no aparecen sino como

vivencias de que la vida, el trabajo, el aprendizaje, están signados por el malestar, la insatisfacción, la improductividad; como si se tratara de “efectos no queridos” pero inevitables, un costo que se derivaría sin más de la propia complejidad de la organización, descalificando a priori el valor y la importancia de su análisis.

Pero estos efectos, cuando hablamos de instituciones educativas, toman su forma en el “fracaso escolar”, en los “trastornos de aprendizaje”, en la “indisciplina”, o en la apatía, el ausentismo docente, o la pérdida del sentido del trabajo; efectos dramáticamente actuados por los sujetos (docentes, alumnos, directivos) y de consecuencias sociales no menos dramáticas.

A su vez, la transformación del Estado, la reconversión económica, la entrada a escena de la llamada “sociedad salvaje”, hace que los conflictos antes arbitrados por el Estado sean incorporados al seno mismo de las organizaciones, de los sectores y los grupos sociales. La crisis afecta particularmente a las instituciones públicas, y en particular a aquellas que satisfacen funciones sociales y humanas básicas – educación, salud, servicios sociales, justicia – en las que estallan actualmente conflictos intra e interinstitucionales.

La crisis conmueve a las instituciones mismas como estructurantes (organizadoras) de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos. Aparecen y se generalizan quiebres personales, comportamientos disruptivos en los colectivos. Razones que redoblan, en consecuencia, la necesidad y la importancia de su estudio.

#### **Propósitos de la asignatura:**

- Construir un marco teórico desde el cual interpretar la escuela como organización institucional.
- Favorecer la apropiación de las múltiples dimensiones que configuran la cultura y a dinámica institucionales.
- Promover la construcción de la identidad docente en su potencial transformador de la realidad educativa.
- Implicarnos en el proceso de construcción de la profesión de maestro/a como trabajador/a intelectual.

#### **Contenidos sugeridos:**

- **El concepto de institución:**

Polisemia del concepto. Instituciones y organizaciones institucionales. Lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. La escuela como “institución de existencia”.

- **Algunos conceptos básicos para pensar las instituciones**

Lo normativo y la estructura formal. Ambivalencia de los actores ante las normas. Zonas de certidumbre y zonas de incertidumbre. Papel del conflicto en la dinámica institucional

Concepto de “clivaje”. . Diferencia entre problemas, conflictos, y dilemas institucionales. Destinos de los conflictos. Principales tipos de conflicto.

- **El orden institucional como una dimensión de lo humano**

Dialéctica entre lo institucional y lo subjetivo. Internalización de las instituciones. Función psíquica de las instituciones. La instancia del sujeto y su papel en lo institucional. Lo simbólico y lo imaginario. El sujeto y las normas.

- **Cultura y estilo institucionales**

Polisemia del término “cultura”. Diferencia entre cultura y estilo. Posicionamiento de los actores ante la cultura institucional. La cultura institucional y el “currículum oculto”. Lo simbólico y las diferencias institucionales.

- **Acerca de la historia institucional**

La historia como estructurante del funcionamiento escolar. Papel de la temporalidad en la cultura institucional. Diferencia entre historiografía e historia. El proceso de historización. Mitos y mandatos de origen. Los mandatos fundantes y el proyecto institucional. Papel de las utopías en la dinámica institucional.

- **Poder y participación en la organización escolar**

Concepto de poder. El poder y las relaciones institucionales. Relación entre cultura y poder en la escuela. Diferencia entre autoridad y poder Fuentes de poder. Dimensiones del poder. Concepciones del poder. La política institucional. El “doble discurso”. El funcionamiento “como si”. Participación real y simbólica. La cooptación. Procesos participativos. Mecanismos anti-participatorios. Obstáculos internos y externos a la participación. Papel de la cultura institucional en la participación.

- **El funcionamiento institucional en condiciones adversas**

Concepto de “adversidad”. La adversidad y las dinámicas institucionales. Funcionamiento institucional progresivo y regresivo.

- **La escuela hoy: una institución interpelada**

Estado nacional, ciudadanía y escuela. El concepto de “galpón”. Los discursos centrales que interpelan las formas escolares y su función fundacional. La lógica pedagógica y la lógica laboral: cruces institucionales hacia el interior de la vida escolar. La gestión escolar en cuestión: el proyecto institucional y la construcción colectiva.

**Bibliografía sugerida:**

- ANGULO RASCO, F. y otros (1999). Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid. Miño y Dávila.  
ANTELO, ESTANISLAO “El renegar de la Escuela” , Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2000  
BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). Diseñar la coherencia escolar. Morata. Madrid.  
BOBBIO, N. (1998): Estado, gobierno y sociedad, FCE, México.  
BOBBIO, N.; BOBBERO, N. Y MATEUCCI, A. (2003): Diccionario de Política. Porrúa, México  
BUTELMAN, I. (comp.) “Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación”. Paidós. Bs. As.  
CARLI, Sandra y otros. “De la familia a la escuela”. Ed. Santillana. Bs As, 1999.



FELDFEBER, M. (comp.) (2003). Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?. Noveduc. Bs. As.

FRIGERIO, G, DIKER, G. (comp.) (2004). La transmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción.

FRIGERIO, Graciela (comp.) (1997) "De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección". Colección Triángulos Pedagógicos. Bs As. Kapelucz,

POZNER, Pilar. El Directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Aique. Bs. As. 1997

NIETZSCHE, F. (1998): Genealogía de la moral. Edimat, Madrid

NUSSBAUM, M. (1995): La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y filosofía

WASTZLAWICK, Bavelas y Jackson. Teoría de la Comunicación Humana. Herder. Barcelona. 1997.

### **ADOLESCENCIA Y ESCUELA (Asignatura)**

El estudio y la investigación de la adolescencia es de permanente y creciente interés en el ámbito del conocimiento científico, por ser el período de la vida en que se producen cambios biológicos, psicológicos y sociales, que requieren de una paulatina reorganización de la personalidad, para lo que será la inserción en el mundo adulto. Este es el momento del ciclo vital en que se define la identidad y además, es el momento evolutivo en que se evidencian y denuncian con mayor notoriedad los cambios y características socio-culturales del contexto.

Por lo tanto se hace necesario un marco teórico que nos permita acercarnos a nuestro objeto de estudio a partir de distintos niveles de análisis: individual, familiar y social-cultural. En consecuencia, el programa plantea un abordaje de la adolescencia y la juventud que permita visualizar este período del ciclo vital como emergente de un proceso en el que la relación dialéctica de las diferentes variables marcan la singularidad del sujeto.

La postura epistemológica que sustenta los lineamientos de este abordaje trasciende un marco teórico en particular, inscribiéndose en una concepción de sujeto humano dinámica y multirreferencial. Así, la propuesta debe integrar aportes de teorías que enriquecen y permiten el acercamiento a este campo tan complejo, que implican, en su singularidad, a un sujeto concreto, que se estructura a partir de los vínculos, en un marco temporo-espacial y socio-cultural que lo determinan.

Se abordarán los diferentes enfoques teóricos de la psicología que delimitan y condicionan la concepción de sujeto en las sucesivas transformaciones que operan durante la vida en particular, en la transición hacia la adolescencia. Estos enfoques psicológicos se verán enriquecidos por los aportes antropológicos, sociológicos y pedagógicos inherentes al proceso de desarrollo en el marco de la diversidad cultural.

El tratamiento de los contenidos se centrará en la observación y análisis de situaciones de la realidad y experiencias vivenciadas, relacionándolas con los marcos teóricos para desarrollar una actitud reflexiva y de apertura a nuevos conocimientos que procuren la disposición para el reconocimiento de sí y de los otros.

### **Propósitos de la asignatura:**

Esta asignatura aportará las categorías teóricas necesarias para comprender al sujeto adolescente, tanto desde los aportes que iluminan los aspectos relativos al desarrollo evolutivo, como aquellos que – provenientes del campo de la sociología y de la antropología – permiten comprender el papel del contexto y de la cultura en la producción de subjetividad y en la configuración de la identidad adolescente.

### **Contenidos sugeridos:**

¿Adolescencia o adolescencias? El concepto de adolescencia como construcción socio-histórica, política y cultural. Necesidad de un encuadre teórico pluri-referencial.

Psicología de la adolescencia: La adolescencia desde la óptica de la Psicología Genética: desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia: el pensamiento formal. Los aportes de la Teoría Psicoanalítica a la comprensión del adolescente: Sexualidad e Identidad. Moratoria psicosexual y psicosocial. Los duelos del adolescente.

La adolescencia desde la perspectiva socio-antropológica: Modernidad y posmodernidad. La cultura posmoderna. Las relaciones sociales y el grupo adolescente. Las tribus urbanas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevas modalidades vinculares en los jóvenes y nuevas condiciones de constitución subjetiva. La crisis de la subjetividad. Los contextos socio-culturales y el comportamiento de los sujetos intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El individualismo. Los proyectos y el modelo económico. Inclusión – exclusión social.

### **Bibliografía sugerida:**

BLEGER, JOSÉ (1973) Psicología de la conducta Buenos Aires: Paidós  
AGENO, RAÚL MARIO (1993) La enseñanza de la Psicología en la Escuela Media: delimitación de contenidos. Ponencia en el segundo encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media: Un desafío y un compromiso con todos. Rosario.  
AISEN KOGAN, AÍDA (2002) Introducción a la Psicología Buenos Aires: Nueva Visión.  
CARRETERO, SOLCOFF y VALDÉZ (2004) Psicología Buenos Aires: Aique Grupo Editor.  
MICHELLE MARC y DROZ REMY comps (1976) Manual de Psicología, Introducción a la Psicología Científica Barcelona: Herder.  
RODULFO, M y RODULFO, R (1986) Clínica Psicoanalítica en niños y adolescentes. Buenos Aires: lugar editorial.  
WUNDT, WILHELM (1897) extracto de Grundriss der Psychologie (compendio de Psicología) en James F Brennan (2000) Psicología: Historia y sistemas. México: Pearson Educación.

### **SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS EN EDUCACIÓN (Asignatura)**

En este espacio curricular se analizarán las relaciones de la educación con la sociedad y el Estado. La organización del sistema educativo argentino, su fundación, el desarrollo y la

transformación se abordarán a partir del análisis del funcionamiento del sistema educativo, su dimensión normativa y el análisis crítico a través de la explicación histórica y las propuestas alternativas frente a los requerimientos del futuro.

El análisis bibliográfico y de documentaciones de organismos nacionales e internacionales permitirá la comprensión de los fundamentos de las políticas implementadas en el sector educativo.

El estudio de los procesos de reforma educativa nacional e internacional dentro del contexto de las reformas del Estado permitirá a los futuros docentes situarse y comprender los cambios de los que participarán desde sus prácticas docentes. En este sentido se analizarán las diferencias entre las políticas de Estado y de gobierno con referencia al sector educativo.

### **Propósitos de la asignatura:**

- Comprender el Sistema educativo argentino como una construcción social y política, en sus múltiples dimensiones y complejas interrelaciones.
- Conocer el instrumental teórico y metodológico básico para el análisis político del sistema educativo a partir del análisis de las relaciones entre estado, mercado y educación.
- Comprender los contextos socio-políticos en el cual se desarrollaron las políticas educativas en la Argentina considerando la dimensión nacional y federal del sistema educativo argentino.
- Analizar críticamente las tendencias de cambio del sistema y los debates político-educativos actuales.

### **Contenidos sugeridos**

Herramientas teóricas para el análisis político. La política educativa como política pública. Los sistemas educativos como dispositivos de gobierno de las sociedades modernas.

La modernidad como fundamento de la constitución de los actuales sistemas educativos.

Contexto socio-histórico en que se desarrollan las políticas educativas en argentina. La conformación del Estado Nacional y la organización del sistema educativo. El desarrollo de los distintos niveles educativos. Bases de legislación educativa.

El desarrollo del Estado de Bienestar y la incorporación social diferenciada al sistema educativo. La expansión de las funciones estatales y su intervención en las esferas económica, social y cultural. La política educativa del peronismo. La propuesta desarrollista. La modernización de las funciones estatales. Planeamiento educativo y formación de recursos humanos. La expansión de los niveles medio y superior del Sistema educativo. La respuesta autoritaria.

La crisis del Estado de Bienestar y el sistema educativo en el contexto de la reapertura democrática. Neoliberalismo y procesos de reforma educativa. La influencia de los organismos internacionales.

Los nuevos modelos de gobierno y regulación de los sistemas educativos. Las reformas educativas en América Latina.

La nueva configuración del sistema educativo argentino después de la crisis del modelo neoconservador (2003).

### **Bibliografía sugerida.**

AGUILAR VILLANUEVA, Luis (1983) "Estado, Régimen político y gobierno (Notas para una discusión sobre la Crisis del *Welfare State*)" en Vega, J. (coord.) **Teoría y política en América Latina**. CIDE, México.

LECHNER, N. (comp.) (1997) **Estado y política en América Latina**. México, Edit. Siglo XXI. "Epílogo", pag. 300-334.

OSZLAK, Oscar (1997) **La formación del Estado Argentino**. Ed. Planeta, Bs. As.

PEDRÓ, F. y PUIG, I (1999) **Las reformas educativas. Una perspectiva comparada**. Paidós, Madrid.

HUNTER, Ian (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Edit. Corredor-Pomares, Madrid. Cap. 2 "Gobernación social y guía espiritual", pag. 59-89.

ELIAS, Norbert (1989) **El proceso de civilización**. FCE, México.

CASTEL, R. (1997) **La metamorfosis de la cuestión social**. Paidós, México. Cap. "La sociedad salarial"

ZIMMERMANN, Eduardo (1995) **Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916**. Edit. Sudamericana/Univ. de San Andrés, Bs. As.

BERTONI, Lilia (2001) **Patriotas, cosmopolistas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX**. FCE, Bs. As.

TEDESCO, Juan Carlos (1993) **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Ed. del Solar, Bs. As.

DUSSEL, I. (2002/3) "La gramática escolar de la escuela argentina, un análisis desde la historia de los guardapolvos", *Anuario de Historia de la Educación*, N4.

GIOVINE, Renata (2001) **Culturas políticas, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)** Tesis de Maestría/FLACSO.

SARLO, Beatriz (1998), **La máquina cultural**, Ariel, Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1983). "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la Historia de los Inspectores", en: *Rev Argentina de Educación* Nº 23. AGCE.Bs.As.

GRACIANO, Osvaldo (2008) " Las experiencias universitarias reformistas, entre la universidad y sus márgenes, 1918-1925", en: **Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de Izquierda en la Argentina 1918-1955**. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.

BRAVO, Héctor Felix (1990) **Bases constitucionales de la Educación**. CEAL, Bs. As.

CAIMARI, Lila (1994), **Perón y la Iglesia Católica**, Ariel Historia, Buenos Aires.

DUSSEL, I. y PINEAU, P.: "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo", en: Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (cord.) **Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina**. Tomo VI, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1995.

PRONKO, M. (1997) "La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno al debate de la Ley 13.031", en: CUCUZZA, Rubén (dir.) **Estudios de historia de la educación durante el Primer Peronismo (1943-1955)**, Buenos Aires, Ed. Libros del Riel.

SOMOZA RODRIGUEZ, M. (1997), "Interpretaciones acerca del proyecto educativo del

primer peronismo. De `agencia de adoctrinamiento´ a `instancia procesadora de demandas´ en: **Revista Argentina de Historia de la Educación**, Bs. As.

BRASLAVSKY, Cecilia (1980) "La educación argentina (1955-1980) en **Primera historia integral**. CEAL, Bs. As.

FINKEL, Sara (1977). "Las clases medias como beneficiarias de la expansión del sistema educacional argentino" en: Labarca, Vasconi y Recca **La educación burguesa**. Nueva Imagen, México, Pág. 93-136

PAVIGLIANITI, Norma (1988) **Diagnóstico de la Administración central de la educación** . Ministerio de Educación, Bs. As.

TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1985) **El proyecto educativo autoritario (1976-1983)**. FLACSO, Bs. As.

SIDICARO, Ricardo (2002), **Los tres peronismos**, Siglo XXI Editores, Argentina, Cap. 5, pp. 119-248.

BERROTARAN, Patricia, (2002), **Del Plan a la Planificación. El Estado en la época peronista**. Imago Mundi, Buenos Aires, pp. 7-43.

JAMES, Daniel, (1987). " El 17 y 18 de Octubre de 1945: El peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina" en: Torre, Juan Carlos (comp.). **El 17 de Octubre de 1945**. Buenos Aires, Ariel.

O´DONNELL, Guillermo (1982). **1966-1973. El estado burocrático-autoritario**. Editorial de Belgrano. Bs As.

CAVAROZZI, Marcelo (1983), **Autoritarismo y democracia (1955-1983)**, CEAL, pp. 7-78.

SURIANO, Juan (comp.) (2005) **Dictadura y democracia (1976-2001)**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1989) "La educación en la transición democrática: elementos y primeros resultados de una comparación", en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 1. FLACSO, Bs. As.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985), **La discriminación educativa en la Argentina**, FLACSO-GEL, Bs. As.

FILMUS, Daniel y FRIGERIO, Graciela ( 1989). **Educación, autoritarismo y democracia**. FLACSO/Miño y Dávila. Buenos Aires.

DI LELLA, Cayetano y KROTSCH, Pedro (comp.) (1989) **Congreso Pedagógico Nacional: Evaluación y Perspectivas** . Sudamericana, Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (2003) "20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". Ponencia presentada en el Seminario Internacional *Veinte Años de Democracia en Argentina*, llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, en octubre de 2003.

SUASNÁBAR, Claudio (2004) "La administración de la educación en la Argentina: la conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación", en *Revista Quaestio*, Universidade de Sorocaba, Brasil.

CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

CONGRESO PEDAGÓGICO (1988). Informe Final de la Asamblea Nacional. Embalse. Córdoba. 27 de febrero- 6 de marzo.

GARCIA DELGADO, Daniel (1997) **Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural**. FLACSO/Tesis Norma. Bs. As. Introducción y Cap. 1. "Del Estado de

Bienestar al Estado Postsocial”, pag. 13-64.

MORDUCHOWICZ, Alejandro (2001) “(Des)regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina” en: *Educación privada y política pública en América Latina*, PREAL-BID-CEPAL, Buenos Aires.

LECHNER, Norbert (1992) “El debate sobre Estado y Mercado”, en *Revista Nueva Sociedad* Nro. 38. Caracas.

BLASCO, C.M. y RODRIGUEZ, J.C. (2003) “La educación en el contexto neoliberal” en **La falacia neoliberal: crítica y alternativa** Universidad Nacional de Colombia, Ediciones Antropos

CORAGGIO, José Luis (1997) “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: sentido oculto o problema de concepción”, en Coraggio, J. L y Torre, R. M.. **La educación según el Banco Mundial**. Ed.Miño y Dávila Bs.As., pag. 11-74.

CORBALÁN, María Alejandra (2003) **El Banco Mundial, intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina**. Edit. Biblos, Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina y SUASNABAR, Claudio (2000). “La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación” en *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 7, Número 15, Otoño 2000. Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina (2001) “Los imperativos de las políticas educativas de los 90”, en Tiramonti, G. **Modernización Educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?** , Temas Grupo Editorial, Bs. As, pag. 31-48.

GIDDENS, Anthony ( 2000) **Un mundo desbocado**. Ed. Taurus. Madrid.

SIDICARO, Ricardo, (2004), **La crisis del Estado y los actores sociales y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)**, Coed. Libros del Rojas/Eudeba.

BRASLAVSKY, Cecilia y COSSE, Gustavo (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Documento PREAL.

FRANCO, Rolando (1996). “Los paradigmas de la política social en América Latina” en *Revista de la Cepal* Nº58. Santiago de Chile.

RIVAS, Axel (2004) **Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas** . CIPPEC/UdeSA, Granica, Bs. As., Caps. 1 y 3.

DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia (2000) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en Duschatzky, S (comp.) **Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad**\_ Paidós, Bs.As.

SUASNABAR, Claudio (2003) “Culturas políticas, burocracias provinciales y estilos de gestión en la implementación del 3er. Ciclo de la EGB”, ponencia presentada al *Coloquio Nacional A diez años de la Ley Federal de Educación. Mejor educación para todos?* , Córdoba, 26, 27 y 28 de junio.

BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés y TIRAMONTI, Guillermina (1998) “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos”, en *Revista Propuesta Educativa* Nº 18, FLACSO/Novedades Educativas Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina (2001) “Los sentidos de la transformación” en **Modernización Educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?**, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

SENEN GONZALEZ, Silvia y KISILEVSKY, Marta (1993) “ De la Nación a las provincias: el tránsito hacia la descentralización educativa”, en **Revista Argentina de Educación** Año XI, Nro. 20 (Octubre). AGCE, Bs. As.

IAZZETA, O. (2005) “El gobierno de Kirchner y los desafíos democráticos

pendientes”, *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, N10, año 9, pp.35-55.

PINI, Mónica (2003) **Escuelas charter y empresas. Un discurso que vende.** UNSAM/LPP/Miño y Dávila Edit. Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina (2003). “Después de los 90: agenda de cuestiones educativas”, en *Revista Cadernos de Pesquisa* N° 119. Autores Asociados, Brasil.

PALAMIDESSI, M. y SUASNABAR, C. (2006) “Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina”, en: **Educación, Conocimiento y Política. Argentina 1983-2003.** Flacso-Manantial. Buenos Aires.

DIKER, Gabriela; GLUZ, Nora y MARQUINA, Mónica (coo rd.) (2006) **Aportes al debate sobre la Ley de Educación Nacional** . Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.

CARLI, S. (2006) “Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación”, en: **Revista Ciencias Sociales**, N° 64, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, pp. 9-10.

MUNIN, Helena (comp.) (1999) **La autonomía de la escuela: ¿libertada y equidad?**, AIQUE, Buenos Aires. “Introducción”, pag. 9-40..

PALAMIDESSI, Mariano (1998) “La producción de sujetos de la educación. El “gobierno económico” y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad”, en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Bs. As.

## **DIDÁCTICA DE LA HISTORIA I, II y III**

### **Fundamentación**

Esta secuencia de asignaturas (es un campo de conocimiento dividido en tres partes) se orientan a mediar el proceso de transformación del saber de la especialidad en un saber didáctico pedagógico. Sobre la base del conocimiento de las orientaciones emanadas de las políticas educacionales nacionales y provinciales, de la comprensión de los diferentes enfoques didácticos de la disciplina y de los principios y fundamentos de la comunicación pedagógica, se pretende que el futuro docente adquiera las competencias que le permitan diseñar, implementar y desarrollar situaciones de enseñanza-aprendizaje, con apoyo de recursos tecnológicos. La reflexión didáctica es el fundamento de la práctica de la enseñanza y confluyen en ella elementos de la teoría de la historia, del curriculum y de la consideración de los sujetos que aprenden.

### **Propósitos Generales**

- Brindar elementos conceptuales que les permitan a los futuros profesores comprender el fenómeno educativo y tener en cuenta la variedad de variables a considerar en la decisión de enseñar Historia.
- Ofrecer un marco general para la interpretación y la dirección de la actividad en clase.
- Capacitar para el ejercicio de la enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos.

- Ofrecer los conocimientos necesarios para planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje en Historia.
- Propiciar un espacio de reflexión, crítica y producción de propuestas superadoras con relación a las prácticas pedagógicas en las escuelas.
- Orientar a los estudiantes en la elaboración de su proyecto pedagógico disciplinar personal

## **DIDÁCTICA DE LA HISTORIA I**

### **Contenidos sugeridos**

(La trasposición didáctica, el saber didáctico pedagógico, tradiciones o modelos de enseñanza)

La historia como disciplina escolar. La historia en el sistema educativo argentino.

Abordar los supuestos epistemológicos que subyacen en los modelos de enseñanza predominantes en el campo de la historia y de las ciencias sociales. Producción de conocimiento científico y trasposición didáctica. Formulación de planes y proyectos para el desarrollo de la práctica docente. Análisis de situaciones institucionales.

El propósito de este curso es mediar el proceso de transformación del saber de la especialidad en un saber didáctico pedagógico. Sobre la base del conocimiento de las orientaciones emanadas de las políticas educacionales nacionales, de la comprensión de los diferentes enfoques didácticos de la disciplina y de los principios y fundamentos de la comunicación pedagógica, se pretende que el futuro docente adquiera las competencias que le permitan diseñar, implementar y desarrollar situaciones de enseñanza-aprendizaje, con apoyo de recursos tecnológicos.

Modelos de enseñanza en Historia. Bases psicológicas y enfoques de enseñanza.

## **DIDÁCTICA DE LA HISTORIA II**

### **Contenidos sugeridos**

(La planificación de clase y el trabajo en el aula)

Selección, secuenciación y organización de contenidos. Estrategias de enseñanza. Diseño de actividades y elaboración de consignas de trabajo. Técnicas y recursos didácticos (materiales audiovisuales, cartográficos e informáticos, textos escolares, etc.). Enfoques de evaluación en la enseñanza de la historia. Identificación y caracterización de los elementos constitutivos de una planificación (la identificación se realizará desde la propia biografía escolar, desde el trabajo con los registros de inserción, y desde los aportes de la bibliografía).

Diseño de una planificación de unidad didáctica y de una planificación de clase.

Identificación y reflexión acerca de las estrategias de enseñanza empleadas en toda práctica docente



Reflexión y análisis acerca de la utilización de diversos recursos didácticos: audiovisuales, informáticos, cartográficos, etc.

Elaboración de materiales didácticos a partir de diferentes fuentes de datos: textos científicos, literarios y de divulgación, gráficos, estadísticas, fotografías, imágenes, mapas.

### **DIDÁCTICA DE LA HISTORIA III**

#### **Contenidos sugeridos**

Espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza e indagación referida al estado actual de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Lectura de los diseños curriculares orientada a la elaboración de propuestas innovadoras.

Multimedios como recursos y como objeto de análisis en la enseñanza de la historia. Educar la mirada. Análisis de medios de comunicación en el aula. La búsqueda de recursos en bibliotecas, web y medios de comunicación. Producción de propuestas innovadoras.

La historia reciente en las propuestas de enseñanza. La producción de historia por las comunidades (y las escuelas). La historia oral. Historia y memoria.

Los nuevos campos de la historia en la enseñanza: la historia del ambiente, la historia "desde abajo" (los grupos subalternos), la historia de género, historia y vida cotidiana, la historia de la tecnología, etc.

#### **Bibliografía sugerida**

AA.VV. (1994): *Los procedimientos en historia*, Iber, nº 1, julio, Grao, Barcelona.

Aisenberg, Beatriz (1998) "Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales Nº3, Mérida, Universidad de los Andes.

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui Silvia ( comps.) (1994); *Didáctica de la Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.

Amézola, Gonzalo de (2004) "Historia del Tiempo Presente, Memoria y Escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones", en Seminario Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva, FLACSO, Red Alfa, en .

Amézola, Gonzalo de (2004) "La reforma educativa argentina, la enseñanza de

Amézola, Gonzalo de (2005) "Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales Nº10, Mérida, Universidad de los Andes.

ARIÈS, P. (1986): Le temps de L'Histoire. París, Seuil. Edición en castellano, *El tiempo de la historia*, Barcelona, Paidós, 1988.

Armas Castro, Xosé (2004) "Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en F. Salvador, J. L. Rodríguez, A. Bolívar (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Málaga, Aljibe, Vol. I

ASENSIO, M; CARRETERO, M; POZO, J.I. (1989): *La comprensión del tiempo histórico*. En CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (Comp.): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, pp. 103-138.

- Benejam, Pilar (1999) "El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales", en García Santa María, Ma. Teresa (coord.) Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI, Madrid, Díada.
- Benejam, Pilar (1999) "La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales", en Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N°34.
- CALAF, R. (1994): Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la historia. Vilassar de Mar, Oikos-Tau.
- Carretero Mario (1995) Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia, Aique, Buenos Aires.
- Carretero, Mario (2000) "Cambio conceptual y enseñanza de la Historia", en Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa N°26,
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2008) "Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el descubrimiento de América", en Cultura y Educación N°20,
- Colomer, M. (1985): *Historia familiar*. Cuadernos de Pedagogía, n°132, pp. 17-19.
- ELÍAS, N. (1989): Sobre el tiempo, México, F.C.E.
- Funes, Graciela (2006) "La enseñanza de la historia reciente/presente", en Escuela de Historia N°5, Salta, UNSa.
- Galindo morales, R. (1997): *Las etapas de la historia: propuestas didácticas para su desarrollo en educación secundaria*, Iber, n° 12, pp. 109-120
- Galindo Morales, Ramón (2004) "Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible", en Vera Muñoz, Ma. Isabel y Pérez i Pérez, David (coords.) Formación de la ciudadanía y las TIC's: situación y perspectivas, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Ruiz, C.; Gómez Rodríguez, E.; Jiménez Martínez, M<sup>a</sup> D.; López Andrés, J.M<sup>a</sup>; Martínez López, J.M. y Moreno Baró, C. (Editores). Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería/AUPDCS. Almería, 2005.
- González Muñoz, María del Carmen y otros, La formación del profesorado en Historia de Iberoamérica. Orientaciones generales, Nodo Coordinado. Cátedra de Historia de Iberoamérica, OEI.
- González, Isidoro (2002) "El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico", en La Geografía y la Historia, elementos del Medio, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jelin, E. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria? En: Jelin, E. (2001) Los trabajos de la memoria, Siglo Veintiuno editores. España.
- KUBLER, GEORGE (1988): La configuración del tiempo: observaciones sobre la historia de las cosas. Nerea. Madrid.
- LE GOFF, J. (1991): El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Barcelona, Paidós.
- Lenzi, Alicia y otros (2005) "Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N°10, Mérida, Universidad de los Andes.
- LUIS GOMEZ, A. (2001): La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Díada. Sevilla.
- Mattozzi, Ivo (1999) "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la Historia", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N°4, Mérida, Universidad de los Andes.
- MERCHAN, F.J. (1993): Reflexiones en torno a un caso: "Técnica y progreso en el siglo XX". Las actividades en el diseño de unidades didácticas. Aula de Innovación Educativa, n° 19, pp. 15-21.
- Pagés, Joan (1999) "La enseñanza del Tiempo Histórico", en García Santa María, Ma. Teresa (coord.) Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI, Madrid, Díada.
- Pagés, Joan (1999) "La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria", en Contextos Educativos. Revista de Educación N°2,

Pagés, Joan (2004) "La investigación en Didáctica de la Historia", en Educación XXI, Universidad Autónoma de Barcelona.

Pagés, Joan (2007) "¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado?", en Escuela de Historia Nº6, Salta, UNSa.

Pagés, Joan (2005) "La comparación en la enseñanza de la Historia", en *Clio y Asociados. La Historia enseñada* nº 9-10.

Prats, Joaquim (1999) "La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades", en Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Mayo.

Prats, Joaquim (2000) "Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales Nº 5, Mérida, Universidad de los Andes .

Prats, Joaquim (2000) "La enseñanza de la Historia (reflexiones para un debate)", en La Vanguardia, viernes 7 de julio.

Prats, Joaquim (2000) "La enseñanza de la Historia, un debate mal planteado", en La Aventura de la Historia, Madrid, octubre,

Prats, Joaquim (2003) "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", en História & Ensino Revista do Laboratorio de Ensino de Historia/UEL, Vol 9. Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Prats, Joaquim (2007) "La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio", entrevista en Escuela Nº 3753

Prats, Joaquim y Santacana, Joan (1998) "Enseñar Historia: principios básicos", en Enciclopedia General de la Educación, Barcelona, Océano,

Quatrocci-Woisson, Diana (1998) Los males de la memoria. Emecé. Bs. As. Págs. 34 a 44.

Sábato, Hilda (1989) Olvidar la memoria. En: Revista Punto de vista. Año XII. Número 36. Diciembre '89.

TUÑÓN DE LARA, M. (1993): Tiempo cronológico y tiempo histórico. En TUÑÓN DE LARA, M.: El compromiso con la Historia. Su vida y su obra. Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 419-438.

VALLS, E. (1989): Los procedimientos. Su concreción en el área de historia. Cuadernos de Pedagogía, nº 168, pp. 28-31.

Valls, Rafael (1999) "De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española", en Historia de la Educación. Revista interuniversitaria Nº18.

## **FILOSOFÍA**

### **Fundamentación**

Toda visión de la historia está sustentada o supone un sistema de pensamiento que lo sustenta. La filosofía es el campo que presenta la síntesis de los sistemas de pensamiento en cada momento histórico y en cada cultura. Esta asignatura establecerá los vínculos entre filosofía e historia, filosofía y política profundizando en los sistemas de pensamiento analizados en los contextos históricos correspondientes.

### **Propósitos**

- Comprender los conceptos básicos de filosofía para acceder a los enfoques filosóficos operantes en el proceso histórico.
- Distinguir los modos de pensar políticamente a la sociedad, desde los clásicos hasta nuestros días para identificar los fundamentos filosóficos de los principales gestores de la concepción moderna del Estado y la Sociedad.
- Profundizar en distintos abordajes de la Historia para identificar que cada uno de ellos supone una soporte teórico en la filosofía de la Historia.
- Reconocer la naturaleza de la problemática social y los factores socio- políticos del desarrollo de la sociedad industrial.
- Analizar caracteres relevantes de la sociedad moderna en crisis, a partir de la lectura de textos filosóficos actuales, a fin de elaborar una síntesis evaluativa de la sociedad. actual.
- Optimizar la capacidad de analizar, sintetizar y relacionar, aplicada a la resolución de problemas de la realidad política y social.
- Reflexionar sobre temas socioeconómicos y políticos actuales, del mundo y particularmente de Argentina, de acuerdo con los elementos proporcionados para el análisis en la asignatura.

### **Contenidos sugeridos**

Características fundamentales del discurso filosófico. Su nivel específico de análisis. Diferencias respecto a otros conocimientos y saberes. Filosofía: concepto, objeto, funciones, división. La relación Filosofía - Historia. La Filosofía en la Historia. La Filosofía de la Historia. Contexto histórico de las posturas filosóficas.

Relación entre los abordajes historiográficos y las teorías filosóficas de la Historia que los fundamentan.

El pensamiento filosófico occidental en contexto histórico desde sus orígenes hasta el siglo XX (principales momentos, autores y obras). Análisis de las concepciones del sujeto social, la economía y el estado.

Problemas filosóficos contemporáneos.

### **Bibliografía sugerida**

Bell, Daniel. El advenimiento de la sociedad postindustrial. Madrid, Alianza, 1986

Beyne, Klaus von, y otros. Marxismo y Democracia. Madrid, Rioduero, 1975, 5 vols.

Bobbio N. Sociedad y Estado en la filosofía moderna. México, F.C.E., 1986.

Boron, Atilio A. 1999 "Introducción. La filosofía política clásica y la biblioteca de Borges" en La filosofía política clásica. De la Antigüedad al Renacimiento (Buenos Aires: CLACSO).

Chatelet, F. ; Una historia de la razón. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993

Vernant, J. - P.; Los orígenes del pensamiento griego. Buenos Aires, Eudeba, 1965

Mircea Eliade; Mito y realidad. Madrid, Guadarrama, 1973

- Gadamer, H. - G.; Verdad y Método II, Salamanca, Sígueme, 1992
- Kolakowski, L.; La filosofía positivista. Madrid, Cátedra, 1981
- Ovejero Lucas, F.; De la naturaleza a la sociedad. Barcelona, Península, 1987
- Abbagnano, Nicolás. Historia de la Filosofía. Barcelona, Montaner y Simón, 1959, 3vols..
- Giddens, A. Turner J. y otros: La teoría social hoy (Madrid: Alianza Editorial).
- González Casanova, Pablo 2005 Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: De la Academia a la Política (Barcelona: Anthropos – IIS/UNAM – Editorial) Páginas 359-438.
- Lander, Edgardo 2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO-UNESCO).
- Lukács, Gyorg Historia y conciencia de clase (Buenos Aires: Hyspamérica) Traducción de Manuel Sacristán. Páginas 5-34.
- Filosofía de la Historia. Madrid, FCE, 1997
- Marx, Carlos Manuscritos Económicos-Filosóficos de 1844. Colihue, Buenos Aires, 2004.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1982) La ideología alemana. Pueblo y educación, La Habana.
- Marx, Karl 2001 Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política en Marxist Internet Archive en español: <http://www.marxists.org>
- Samaja, J. El lado oscuro de la razón. Buenos Aires, JVE Episteme, 1996
- Touraine, A.; Crítica de la Modernidad. Buenos Aires., F.C.E., 1994
- García Morente, M. Lecciones preliminares de filosofía, Buenos Aires, Losada, 1983
- Kolakowski, L.; La filosofía positivista. Madrid, Cátedra, 1981
- Sartre, Jean-Paul 1995 (1960) “Cuestión de Método”, en Crítica de la Razón Dialéctica (Buenos Aires: Losada).
- Sazbón, José 2002 “El legado teórico de la Escuela de Frankfurt” en Boron, Atilio y Álvaro de Vita Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano (Buenos Aires: CLACSO).
- Wallerstein, Immanuel (Coordinador) 1998 (1996) Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales (México: Siglo XXI) Capítulos 3 y 4.

## **Descripción de las Unidades Curriculares que integran el Campo de la Formación Específica.**

### **SOCIOLOGÍA**

#### **Fundamentación**

Se propone una Sociología en sus estrechos vínculos con la historia. La historia y la sociología concurren a explicar los procesos sociales. En la práctica, se desarrolla la historia reciente o la sociología del pasado.

El lugar de esta unidad en la carrera de historia se orienta presentar las herramientas conceptuales desarrolladas por las distintas perspectivas de la Sociología para aplicar al análisis sociohistórico. Se desarrollarán conceptos, categorías y procesos básicos de la disciplina para familiarizar a los estudiantes con su manejo y significación, tomando como punto de referencia problemas y debates sociales actuales

#### **Propósitos**

- Presentar una síntesis de las herramientas conceptuales desarrolladas por las distintas perspectivas de la Sociología para aplicar al análisis sociohistórico.
- Orientar la reflexión sobre la realidad social como objeto de estudio susceptible de abordaje científico dando cuenta del campo pluralista de la Sociología.
- Transmitir a los alumnos conceptos, categorías y procesos básicos de la disciplina, familiarizándolos con su manejo y significación, tomando como punto de referencia problemas y debates sociales actuales.
- Estimular en los alumnos el pensamiento crítico de la comprensión en la dinámica de la vida social.
- Conocer algunos conceptos básicos de la Sociología y su método, así como las principales perspectivas del pensamiento sociológico, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje que faciliten la comprensión y análisis de hechos concretos de la realidad social.

#### **Contenidos sugeridos**

Fuerzas sociales e intelectuales que favorecieron el surgimiento de la teoría sociológica en el siglo XIX. El objeto de estudio de la Sociología desde la perspectiva positivista-interpretativa. La dialéctica marxista en la comprensión de la realidad social. Antecedentes de la Sociología. La Sociología como ciencia. Métodos de Investigación Sociológica. Sociología e Historia. El Hombre y la sociedad.

El sentido de la objetividad y la razón positivista en el conocimiento de los hechos. Papel e importancia de la observación. (Augusto Comte)

Definición y método para el estudio de los hechos sociales. (Emile Durkheim)

La interpretación como método de estudio de la Sociología. (Max Weber). Carácter social del individuo (Cultura) Instituciones Sociales

Aspectos históricos que favorecieron el surgimiento del marxismo.

La totalidad, temporalidad y contradicción como categorías para el análisis.

El trabajo, lo político y lo ideológico como categorías para la comprensión y el análisis social.

Características del marxismo de corte hegeliano. El método de Gramsci y las categorías de hegemonía, subalternidad y dominación.

El concepto de estructura y función dentro del estructural-funcionalismo. Las ideas de Michel Foucault. Teorías feministas contemporáneas.

Algunos paradigmas para el análisis social contemporáneo.

### **Bibliografía sugerida**

Alcalá-Campos, Raúl., Thomas S Jun: Entre la Modernidad y la Posmodernidad. Acta Sociológica. 1997.

Baudrillard, Jean., La Sociedad de Consumo. Londres : Sage. 1970/1998.

BERGER Peter, "Introducción a la Sociología", Edit. Limusa, México.

Bloch, Ernest., Sujeto-Objeto, El Pensamiento de Hegel. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1983.

Bourdieu, Pierre., El Hombre Académico. Stanford, Calif.: Stanford University Press. 1984.

Buenos Aires.

Bunge, Mario., La ciencia, su Método y su Filosofía. Ed. Siglo Veinte. Argentina, 1975

Callinicos, Alex., A través del a Posmodernidad: La Crítica Marxista. Nueva York.: St. Martin's. 1990

Careaga, Gabriel., Sociología y Estructuralismo. Revista Mexicana de Ciencias Políticas Num. 62. Ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. 1970. México.

Cheetham, Rosemond., Reflexiones sobre dos enfoques de la sociedad: El Funcionalismo y el Estructuralismo Histórico. Las Ciencias Sociales. Ed. Dirección General de Difusión Cultural. UNAM. México 1976.

COHEN Bruce, "Introducción a la Sociología", Mc. Graw Hill, México.

Dahrendorf, Ralf, Las clases y el conflicto de clase en la Sociedad Industrial. Stanford: stanford University Press. 1959.

Duhamel, Georges., La amenaza Americana. Escenas de la vida del futuro. Boston:Houghton Mifflin. 1931.

Durkheim, Emilio, Las Reglas del Método Sociológico. Ed. Quinto Sol. Med, 1972 Foucault, Michel., La Historia de la Sexualidad. Introducción. Nueva York: Vintage. 1980. Gabas, Raúl., J. Habermas: Dominio Técnico y Comunidad Lingüística. Ed. Ariel quincenal. Barcelona. 1980.

GIDDENS Anthony, "Sociología", Alianza Editorial, Madrid, 2000. Págs. 27-42.

Giddens, Anthony., Los Problemas Centrales en la Teoría Social: Acción, Estructura y Contradicción en el Análisis Social. Berkeley; University of California Press. 1979.

Gramsci, Antonio., El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce. Ed. Juan Pablos. México, 1975

Habermas, Jurgen, Hacia una sociedad racional. Boston: Beacon Press. 1970.

Habermas, Jurgen., Técnica y Ciencia como Ideología. A. Razón y Estado. Revista de la División de Ciencia Sociales y Humanidades. UAM. Atzacapozalco. Vol. II. No. 3, Mayo-Agosto. 1981. México.

Horton y Horton, "Introducción a la Sociología", El Ateneo, Bs.As.

Kuhnn, Thomas S. , La estructura de las Revoluciones Científicas. Ed. Fondp de Cultura Económica. México, 1971.

Lefebvre, Henri, Sociología de Marx, Ed. Península

Lukacs, George., Historia y Conciencia de Clase. Ed. Grijalvo. México, 1969. Malinowski,, Una teoría científica de la cultura. Ed. Anagrama. 1981 Marcuse, Herbert., El hombre Unidimensional. Boston. Beacon Press. 1964.

Merton, Robert., Teorías y Estructuras Sociales. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1980.

Millet, Louis y Varind'Ainvelle, Madeleme., El estructuralismo como Método. Ed. Laia. Barcelona, 1975.

NISBET Robert, "La formación del pensamiento sociológico", Amorrortu editores,

Ritzer, George, Simposium: Metateoría: Los Usos y Abusos de la Sociedad Contemporánea. Forum Sociológico 5: 1 – 74. 1990.

Ritzer, George, Sociología: Los Múltiples Paradigmas de la Ciencia. Boston: Allyn ans Bacon. 1975

Ritzer, George, La Macdonalidización de la Sociedad. Journal of American Culture 6: 100 – 107. 1983.

Žižek, Slavoj, (comp.). Ideología. Un mapa de la cuestión. Bs. Aires: Fondo de Cultura, 2003.

## **Historia Social y Económica General**

### **Fundamentación**

Una visión general de las estructuras de la producción material de la vida del hombre es necesaria para iniciarse en el conocimiento histórico. Supone un recorrido amplio, cuyo contenido histórico tiende comprender la larga duración. Esta materia presenta a los estudiantes un panorama de los principales enfoques teóricos concebidos para explicar las estructuras económicas más importantes y difundidas a lo largo de la historia. Con ello se aspira a que los estudiantes cuenten con un conjunto de herramientas teóricas útiles para comprender y analizar las dimensiones económicas de los sistemas sociales y de los procesos históricos que abordarán en las materias centrales de la carrera. El énfasis puesto en lo teórico, lejos de excluir el estudio de procesos y casos específicos, se complementa con el estudio de algunas experiencias históricas particularmente relevantes o ilustrativas, que permiten al estudiante realizar una experiencia directa de cómo emplear las distintas herramientas teóricas en el estudio de la historia.

Si bien se prioriza el estudio de las dimensiones económicas, se las vincula permanentemente a los restantes aspectos de lo social -particularmente, los políticos y culturales-, en un esfuerzo por evitar las interpretaciones economicistas y por mostrar las frecuentes relaciones estructurales entre las diferentes dimensiones de las formaciones sociales.

Para ello se propone un análisis general del proceso de surgimiento y consolidación del mundo burgués y capitalista, su expansión mundial, ciclos de crisis y redefiniciones hasta el siglo XX. Se enfocan, especialmente, las relaciones hegemónicas entre la “sociedad y cultura occidental” y las sociedades colonizadas en dicho proceso de expansión global evitando las visiones europeocéntricas.

Para promover en los estudiantes una lectura crítica e históricamente fundamentada sobre el mundo contemporáneo, se propone un recorrido cronológico que va desde los sistemas socioeconómicos de la antigüedad hasta el mundo actual. Se propone alcanzar una comprensión de la realidad histórica fuertemente orientada por las preguntas del presente, lo que permitirá abordar procesos complejos, contradictorios y conflictivos dotándolos de coherencia. Esto implica percibir las distintas temporalidades, continuidades y rupturas del proceso histórico. También supone apreciar la existencia y el funcionamiento de distintas estructuras socioeconómicas e ideológico-culturales, de sujetos sociales con sus intereses y conflictos en procesos políticos contextualizados. A partir



de este análisis se puede dar cuenta de las relaciones que vinculan e integran los distintos niveles de la realidad social a lo largo del tiempo.

### **Propósitos**

- Presentar una visión general de las estructuras de la producción material de la vida del hombre es necesaria para iniciarse en el conocimiento histórico.
- Comprender los principales enfoques teóricos concebidos para explicar las estructuras económicas más importantes y difundidas a lo largo de la historia.
- Brindar elementos para analizar el mundo contemporáneo a través del estudio del proceso histórico de expansión del capitalismo y la formación de una economía global, desde el recorte temporal y espacial que se advierte desde el surgimiento del capitalismo en Europa Occidental y su expansión colonial, atravesando sus crisis y sucesivas expansiones y redefiniciones hasta la actualidad.
- Familiarizar y entrenar a los estudiantes en el manejo de bibliografía especializada, fuentes y cronologías. Introducir las principales herramientas del trabajo historiográfico y de la conceptualización de los procesos históricos.
- Brindar elementos históricos para el análisis de la realidad del mundo actual para reconocer las relaciones que vinculan e integran los distintos niveles de la realidad social a lo largo del tiempo.
- Profundizar en la comprensión de la realidad histórica fuertemente orientada por las preguntas del presente para abordar procesos complejos, contradictorios y conflictivos dotándolos de coherencia.
- Proporcionar herramientas conceptuales propias del campo de la asignatura que faciliten el enfoque interdisciplinario de problemas característicos de los ámbitos sociales estudiados.
- Motivar el compromiso intelectual con la realidad continental y nacional.

### **Contenidos**

La historia en el contexto presente y en el marco de las Ciencias Sociales. Los conceptos de estructura y sistema en las ciencias sociales y en la economía.

Enfoques metodológicos para el estudio de los sistemas económicos. Génesis, reproducción y crisis de los sistemas. La relevancia teórica de las transiciones.

Economías "primitivas" y modo de producción asiático  
Los sistemas económicos de la antigüedad clásica. Las sociedades campesinas. La transición de la antigüedad al feudalismo.

El sistema económico feudal. Debates sobre la formación del mundo moderno. La sociedad feudo-burguesa. Transición del feudalismo al capitalismo. La expansión colonial.

El sistema económico capitalista. La estructura básica del sistema capitalista. Capitalismo industrial, revoluciones burguesas e imperialismo. El ascenso de la burguesía: las revoluciones burguesas. La conformación de la economía-mundo.

Capitalismo imperialista: el reparto del mundo y la redefinición del colonialismo. Orientalismo, el conocimiento del otro como instrumento de explotación.

Los nacionalismos, la Primera Guerra Mundial y la revolución rusa.

Las crisis capitalistas. La crisis mundial del 1929. El período entreguerras: La redefinición del centro en la economía mundo. Regímenes totalitarios. Procesos de concentración y centralización del capital. El taylorismo y el control sobre la mano de obra.

La posguerra y la Guerra fría. Procesos de descolonización en Asia y África. Poscolonialismo y Posoccidentalismo. El capitalismo en la fase del estado de bienestar (1945-1975). La economía del desarrollo. El desarrollo territorialmente desigual del capitalismo. Las teorías del desarrollo y la dependencia El Consenso de Washington.

El sistema económico socialista. El surgimiento de la alternativa socialista en Rusia. Comunismo de guerra, NEP y debate sobre la acumulación socialista. El modelo soviético de planificación centralizada Los intentos de reforma y los modelos alternativos en China y Yugoslavia. La caída del muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética.

El Capitalismo neoliberal. La crisis del capitalismo contemporáneo. El toyotismo y la reorganización de los procesos de producción. Las relaciones económicas internacionales El papel de la división internacional del trabajo y sus etapas. Globalización y procesos de integración regional: MERCOSUR, NAFTA, UE. La crisis en el capitalismo periférico.

### **Bibliografía sugerida**

Anderson, Perry. *El estado absolutista*, Madrid, Siglo XXI, 1979.

Anderson, Perry. *La trama del neoliberalismo*, Buenos Aires, CLACSO, 1999.

Arostegui, Julio et al. *El Mundo Contemporáneo: Historia y Problemas*. Biblos-Crítica, Barcelona, 2001. Cap. 2: Pp 119-174.

Ashton (comp.) *Crisis en Europa, 1550-1630*, Madrid, Alianza, 1983.

Aston, T.H. y Philpin, C.H.E. (ed.) *El debate Brenner*. Barcelona, Crítica, 1988

Hobsbawm, E. *En torno a los orígenes de la Revolución Industrial*. México, Siglo XXI

Marx, K. *El Capital*. México, Siglo XXI, 1975 (1º ed.).

Bahro, R. *La alternativa. Contribución a la crítica del socialismo realmente existente*. Madrid, Alianza, 1980.

Atilio Borón, (Comp.) *Nueva hegemonía mundial, alternativas de cambio y movimientos sociales*, Buenos Aires, 2004.

Cipolla, Carlos . *Hombres, técnicas, economía* (1962)

Cipolla, Carlos . *Historia económica de la población mundial* (1962)

Dobb, M. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

Fall, Yoro. *Temas de África y Asia*, N. 1. Universidad de Dakar. 1992.

Ferro, Marc: *La revolución rusa*, Barcelona, Laia, 1975.

Furet, François. *El pasado de una ilusión*. México, FCE, 1995.

Godelier, M. *Esquemas de evolución de las sociedades*. Buenos Aires, Editora Latina, 1973.

Anderson, P. *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*. Siglo XXI, México, 1979.

AA.VV. *La transición del esclavismo al feudalismo*. Madrid, Akal, 1989.

Graziano, R. "Agotamiento, crisis y reestructuración del régimen de acumulación soviético", en *Realidad Económica*, Nº 96, Buenos Aires, V bimestre de 1990

Astarita, R. "La crisis en la Unión Soviética", en *Realidad Económica*, Nº 101, Buenos Aires, I bimestre de 1991

Graziano, R. "El estudio de los sistemas económicos desde enfoques alternativos en ciencias sociales" (mimeo). Buenos Aires, 1984.

Hilton, Rodney. *Siervos liberados*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

- Hobsbawm, E. "Introducción" a Marx, K.: Formaciones económicas precapitalistas. Cuadernos de Pasado y Presente Nº 20, Córdoba, 1971
- Godelier, M. Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas. México, Siglo XXI, 1974.
- Hobsbawm, Eric. *La era de la revolución*. Buenos Aires, Crítica, 1992. Cap. 2.
- Hobsbawm, Eric. *La era del imperio*. Barcelona, Crítica. 1998.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del Siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1995.
- Llobera, Josep. *El Dios de la modernidad*, Anagrama, Barcelona 1994.
- Romano, Ruggiero y Alberto Tenenti. *Los fundamentos del mundo moderno*, Siglo XXI, Madrid, 1974.
- Said, Edward. *Orientalismo*. Libertarias. 1990.
- Seurot, F. Las economías socialistas. México, Fondo de Cultura Económica, 1986
- Nove, A. El sistema económico soviético. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Gough, I. Economía política del Estado del bienestar. Madrid, H. Blume, 1982. Cap. 7
- Ashworth, W. Breve historia de la economía internacional. México, Fondo de Cultura Económica, 1975
- Thompson, Edward. *La formación histórica de la clase obrera. Inglaterra, 1780-1832*, Barcelona, 1977.
- Traverso, Enzo. *El totalitarismo. Historia de un debate*. Buenos Aires, EUDEBA.2001. Capítulo XII.
- Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica, 1982.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *El moderno sistema mundial*. Buenos Aires, Siglo XXI. 1984.
- Willi Adams: *Los Estados Unidos de América*, Historia Universal Siglo XXI, España, Siglo XXI, 1974.
- WOLF, Eric. *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993. Cap X.
- WOOLF, S. J. "Italia". En: *El Fascismo europeo*. México, Grijalbo, 1970.

## **Historia del Antiguo Oriente**

### **Fundamentación**

La inclusión de Historia del Antiguo Oriente e Historia de la Antigüedad Clásica en el plan de Estudios obedece a que constituye una parte fundamental de uno de los pilares que conforman nuestra civilización actual. La sociedad en que vivimos se nutre tanto de los elementos culturales americanos como de los europeos, que hunden sus raíces no solo en el mundo greco-latino, sino también en el del Cercano Oriente Antiguo.

Por otro lado, la Historia, entendida como proceso, implica una valoración y consideración de las múltiples causas que lo provocan y que deben ser rastreadas desde el pasado más remoto. Por último, las exigencias que plantea el futuro campo laboral crea la necesidad ineludible de estudiar esta etapa de la Historia Universal.

Dada la vastedad y diversidad del objeto de estudio la materia, que consta de dos áreas con características particulares cada una de ellas, se ha seleccionado un eje conceptual que permite nuclear a su alrededor los contenidos de los temas abordados. En este

programa, el concepto seleccionado como eje es el socio-económico, pensado en su relación con el Estado. La noción de formación social esclavista y el modo de producción asiático en su concreción histórica serán los conceptos ordenadores de la materia.

### **Propósitos**

- Comprender los procesos históricos de las culturas antiguas a través del estudio de la relación existente entre la sociedad, la economía y el Estado.
- Analizar el papel de las cosmovisiones orientales en la construcción, socio-económica y política de sus civilizaciones para posibilitar la reflexión y discusión fundamentada, con respecto a las culturas (pasadas y actuales) y su problemática.
- Apreciar el desarrollo cultural del mundo oriental antiguo como parte de las raíces del mundo occidental.
- Reconocer las dinámicas sociales dentro de los procesos históricos.

### **Contenidos sugeridos**

El antiguo oriente como problema histórico. Oposición: Oriente- Occidente. El estudio del antiguo oriente desde la problemática de la diversidad. Pueblos y lenguas. Nómades y sedentarios. Su relación con la arqueología, la antropología y la sociología., e historia de la religión. El Asia Anterior, Europa y el norte de África: delimitación geográfica.

La construcción histórica del Estado y sus representaciones. La comunidad campesina. La comunidad como fundamento del surgimiento estatal. La ciudad antigua.

Las sociedades del Mediterráneo Oriental. Formas de dominación y mecanismos de legitimidad del poder. El surgimiento del Estado. La escritura. Formas de apropiación y expropiación. De la propiedad colectiva a la propiedad estatal. La economía campesina pre-capitalista. La construcción del Estado en Mesopotamia y Egipto. El Egipto Antiguo. Los inicios de la historia en el Valle del Nilo: el Egipto Arcaico. Los Reinos Antiguo y Medio egipcios. El Reino Nuevo y la Época Tardía en Egipto.

Los primeros estados con escritura en Mesopotamia: Los sumerios. Babilonia: fases históricas y aportaciones culturales. Hititas y asirios: su aportación a la historia del Oriente Próximo. Siria, Palestina y Persia

El sistema burocrático y la organización de la producción. El sistema redistributivo, las formas de apropiación de la tierra y de tributación. Relaciones de Intercambio. El régimen jurídico de tierras. Escribas, campesinos, obreros, esclavos. El control y la movilización de la mano de obra. Dimensión histórica y antropológica de la esclavitud.

La sociedad Patriarcal. Consideraciones sobre el concepto de Patriarcado. Patriarcado en relación al género y al poder del estado.

Las fronteras como constructoras de inclusión o exclusión. Los árabes y el imperio asirio. Árabes pre-islámicos en el contexto del Cercano Oriente Antiguo.

Estado e Imperio. La ideología de los estados imperiales: un planteo teórico.

### **Bibliografía orientativa**

ATTALI, Jacques: *Los Judíos, el Mundo y el Dinero. Historia económica del pueblo judío.* Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 2005.

BERNAL, M: *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica,* Barcelona, Crítica, 1993. Introducción.

BOTTERO, J; CASSIN, E; VERCOUTER, J: *Los imperios del Antiguo Oriente*. Historia Universal S XXI.

BRAVO,G: *Historia del mundo antiguo: una introducción crítica* Madrid, Alianza. 1995. Cap. El elemento humano: etnias y lenguas.

CAMPAGNO, M: *Surgimiento del Estado en Egipto. Cambios y continuidades en lo ideológico*, Buenos Aires.1998

DANIERI, Alicia: *Relaciones comerciales de Egipto en I milenio*.

DESHAYES; JEAN; *Las civilizaciones del Oriente Antiguo*. Ed. Arthaud. 1969

FALKENSTEIN; A. *La ciudad -templo sumeria*. Ed. C. de Historia Universal .1954

FINKELSTEIN, I y SILBERMAN, Neil: *La Biblia desenterrada. Una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*. Siglo XXI, Bs As, 2001.

FRANKFORT, Henry: *Reyes y dioses* Cap. La fuerza del Ka.

GARELLI; PAUL; *El próximo oriente asiático*. T I y II. Ed. Clio. 1986.

GODELIER,M: *El modo de producción asiático*. Public. U.B.A

GODELIER. M: *Teoría marxista de las sociedades precapitalistas*. Ed. Laia. 1977

GONZALEZ WAGNER: *El próximo Oriente Antiguo*, Ed Síntesis Madrid 1993. Cap. La segunda mitad del segundo milenio. La formación de las potencias regionales y la contienda de los imperios.

GONZALEZ WAGNER: *El próximo Oriente Antiguo*, Ed Síntesis, Madrid 1993.

HARRIS, M y ROSS (1991): *Muerte, sexo y fecundidad. La regulación de la población en las sociedades preindustriales y en desarrollo*. Ed. Alianza,1987

KEMP, B: *El antiguo Egipto. Anatomía de una civilización.* Crítica. Barcelona. 1996

KIRK, G.S. *El mito, su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas*. Paidós. 1985

KLIMA; JOSEP; *Sociedad y cultura en la Antigua Mesopotamia*. Ed. Akal. 1985

KUHRT, A: *El Oriente próximo en la antigüedad* Ed Crítica. Barcelona.2001

LERNER, G: *La creación del patriarcado*. Barcelona, Ed. Crítica, 1990.

LIVERANI, M: *El antiguo oriente. Historia, sociedad y economía*, Barcelona, Crítica. 1995

MARTI-BRUGUERAS: *Los Hititas*. Ed Bruguera. Barcelona. España.1976

MEILLASSOUX, CLAUDE: *Antropología de la esclavitud*. Ed. Siglo XXI. 1990.

MEILLASSOUX: *Mujeres, graneros y capitales, SXXI*, 1984. Cap: La comunidad doméstica

MOSCATI,S: *Sobre el origen de los semitas*. Public. U.B.A

REDMAN, CH *Los orígenes de la civilización*, 1990. Cap Los orígenes de la sociedad urbana. En busca de la utopía

RENFREW, C: *Arqueología y Lenguaje. La cuestión de los orígenes indoeuropeos*, Barcelona, 1990. Cap Orígenes de las lenguas indoeuropeas.

SAHLINS, MARSHAL. *Las sociedades tribales*. Ed. Colección Labor. 1984

SAHLINS, MARSHALL. *La economía de la edad de la piedra*. Ed Akal. 1983

SAID, E: *Orientalismo*, Cap. Conocer lo oriental.

SILVA CASTILLO. (comp.) *Nómades y sedentarios*. Ed. Colegio de México. 1988

TRIGGER- KEMP: *El Egipto Antiguo*. Crítica. 1985

UTCHENKO-DIAKONOFF-OPPENHEIM: *Estado y clases en las sociedades antiguas*. Akal 1982.

## Fundamentación

La inclusión de Historia del Antiguo Oriente e Historia de la Antigüedad Clásica en el plan de Estudios obedece a que constituye una parte fundamental de uno de los pilares que conforman nuestra civilización actual. La sociedad en que vivimos se nutre tanto de los elementos culturales americanos como de los europeos, que hunden sus raíces no solo en el mundo greco-latino, sino también en el del Cercano Oriente Antiguo.

Por otro lado, la Historia, entendida como proceso, implica una valoración y consideración de las múltiples causas que lo provocan y que deben ser rastreadas desde el pasado más remoto. Por último, las exigencias que plantea el futuro campo laboral crea la necesidad ineludible de estudiar esta etapa de la Historia Universal.

Dada la vastedad y diversidad del objeto de estudio la materia, que consta de dos áreas con características particulares cada una de ellas, se ha seleccionado un eje conceptual que permite nuclear a su alrededor los contenidos de los temas abordados. En este programa, el concepto seleccionado como eje es el socio-económico, pensado en su relación con el Estado. La noción de formación social esclavista y el modo de producción asiático en su concreción histórica serán los conceptos ordenadores de la materia.

## Propósitos

- Comprender los procesos históricos de las culturas clásicas del mediterráneo a través del estudio de la relación existente entre la sociedad, la economía y el Estado.
- Reconocer el esfuerzo racional de las sociedades mediterráneas clásicas para lograr la construcción del Estado secular a través de las transformaciones de sus instituciones políticas y sociales.
- Apreiciar el desarrollo cultural del mundo mediterráneo antiguo como parte de las raíces del mundo occidental.
- Reconocer las dinámicas sociales dentro de los procesos históricos.
- Estimular prácticas de reflexión crítica sobre la resignificación del paradigma clásico –estado, sociedad, imperio, política y democracia- en el pensamiento político contemporáneo.
- Adquirir los instrumentos teórico-metodológicos para el análisis de las problemáticas específicas de la Historia de la Antigüedad Clásica

## Contenidos sugeridos

El mundo mediterráneo. La cultura minoica. La irrupción de los pueblos indoeuropeos. Los reinos micénicos. Los centros micénicos: palacio y comunidades de aldea. Guerras y comercio. Colapso de la cultura micénica. El mundo homérico. La esclavitud.

El surgimiento de la ciudad estado. Expansión colonial y nuevos asentamientos. La *polis* oligárquica. Esparta. La *polis* democrática. Atenas. La *polis* tardía. El proyecto macedónico: entre monarquía e imperio. Alejandro y la expansión. Reinos helenísticos. La polis y la monarquía.

Roma: La sociedad primitiva. Monarquía. Surgimiento de la ciudad estado.

La república. La República aristocrática. El conflicto entre patricios y plebeyos. La expansión militar. El desarrollo del esclavismo. Reformas agrarias. Guerras civiles. Fin de la República.

El principado. Unidad del mundo romano y la diversidad de las formas de explotación.

Crisis del siglo III. Decadencia de la esclavitud antigua. El dominado.

El cristianismo. Constantino. Concilio de Nicea. El Cristianismo como religión de Estado.

El fin del Imperio y la Antigüedad Tardía. Los Bárbaros. El esclavismo y el desarrollo del colonato. Procesos de transición en el bajo imperio.

### **Bibliografía sugerida**

AA. VV., *El marxismo y los estudios clásicos*, Akal, Madrid, 1981.

AA. VV., *Historia del mundo clásico a través de sus textos, 1. Grecia, 2. Roma*, Alianza Ed., Madrid, 1999.

ALFÖLDY G., *Historia Social de Roma*, Alianza, Madrid, 1987.

ANDERSON P., *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, Siglo XXI, México, 1985, Primera Parte, pp. 1/143.

ANNEQUIN J. y otros, *Formas de explotación del trabajo y relaciones sociales en la antigüedad clásica*, Akal, Madrid, 1979.

AUSTIN M. y VIDAL NAQUET P., *Economía y sociedad en la Antigua Grecia*, Paidós, 1986.

BLOCH M. y otros, *La transición del esclavismo al feudalismo*, Akal, Madrid, 1981.

BRADLEY K., *Esclavitud y sociedad en Roma*, Península, Barcelona, 1998.

BROWN P., *El mundo en la Antigüedad tardía. De Marco Aurelio a Mahoma*, Taurus, 1989.

BROWN P., *El primer milenio de la cristiandad occidental*, Crítica, 1997.

BRUNT P., *Conflictos sociales en la república romana*, EUDEBA, Bs. As., 1973.

BONNASSIE, P.: *Del esclavismo al feudalismo en Europa Occidental*. Crítica. 1993.

CASILLAS J. M., *La antigua Esparta*, Arco libros, Madrid, 1997.

CHADWICK J., *El mundo micénico*, Alianza, 1977.

CORNELL T.J., *Los orígenes de Roma, C. 1000-264 a.C.*, Crítica, Barcelona 1999.

DAVIES, J. K. , *La Democracia y la Grecia Clásica*, Taurus, Madrid, 1981

DE MARTINO F., *Historia económica de la Roma antigua*, Akal, Madrid, 1985.

DE QUIROGA, P. *Historia de Roma*, Akal, Madrid, 2004

DOMINGUEZ MONEDERO, A. *La polis y la expansión griega*

DOCKES P., *La liberación medieval*, FCE, México, 1984, Cap. 1.

FERNANDEZ UBIÑA J., *La crisis del s. III y el fin del mundo antiguo*, Akal, Madrid, 1982.

FERNANDEZ UBIÑA J., *Historia Antigua, Problemas Metodológicos*, Crítica, Barcelona, 1986.

FERNANDEZ UBIÑA J., *Esclavitud antigua e ideología moderna*, Crítica, Barcelona, 1982.

FERNANDEZ UBIÑA J., *La economía de la antigüedad*, FCE, México, 1982.

FINLEY M. I (ed.), *Estudios sobre historia antigua*, Akal, Madrid, 1981.

FINLEY M. I (ed.), *Grecia primitiva: la edad de bronce y la era arcaica*, EUDEBA, Bs. Aires, 1974.

GALLEGO, J. , *El Mundo Rural en la Grecia Antigua*, Akal, Madrid, 2003.

GALLEGO, J. *Campesinos en la ciudad* Ed. Del signo, Buenos Aires, 2005

GARNSEY P. Y SALLER R., *El Imperio Romano, Economía, sociedad y cultura*, Crítica, Barcelona, 1991.

GUIGNEBERT CH., *El cristianismo antiguo*, Mexico, 1956.

- HOPKINS K., *Conquistadores y esclavos*, Península, 1981.
- HORNBLOWER S., *El mundo griego (479-323)*, Crítica, Barcelona, 1985.
- MAIER, F. G., *Las transformaciones del mundo mediterráneo*. S. III-VII, S. XXI (Historia Universal), Madrid, 1971.
- LOPEZ MELERO, *Filipo y el mundo helenístico*
- MARAZZI M., *La sociedad micénica*, Akal, Madrid, 1982.
- MOSSE C., *Historia de una democracia: Atenas*, Akal, Madrid, 1981.
- MOMIGLIANO A. y otros, *El conflicto entre el paganismo y el cristianismo en el siglo IV*, Alianza, 1989.
- MURRAY O., *Grecia Arcaica*, Taurus, Madrid, 1983.
- NICOLET C., *Roma y la conquista del mundo mediterráneo*, Nueva Clío, Barcelona, 1982.
- OLIVA P., *Esparta y sus problemas sociales*, Akal, Madrid, 1983.
- OSBORNE, R.: *La formación de Grecia, 1200-479 a.C.*, Crítica, 1998, pp. 166-193.
- PAGELS E., *Los evangelios gnósticos*, Crítica, Barcelona, 1987.
- PARAIN CH., *Protohistoria mediterránea y modo de producción asiático*, en AA.VV., *Primeras sociedades de clase y modo de producción asiático*, Akal, Madrid, 1978, pp. 41/66.
- PETIT P., *La paz romana*, Barcelona, 1969.
- PLACIDO D., *La sociedad ateniense. La evolución social en Atenas durante la guerra del Peloponeso*, Crítica, Barcelona, 1997.
- POMEROY, S. y otros *La Antigua Grecia, Historia política, social y cultural*. Crítica, Barcelona
- PUENTE OJEA G., *Ideología e historia. La formación del cristianismo como fenómeno ideológico*, Siglo XXI, Madrid, 1984.
- REMONDON R., *La crisis del Imperio romano de Marco Aurelio a Anastasio*, Nueva Clío, Barcelona, 1973.
- SIMON M. Y BENOIT A., *El judaísmo y el cristianismo antiguos*, Nueva Clío, 1972.
- SINCLAIR, R. K.: *Democracia y participación en Atenas*, Alianza, 1999.
- TEJA R., *Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo*, Madrid, 1999.
- THOMPSON E.A., *Revueltas campesinas en la Galia e Hispania tardorromana*, en FINLEY M.I. (ED.), *Estudios sobre historia antigua*, op. cit., pp. 333/349.
- TREBOLLE BARRERA, *La Biblia cristiana y la Biblia Judía*, Madrid, 1995.
- VERNANT J. P. (ed.), *El hombre griego*, Madrid, Alianza, 1993.
- VERNANT J. P., *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, Ariel, 1983.
- VEYNE P. , *El imperio romano*, en *Historia de la vida privada. Del Imperio Romano al año mil*, Tomo I, Taurus, 1987.
- VIDAL- NAQUET P., *Democracia griega, una nueva visión. Ensayos de historiografía antigua y moderna*, Madrid, 1992.
- WALBANK F., *El mundo helenístico*, Taurus, 1985.
- WALBANK F., *La pavorosa revolución. La decadencia del Imperio Romano en Occidente*, Alianza, 1981.
- WICKHAM C., "La otra transición: del mundo antiguo al feudalismo", en *Studia Historica VII* (1989), Univ. de Salamanca.



## **INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA**

### **Fundamentación**

Presentar a la historia como campo el conocimiento y acercar a los estudiantes los elementos constitutivos de este campo es la función de esta materia al comienzo de la carrera. El origen histórico de la disciplina, los enfoques teóricos e ideológicos que le dieron forma y marcaron la escritura de los procesos. La historia se presentará como forma de conocimiento en la que el pasado aporta el universo de datos que serán puestos en relación para darles un sentido. La reflexión sobre el pasado desde las preguntas del presente requiere deconstruir estereotipos del relato histórico como sucesión de los hechos para desarrollar las dimensiones de interpretación y análisis que aporta la historia. Los alumnos conocerán la definición y función básica de la historia en su producción académica y del quehacer del historiador; además de abordar la problemática relacionada con respecto a los conceptos de tiempo y espacio, sujetos históricos, el papel que juega la subjetividad y la objetividad en el quehacer del historiador, así como la naturaleza de la explicación histórica y su relación con otras disciplinas de las ciencias sociales.

### **Propósitos**

- Pensar la Historia en términos de ciencia social e integrada a las forma de conocimiento vigentes en el mundo contemporáneo para reforzar la tendencia a la integración de los campos disciplinarios en conjuntos mayores, más explicativos y complejos
- Aprender a ver las obras historiográficas no sólo como fuentes de datos, sino como ejemplos de producción de conocimiento histórico y, de este modo, comenzar a reflexionar sobre problemáticas actuales vinculadas a la estructura interna de la disciplina con el objeto de incorporar nuevas perspectivas de interpretación.
- Adquirir una metodología de trabajo científico con un vocabulario técnico y preciso a través del cual sea capaz de expresarse en forma oral y escrita.
- Desarrollar la capacidad de detectar problemas, proponer hipótesis sobre éstos, y comenzar a organizar un conocimiento metódico y sistemático que le permita aproximarse a la explicación del fenómeno social y su dinámica.

### **Contenidos sugeridos**

Diversos contenidos del término Historia. El historiador y los hechos históricos. Las fuentes. La explicación histórica. La investigación histórica como búsqueda de respuestas a problemas. Explicación y narración. El oficio de historiador. La comprensión como objetivo y la "educación para la objetividad".

El saber histórico. De la crónica lineal de los hechos a la historia de las estructuras. El tiempo histórico. La periodización en Historia. Modelos y categorías en el análisis histórico. El vocabulario del historiador. Tendencias historiográficas del siglo xx. La Escuela de los Anales: la historia económica y social. La historiografía marxista: las premisas teóricas del estudio histórico. Incorporación de técnicas y teorías de la Economía. Nuevos enfoques de la historia social.

Panorama de la historiografía argentina contemporánea.

La historia social y la renovación de la historiografía argentina en los años sesenta. Historia y ciencias sociales. La renovación historiográfica desde la vuelta de la democracia en los años ochenta

### **Bibliografía sugerida**

BIANCHI, Susana, Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea, Universidad Nacional de Quilmes Ed., 2005.

CARBONELL, Charles O., La historiografía, FCE, Breviarios, México, 1986, Cap. IX y siguientes.

NOVARO, Marcos "La memoria del pasado debe estar abierta a la discusión" Revista Ñ, Clarín, Bs.As., 19 de marzo de 2006.

BARRACLOUGH, G., Introducción a la Historia contemporánea, Gredos, Madrid, 1985.

ROMERO, José Luis (1948), El ciclo de la revolución contemporánea, FCE, Bs.As. 1997.

BARROS Carlos, "La historia que viene", Secuencia, nueva época, enero-abril de 1995/ Nº 31

BURKE, Peter, (1980) Sociología e Historia, Alianza Editorial, Madrid, 1987, Bs. As., Cap. 1.

BURKE, Peter, Formas de hacer Historia, Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1993, "Obertura"

CARBONELL, Charles O., La historiografía, FCE, Breviarios, México, 1986, Cap. IX y siguientes.

CARDOSO C.F.S. Y PEREZ BRIGNOLI, H., Los métodos de la Historia, Crítica, Barcelona, 1984, Primera parte, Cap. 1 y 2.

CORNBLIT, Oscar, "Dilemas clásicos y actuales sobre la historia" en Cornblit, O. (comp.) Dilemas del conocimiento histórico: argumentaciones y controversias Editorial Sudamérica, Instituto Torcuato Di Tella, Bs.As, 1992.-

IGGERS, Georg, La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales, Idea Universitaria, Barcelona, 1998.

LE GOFF, Jacques, Pensar la Historia, Paidós, Barcelona, 1991, Prefacio y Primera parte

LE GOFF, Jacques, "La nueva historia" en La nueva historia, Editorial El Mensajero, Bilbao, 1978

STONE, Lawrence, "La Historia y las Ciencias Sociales en el siglo XX" en El pasado y el presente, FCE, México, 1986.

ANSALDI, Waldo, "De abejas, de arquitectos y de carpinteros. A propósito de 'Historia y ciencias sociales', un artículo de Carlos Astarita" en Sociohistórica, Nº 11/12, 2002, Centro de Investigaciones Sociohistóricas, FAHCE, UNLP, La Plata

ASTARITA, Carlos, "Historia y ciencias sociales. Préstamos y reconstrucción de categorías analíticas" en Sociohistórica, Nº 8, 2000, Centro de Investigaciones Sociohistóricas, FAHCE, UNLP, La Plata

HALPERIN DONGHI, Tulio, "La Historia social en la encrucijada"(1985) en CORNBLIT, Oscar (Comp.), Dilemas del conocimiento histórico: Argumentaciones y controversias, Ed. Sudamericana, Instituto Torcuato di Tella, Bs.As, 1992.

FONTANA, Josep, La historia de los hombres, Crítica, Barcelona, 2000.

BLOCH, Marc, Introducción a la Historia, FCE, México, 1982, Introducción, Cap. 1.

CARR, Edward H., Qué es la Historia, Ariel, Barcelona, 1983, Cap. 1 y 3.

CORNBLIT, Oscar, "Debates clásicos y actuales sobre la Historia", en CORNBLIT, O.(comp), Dilemas del conocimiento histórico: Argumentaciones y controversias, Ed. Sudamericana, Instituto Torcuato di Tella, Bs.As, 1992.

FEBVRE, Lucien, Combates por la Historia, Ariel, Barcelona, 1971, Cap. 1 y 2.

GINZBURG, Carlo, El juez y el historiador, Anaya y Mario Muchnik, Madrid, 1993.

ROMERO, José Luis, La vida histórica, Sudamericana, Bs.As., 1988, cap. 1 y "El historiador y el pasado" en Anuario, N 2, 1987, IEHS, UNICEN, Tandil.

SCHAFF, Adam, Historia y verdad, Crítica, Barcelona, 1984, Segunda parte, Cap. 1 y Tercera parte, Cap.1.

VILAR, Pierre, Iniciación al vocabulario del análisis histórico, Crítica, Barcelona, 1982, Cap. 1.

ROMERO, Luis Alberto, Volver a la Historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB, Aique, Bs.As., 1996.

## ***Antropología y Etnografía General***

### **Fundamentación**

Desde fines del siglo XIX la Antropología se ha constituido como una ciencia que ha generado eficaces conceptos y formas de conocimiento tendientes a explicar la diversidad cultural, a develar posturas etnocentristas, a revalorizar los conocimientos locales y a entender los procesos de construcción de identidades.

Uno de los aportes fundamentales de la Antropología como disciplina ha sido la explicitación y discusión del concepto de cultura. Los debates que generó desde entonces permiten extender la comprensión y comparación de las más diversas formas de experiencia humana.

De este modo, el encuentro con el otro como humano y generador de cultura adquiere especial importancia. En un primer momento fue planteado en relación a culturas vistas como exóticas y distantes, posteriormente este reconocimiento de nuevas alteridades y de heterogeneidad cultural se extendió al seno de nuestra propia sociedad.

La antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida, suele estar representada por cuatro campos de estudio: antropología cultural (antropología social), arqueología, lingüística antropológica y antropología física. La contribución de los cuatro campos de la antropología se denomina antropología general.

Los estudios etnográficos, a su vez, han diferido según los intereses histórico-políticos contextuales y según el posicionamiento frente a las diferentes corrientes teóricas de la antropología. De esta manera, la etnografía ha variado ampliamente sus intereses temáticos en relación a sus vínculos con proyectos políticos específicos que atravesaban sus contextos académicos de producción en diferentes lugares del mundo. Desde aquellas etnografías británicas con fines imperialistas de colonización hasta las más recientes etnografías nativas comprometidas con los procesos de descolonización en los países periféricos al sistema neo-capitalista, los estudios etnográficos nos permiten tomarle el pulso a los cambios acaecidos en las disciplinas antropológicas desde sus inicios. Puede

apreciarse la íntima relación entre antropología e historia en tanto comparten un mismo objeto de estudio (la sociedad y la cultura) y el desarrollo de métodos de investigación y análisis semejantes.

### **Propósitos**

- Conocer el contexto y el proceso del surgimiento de la antropología para comprender la importancia de los marcos teóricos que son adoptados por cada corriente y sus implicancias en la concepción del hombre y la cultura.
- Comprender el proceso de hominización y el nacimiento de la sociedad humana y el lenguaje para identificar el complejo entramado de los orígenes de la cultura.
- Analizar las perspectivas contemporáneas de las sociedades prehistóricas y las de los pueblos sin escritura.
- Significar los debates actuales en torno al concepto de cultura a través de la evaluación crítica de los distintos aportes teóricos.
- Interpretar críticamente debates entre distintas perspectivas antropológicas contrapuestas.

### **Contenidos sugeridos**

Conceptos básicos de la antropología y la etnografía. La construcción de la antropología evolucionista. Rousseau, Lamarck, Darwin, Morgan, Tylor. -. La mirada del siglo XIX y la construcción de la Otredad. Las ciencias antropológicas en el siglo XX y sus aportes a la comprensión de los procesos históricos. Arqueología e Historia. Métodos. Redes Sociales, simbolismos, rituales.

La hominización. Los primeros homínidos y el nacimiento de la sociedad humana y el lenguaje.

Teorías sobre los orígenes del Hombre Moderno.

La historia de los pueblos sin escritura. Las sociedades de cazadores-recolectores. Arte rupestre. La agricultura y el proceso hacia las sociedades complejas. Aldeas neolíticas en Cercano Oriente y Europa prehistórica. Monumentos megalíticos.

La reflexión antropológica. Concepto de cultura. Etnografía

### **Bibliografía sugerida**

Todorov, Tzvetan. *La Conquista de América. El problema del otro*. Editorial Siglo XXI. 1989. Fragmentos varios.

Bestard Joan, Contreras Jesús. *Bárbaros, paganos, salvajes y primitivos. Una introducción a la Antropología*. Cap. Introducción y Fragmentos varios y Epílogo.

Garreta, Mariano; Belleli, Cristina y otros: Antropología cultural y Arqueología: Textos Básicos. Ed Oficinas de Publicaciones del CBC. UBA, (p 15 a 29).-

Boivin,M; Rosato A, y Arribas,V. Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural. ED Eudeba. Cap. Shakespeare en la selva. pp 142-150

Renfrew,C, Bahn.P: Arqueología. Teoría, métodos y prácticas. Introducción. Pág. 24 a 36 y cap 4. Datación. Ed. Akal.

Antropología cultural y Arqueología: textos Básicos. Cátedra: Garreta.- Ed Oficinas de Publicaciones del CBC. Bs As. (p. 71 a 81)

Coperías, Enrique: "Así nos "Crearon". Polémica científica sobre el origen y la evolución del hombre. Revista Muy Interesante. Febrero 2005.

Stephens Jay Gould. La evolución según Gould. Revista Ñ. Nº 74 .26 de febrero del 2005-

Ramirez Rozzi, Francisco. "¿Cómo se produjo el origen del hombre?". Revista Ciencia Hoy. Enero 2000.

Arsuaga Juan Luis y otros: La especie elegida. La larga marcha de la evolución. Cap 6-7-8.-

Stringer, Christopher: ¿Esta en África nuestros orígenes?- Revista Investigación y Ciencia. Febrero 1999.-

Champion,T y Gamble, y otros. Prehistoria de Europa. Cap. 3. Subsistencia y sociedad en la Europa paleolítica. Cap. 4 Desarrollo postglacial y primeras sociedades agrícolas. Ed. Crítica.

Boserup, E. Población y cambio tecnológico. Cap 4. De la recolección de alimentos a la agricultura. Ed Crítica.

Clottes, Jean; "Las cuevas paleolíticas de Francia" Investigación y ciencia Nº 228. 1995.

Clottes, Jean; Los chamanes de la prehistoria. Ed Ariel.-Prehistoria. 2001

Investigación y Ciencia Nº 244. "El arte rupestre de África meridional" por Anne Solomon

Perlongher, Nestor. "Antropología del éxtasis", cuerpo mítico, cuerpo sin órganos. Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales. UBA Nº 23. 2004

Champion,T, Gamble, C y otros. Prehistoria de Europa. Cap.5 Primeras sociedades agrícolas. Del séptimo al cuarto milenio

Redman, Chapman: Los orígenes de la civilización. Cap.5. Las primeras comunidades aldeanas. Ed. Crítica. 1990.

Renfrew,C - Bahn, P . Arqueología. Teoría métodos y prácticas. Pag 437-455

Lewelen, Ted. Antropología Política. Cap.2

Malinovsky, Bronislaw: Los argonautas del pacifico occidental, Selección de Fragmentos.

Diario de campo en Melanesia. Selección de Fragmentos.

Levi Strauss. Claude: Tristes trópicos. Selección de Fragmentos

*Geertz Clifford. La interpretación de las culturas. Cap1. La descripción densa. Selección de Fragmentos.*

Clifford Geertz. La interpretación de las culturas. Cap. 1. El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. pp 43 a 59

Augé Marc. La antropología de los mundos contemporáneos. Ed Gedisa. 2006 Cap 5. Nuevos Mundos.

## **HISTORIOGRAFÍA y TEORÍAS DE LA HISTORIA**

### **Fundamentación**

La traducción del conocimiento historiográfico a propuestas de enseñanza, que es la labor docente específica que deben realizar los profesores egresados de los profesorado, supone el manejo crítico y sistemático de las nociones, conceptos y generalizaciones, que articulados en encuadres teóricos, le dan sustento. Esta asignatura se propone introducir

a los estudiantes en los problemas de la teoría de la producción historiográfica, es decir: analizar los fundamentos teóricos que subyacen a la producción historiográfica actual.

La historia produce su teoría a partir de sus preguntas sobre el pasado desde el presente. En este proceso se construye la teoría por medio de la formulación de preguntas cada vez más complejas o más específicas y forjando conceptos que resuelvan las cuestiones planteadas. Es por eso que para la teoría de la historia todo sentido de la historia es construido, y es el resultado de una lucha por el sentido, no hay sentido preestablecido ni un sentido *oculto* de la Historia como lo preconizan ciertas “filosofías de la Historia”.

Los historiadores producen la teoría a partir de sus lecturas, interpretaciones y análisis de los hechos; pero en una relación dialéctica “*la teoría precede a la historia*” y a su vez es producida por esta, es la teoría la que ordena, relaciona y le da sentido al cúmulo de información que las fuentes proporcionan. Sin teoría de la historia no hay historia entendida como modo de conocimiento.

Por eso las teorías contemporáneas de la historia solo pueden comprenderse a partir de análisis de los contextos espaciotemporales en las que se generan. Y si de contemporaneidad se trata la generalización más amplia que ha dado forma al mundo contemporáneo es el capitalismo como modo de producción en el sentido más amplio del término. La construcción teórica que más profunda y sistemáticamente explicó y explica el proceso capitalista es el materialismo histórico. Su estudio desde la perspectiva de la teoría de la historia -y de la teoría social- en general será la postura ideológica y epistemológica sobre la que se articulará el programa de la materia.

### **Propósitos**

- Evaluar el desarrollo de la producción historiográfica a partir de su formalización disciplinar ejercitando el pensamiento crítico a través del análisis de la producción historiográfica más representativa
- Reflexionar acerca de la validez del conocimiento histórico y su relación con otras disciplinas sociales y humanas
- Estimular la capacidad de análisis e interpretación de textos, e ideas que estén presentes en las prácticas de escritura de los autores de las corrientes seleccionadas.
- Estimular el estudio constante de las nuevas perspectivas historiográficas para desarrollar un conocimiento crítico de las diversas corrientes.
- Reflexionar acerca de los aportes realizados por las Ciencias Sociales al conocimiento histórico en el siglo XX para posibilitar la integración de las disciplinas del campo social.
- Adquirir habilidades para el manejo de la bibliografía y el registro bibliográfico.

### **Contenidos sugeridos**

La constitución de la historia como modo de conocimiento. Historia e historiografía, teoría e la historia y filosofía de la historia. La historia como disciplina científica hoy. Las implicancias de la “cientificidad” y los debates al respecto.

Los usos de la historia. Debates sobre el lugar social del historiador.

La historiografía del mundo occidental. Siglos XVIII, XIX y XX  
La historiografía de la Ilustración. La Escuela histórica alemana. El materialismo histórico.  
Renovación en el siglo XX: Anales. La historia social británica.  
Nuevos enfoques: La nueva historia cultural, los estudios de género, la “microhistoria”, la nueva historia política, los estudios subalternos. El “giro lingüístico” y la crisis de identidad de la historia.  
La historiografía argentina. Contexto de los orígenes de la historiografía argentina. El liberalismo clásico. Los aportes heterodoxos en siglo XX. La Nueva Escuela Histórica. El Revisionismo Histórico.  
La renovación de los 60: la “Historia Social”. Debates recientes en la historiografía argentina.  
Debates actuales en torno a la delimitación del objeto de estudio y el método de la disciplina.  
Paradigmas vigentes en distintos ámbitos de producción historiográfica.  
Relaciones de poder que atraviesan la producción y circulación de los saberes disciplinares.  
Discusiones actuales en torno al “rol social” de la Historia y los historiadores.  
Debates teóricos en torno a la enseñanza de la historia en la escuela.  
La historia regional con especial referencia a la Patagonia

### **Bibliografía sugerida**

Aguirre Rojas Carlos Antonio: La Escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana. Prohistoria Ediciones, Rosario, 2006. Capítulo VII. Después de 1989: ¿Cuatro Annales o nuevos Annales de transición?

APPLEBY, Joyce, HUNT, Lynn y JACOB, Margaret: La verdad sobre la historia. Barcelona, Ed. Andrés Bello, 1998.

AROSTEGUI, Julio: La investigación histórica: teoría y método. Barcelona, Crítica, 1995.

CARRERAS ARES, Juan José y FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos (Eds.): Usos públicos de la historia. Madrid, Marcial Pons, 2003.

Bandieri, Susana (1996) “Entre lo micro y lo macro. La historia regional. Síntesis de una experiencia” en *Entrepasados*. Revista de Historia, Año 6, Nº 11, Pp.74.

BANDIERI, Susana: “La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada”. En Sandra Fernández y Gabriella Dalla Corte, Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos, Rosario, UNR Editora, 2001.

BOCK, Gisela (1991): “La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional”. *Historia Social*, Nº 9, Valencia.

BOURDÈ, Guy y MARTÍN, Hervè: Las escuelas históricas. Madrid, Akal, 1992.

BRAUDEL, Fernand: Escritos sobre la historia. Madrid, Alianza, 1990.

BRAUDEL, Fernand: La historia y las ciencias sociales. Madrid, Alianza, 1968.

BURKE, Peter: Formas de hacer historia. Madrid, Alianza, 1993.

BURKE, Peter: La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989. Barcelona, Gedisa, 1993.

CASANOVA, Julián: La historia social y los historiadores. Barcelona, Crítica, 1991.

CHARTIER, Roger: “De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social”, en

Chauí, Marilena. La historia en el pensamiento de Marx. *En publicación: La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; González, Sabrina.

Darío Barriera (2002), *Ensayos sobre microhistoria*, Morelia, México, Red Utopía prohistoria,

DARTON, Robert: Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen. Madrid, FCE, 2003.

DE CERTEAU, Michel: La escritura de la historia. México, Universidad Iberoamericana, 1993.

de la historia. Madrid, Akal, 2005.

DEVOTO, Fernando y Nora PAGANO: Historia de la historiografía argentina. Buenos Aires, Sudamericana, 2009.

DOSSE, Francois: La historia en migajas. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1988.

DUBE, Saurabh: Sujetos subalternos. Capítulos de una historia antropológica. México, El Colegio de México, 2001.

FERNÁNDEZ, Sandra (comp.): Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances, proyecciones. Rosario, Prohistoria, 2007.

FEVBRE, Lucien: Combates por la historia. Barcelona, Ariel, 1974.

Fontana, Josep. (1982). Historia, análisis del pasado y proyecto social. Barcelona. Crítica.

BURKE, Peter (2007) Historia y teoría social. Buenos Aires. Amorrortu.

FONTANA, Josep: Historia. Análisis del pasado y proyecto social. Barcelona, Crítica, 1982.

FONTANA, Josep: La historia de los hombres. Barcelona, Crítica, 2001.

FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (comps.): Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Gellner Ernest. (1984) El rango científico de las ciencias sociales en Revista Interamericana de Ciencias Sociales N° 102 Revista trimestral publicada por la Unesco Vol. X X X V I, n.º 4. Página 601

GINZBURG, Carlo: "Microhistoria. Dos o tres cosas que se de ella". Entrepasados, N° 8, Buenos Aires, 1995.

Gramsci, Antonio: **Antología**; México; Siglo XXI; 1992

HALPERIN DONGHI, Tulio: El revisionismo histórico argentino. Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

HALPERIN DONGHI, Tulio: Ensayos de historiografía. Buenos Aires, Al Cielo por Asalto, 1996.

Historia Social, N° 17, Valencia, 1993.

HOBBSAWM, Eric y RANGER, Terence (Eds.): La invención de la tradición. Barcelona, Crítica, 2002.

HOBBSAWM, Eric: Sobre la historia. Barcelona, Crítica, 1998.

LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre: Hacer la historia (3 Vols.). Barcelona, Laia, 1980.

MENDIOLA, Alfonso y ZERMEÑO, Guillermo: "De la historia a la historiografía. Las transformaciones de una semántica". Historia y Grafía, N° 4, México, 1995.

MORADIELLOS, Enrique: El oficio del historiador. Madrid, Siglo XXI, 1994. MUDROVICIC, María Inés: Historia, narración y memoria. Los debates actuales en la filosofía

MORALES MORENO, Luis Gerardo (comp.): Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días). México, Instituto Mora, 2005.

NOIRIEL, Gérard: Sobre la crisis de la historia, Madrid, Cátedra, 1997. PAGES, Pelai: Introducción a la Historia. Barcelona, Barcanova, 1985.



Petrucelli, Ariel.(1998) Ensayo sobre la teoría Marxista de la historia. Ed. El cielo por asalto.

Portelli, Hugues (1985): Gramsci y el bloque histórico. México. Siglo XXI

SARLO, Beatriz: Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. México, Siglo XXI, 2005.

SERNA, Justo y PONS, Anaclét: Cómo se escribe la microhistoria. Madrid, Cátedra, 2000.

STONE, Lawrence: El pasado y el presente. México, FCE, 1986.

STONE, Lawrence: El pasado y el presente. México, FCE, 1986.

TERÁN, Oscar: Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

THOMPSON, Edward: Obra esencial. Barcelona, Crítica, 2002.

VAN YOUNG, Eric: "Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas", en Anuario IHES, Nº. 2, Tandil, 1987.

Vilar Pierre (1980), Iniciación al vocabulario de análisis histórico, Barcelona, Crítica.

WHITE, Hayden: El contenido de la forma. Barcelona, Paidós, 1992.

WHITE, Hayden: Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. México, FCE, 1992.

## ***Historia Medieval***

### **Fundamentación**

Tradicionalmente la Edad Media, Medievo o Medioevo es el período histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo V y el XV. Su comienzo se sitúa convencionalmente en el año 476 con la caída del Imperio romano de Occidente y su fin en 1492 con el descubrimiento de América, o en 1453 con la caída del Imperio bizantino, fecha que cercana a la invención de la imprenta y con el fin de la Guerra de los Cien Años.

Actualmente los historiadores del periodo prefieren matizar esta ruptura entre Antigüedad y Edad Media de manera que entre los siglos III y VIII se suele hablar de Antigüedad Tardía, que habría sido una gran etapa de transición en todos los ámbitos: en lo económico, para la sustitución del modo de producción esclavista por el modo de producción feudal; en lo social, para la desaparición del concepto de ciudadanía romana y la definición de los estamentos medievales, en lo político para la descomposición de las estructuras centralizadas del Imperio romano que dio paso a una dispersión del poder; y en lo ideológico y cultural para la absorción y sustitución de la cultura clásica por las teocéntricas culturas cristiana o islámica (cada una en su espacio). El feudalismo y las relaciones entre cristianos y árabes en torno al mediterráneo son el contexto histórico del surgimiento del proceso de expansión europea y de ascenso de la burguesía, claves para la comprensión de mundo moderno.

### **Propósitos**

- Comprender la especificidad de la sociedad medieval por medio de la comprensión de los textos bibliográficos que den cuenta de sus estructuras, sus actores sociales y su forma de organización.

- Comprender a la sociedad medieval como el sustrato de origen de la sociedad occidental contemporánea por medio de la identificación de rasgos de larga duración.
- Aprender a utilizar ajustadamente el vocabulario propio del período.
- Comprender y utilizar las principales categorías de análisis histórico como estructura, coyuntura, transición, crisis (entre otras) en el estudio del proceso.
- Desarrollar la capacidad de comprender el tratamiento de problemas históricos por medio de la lectura y análisis de bibliografía específica.
- Analizar el feudalismo como modo de producción dominante en la época medieval considerando los niveles económico, social, político e ideológico.

### **Contenidos sugeridos**

Crisis del imperio romano. Los pueblos bárbaros. Transición del mundo antiguo al feudal. Reinos romano-germánicos. Imperios carolingio y germánico. La problemática de la antigüedad tardía: la política, la economía, la sociedad y la ideología. El Imperio Carolingio. El sacro Imperio Romano Germánico. La cristiandad del siglo X. La revolución feudal. Las conquistas normandas. Las cruzadas. La reconquista española. Las monarquías feudales y el papado. El Señorío. El ecosistema medieval. La Iglesia. El desarrollo de las ciudades. La monarquía medieval. La producción artesanal. El comercio. La aparición de una cultura laica. La crisis del siglo XIV. Las culturas extraeuropeas: Bizancio y el Islam.

La Baja Edad Media. La crisis de los poderes Universales y el nacimiento de los estados modernos. El cisma de occidente. La transición del mundo feudal al capitalismo: teorías y problemas.

### **Bibliografía sugerida**

Anderson, P. Transiciones de la antigüedad al feudalismo Siglo XXI 1979 Madrid  
 Anderson, Perry. "El estado absolutista en Occidente" y "El absolutismo en el Este". En: El estado absolutista, Madrid, Siglo XXI, 1979.  
 Astarita, C. (2005) Del Feudalismo al Capitalismo. Universidad de Granada  
 Aston y Philpin El debate Brenner Crítica 1988 Barcelona  
 Ayala Martínez, C. y otros, Economía y sociedad en la España medieval, Istmo, 2004, Madrid  
 Bertini, F y otros La mujer Medieval Alianza 1991 Madrid  
 Black, A. El pensamiento político en Europa 1250-1450 Cambridge University Press 1996  
 Bloch, M. Los reyes Taumaturgos FCE 1988 México  
 Boonassie, P. Vocabulario básico de la historia Medieval Crítica  
 Boserup, E. Población y cambio tecnológico Crítica 1984 Barcelona  
 Boutruche, R. Señorío y Feudalismo 2 vols. Siglo XXI 1973 Buenos Aires y 1979 Madrid  
 Cardini, Franco (2002) Nosotros y el Islam Historia de un malentendido Crítica Barcelona  
 Carlé, M. Del C. La sociedad Hispano Medieval : La Ciudad Gedisa 1984 Buenos Aires  
 Cereceda, M El origen de la mujer sujeto Ed. Tecnos 1996 Madrid  
 Champagne, F. (2005) Feudalismo tardío y revolución. Prometeo Buenos Aires  
 Cipolla, Historia Económica de la Europa Preindustrial, Crítica  
 Cipolla, y otros Historia Económica de Europa La Edad Media Ariel 1981 Barcelona

Dhondt, J. La alta edad media, Historia universal del siglo XXI, 1971, México

Duby, G. Hombres y estructuras de la Edad Media Siglo XXI 1989 Madrid

Duby, G. Economía rural y vida campesina Ed. Península

Fedou, R. El Estado en la Edad Media EDAF 1977 Madrid

Fossier, R. La Infancia de Europa vol 1 y 2 Labor Colecc. Nueva Clío 1984 Barcelona

Fossier, R. La Sociedad Medieval Crítica 1996 Barcelona

Ganshoff, F. El Feudalismo Ariel 1981 Barcelona

García Cortázar Organización social del Espacio en la España Medieval Ariel 1985 Barcelona

García de Cortázar, J y Sesma Muñoz J. Historia de la Edad media: una síntesis interpretativa Alianza Universidad 1997 Madrid.

Genicot, L. Comunidades rurales en el Occidente Medieval Crítica 1993 Barcelona

Guerreau, A. El feudalismo un horizonte teórico Crítica 1984 Barcelona

Guillém Mesado, J. Los movimientos sociales en las sociedades campesinas Eudema S. A. 1993 Madrid.

Halpen, Carlomagno y el Imperio carolingio UTEHA

Heers, J. Historia de la Edad Media Labor 1979 Barcelona

Hilton, R. Conflicto de clases y crisis del feudalismo. Crítica 1988 Barcelona

Hilton, R. y Ed. La transición del feudalismo al capitalismo Crítica 1982 Barcelona

Hilton, R. Siervos liberados: Los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381 Siglo XXI 1985 Madrid

Hindess y Hirst Los modos de producción precapitalistas Península 1979 Barcelona

Koenigsberger. H. Historia de Europa: La Edad Media 400-1.500 Crítica 1991 Barcelona

Labad, P. Los Cátaros Herejía y crisis social Crítica 1984 Barcelona

Lacarra y Reglá Historia de la Edad Media 2 vol. Montaner y Simon 1971 Barcelona

Lacave y otros Judíos en la España Medieval. Cuadernos de historia Nº 40 Hyspamérica 1986 Madrid

Le Goff, J. (1999) La Civilización del Occidente Medieval Paidós Barcelona

Le Goff, J. La baja edad media, Historia del siglo XXI, 1971, México

Le Goff, J. Los intelectuales de la Edad Media Gedisa 1986 Barcelona

Llorca, B. Historia de la Iglesia tomo II Madrid

Maier, F. Las transformaciones del mundo mediterráneo, siglos III –VIII, Historia universal del siglo XXI, 1980, México.

McKitterick, R. La alta edad media, Historia de Europa Oxford, Crítica, 2001, Barcelona

Miethke, J. Las ideas políticas de la Edad Media Ed. Biblos 1993 Buenos Aires

Mitre, E. Introducción a la historia de la Edad Media europea, Istmo, 2004, Madrid

Nell, e. Historia y teoría económica Crítica 1984 Barcelona

Perroy, E. La Edad Media Tomo III de Historia General de las Civilizaciones dirigida por M. Crouzet Ediciones Destino 1969 Barcelona.

Poly y Bournazel El Cambio feudal siglos X al XIII Labor Col. Nueva Clío 1983 Barcelona

Pound, N. Historia Económica de la Europa Medieval Crítica 1981 Barcelona

Rapp, F. La Iglesia y la vida religiosa en occidente, Labor colección Nueva Clío

Romano, Ruggiero y Alberto Tenenti. Los fundamentos del mundo moderno, Siglo XXI, Madrid, 1974.

Romero, J. Estudio de la mentalidad burguesa Alianza 1987 Buenos Aires

Rosener, W. Los campesinos en la Edad Media Crítica 1990 Barcelona

Ullmann , W, (2003) Escritos sobre teoría Política Medieval Eudeba Buenos Aires  
Ullmann, W. Historia del pensamiento político en la Edad Media Ariel1992 Barcelona

## ***Historia Moderna (Siglos XVI al XVIII)***

### **Fundamentación**

Los siglos XVI al XVIII son los siglos del ascenso de la burguesía y de la formación y desarrollo del capitalismo como modo de producción dominante. En el nivel de lo ideológico la Edad Moderna será el periodo en que triunfan los valores de la modernidad (el progreso, la comunicación, la razón) frente al periodo anterior, la Edad Media, que el tópico identifica con una Edad Oscura o paréntesis de atraso, aislamiento y oscurantismo. El espíritu de la Edad Moderna buscaría su referente en un pasado anterior, la Edad Antigua identificada como Época Clásica para sustentar el reinado de la razón y proyectar las ideas burguesas. En estas nociones radica la importancia de esta materia en el curriculum del profesorado de historia.

### **Propósitos**

- Contribuir a la actualización histórica, teórica y metodológica de los estudiantes en el período que abarca la asignatura por medio de el análisis de problemas específicos de la historia moderna a partir de planteos teórico metodológicos apropiados y considerando los niveles económico, social, político e ideológico.
- Desarrollar la capacidad de comprensión de los problemas que surgen con la crisis del siglo XIV y la expansión europea aplicando categorías de análisis específicas.
- Reconstruir el proceso histórico de la transición del feudalismo al capitalismo a través del análisis del ascenso de la burguesía como clase en la sociedad europea.
- Impulsar a la reflexión y el pensamiento crítico dentro del respeto por el pluralismo de ideas.

### **Contenidos sugeridos**

Crisis del siglo XIV. Transformaciones en el mundo feudal. La crisis feudal y la transición al capitalismo. La vida religiosa e intelectual siglos XV y XVII. Renacimiento, Reforma, Contrarreforma y Barroco. La conformación de los estados Europeos: el Modelo Absolutista. La expansión Europea. Mercantilismo. La crisis del siglo XVII. Las transformaciones del comercio, la agricultura y las manufacturas. El mundo eslavo. Las guerras de religión. El ascenso de la burguesía. Teorías del Estado Moderno. La caída del Antiguo Régimen. Las nuevas ideas del siglo XVIII. La ilustración. Antecedentes de la Revolución Francesa.

### **Bibliografía sugerida**

Bergeron, Furet, Koselleck. La época de las Revoluciones Europeas, 1780 1848. Siglo XXI.1977.

Braudel, F. Civilización material, economía y capitalismo. Tomo 3 Alianza 1984.

Braudel, F. La dinámica del Capitalismo. Siglo XXI.1986

Chaunu, Pierre, La expansión europea *siglos XIII al XV*, Ed. Labor, Barcelona, 1977

Chevalier, J. Los grandes Textos Políticos, desde Maquiavelo a nuestros días. Aguilar

Cipolla, C. Historia económica de la Europa preindustrial. Alianza 1984.

Delumeau, J. El Catolicismo de Lutero a Voltaire. Labor 1973.

Delumeau, J. La Civilización del Renacimiento. Juventud 1977.

Duroselle, JB. Europa de 1815 a nuestros días. Labor 1974.

Gellner, E. Naciones y Nacionalismos. Alianza 1988.

Godechot, T Las Revoluciones 1770 1799. Labor 1977.

Hobsbawm, E Naciones y Nacionalismo desde 1780. Crítica 1992.

Landes, D. La riqueza y la pobreza de las Naciones. Crítica 1999.

Landes, D. Progreso tecnológico y revolución Industrial. Tecnos 1979.

Mousnier, R. Los siglos XVI y XVII. El progreso de la civilización y la decadencia de Oriente. Crouzet, destinolibro, 1957 o 1981.

Palmade, G. La Época de la Burguesía. Historia Universal siglo XXI.Vol 27.

Romano, R y Tenenti, A. Los Fundamentos del mundo moderno. Historia Universal Siglo XXI Vol. 12.

Rudé, G. Europa en el siglo XVIII. Alianza.1978.

Rudé, G. La Revolución Francesa. Vergara 1989.

Soboul, A. Comprender la revolución Francesa. Crítica 1983.

Soboul, A. Los sans- culotes. Movimiento popular y gobierno revolucionario. Alianza 1987.

Tenenti, A. La Formación del Mundo Moderno. Crítica.1985.

Tilly, Ch. Las Revoluciones 1492-1992. Alianza 1999.

Touchard, J. Historia de las Ideas Políticas. Tecnos 1961.

Wallerstein, I. El Moderno Sistema Mundo. Siglo XXI.

## ***HISTORIA CONTEMPORÁNEA I (1789-1914)***

### **Fundamentación**

Con las revoluciones burguesas se inicia un periodo de transformaciones generales en el mundo occidental que acelerará y difundirá el proceso capitalista en todo el mundo. Tradicionalmente, la historiografía europea occidental ha emplazado los orígenes de la contemporaneidad en el ciclo revolucionario iniciado en 1789 (Revolución Francesa), enmarcándola más adelante en los cambios estructurales asociados a la disolución del Antiguo Régimen. La asunción de estos criterios, de cualquier modo, son vinculados por las diferentes historiografías nacionales a su propia singularidad histórica. La transición de una era a otra se asocia a dos procesos fundamentales: la aparición de la sociedad capitalista, cuyos síntomas iniciales y primer modelo se forjaron en Gran Bretaña con la primera Revolución Industrial; y las revoluciones burguesas, que irán jalonando la

transición hacia un modelo social y hacia fórmulas de organización del poder diferentes de las del Antiguo Régimen. La proyección de la contemporaneidad hasta el presente constituye uno de sus rasgos más peculiares, pero precisamente esa cercanía al presente dificulta su periodización interna. Las opciones planteadas por los historiadores son múltiples, proponiendo desde la división en una alta y una baja edad contemporánea, la distinción entre un siglo XIX largo y un siglo XX corto, o la diferenciación entre la contemporaneidad propiamente histórica y la historia actual o del tiempo presente, cuyos límites internos son objeto de continua discusión. De cualquier modo, lo evidente es que el cambio de las estructuras, siempre lento y por debajo de la aceleración del tiempo histórico en determinadas coyunturas, se sitúa en un proceso de transición desde la modernidad al mundo contemporáneo, en el caso de mantener esa proyección lineal del tiempo, cuyos rasgos aparecen mejor delineados a medida que avanza el siglo XX, y en la que cada sociedad habrá trazado un itinerario con su propio ritmo y peculiaridades. Del mismo modo, se podría afirmar que el carácter global e interdependiente del mundo contemporáneo ha facilitado un mejor conocimiento del mismo y la constatación de la concurrencia de sociedades cuyos ritmos históricos son diferentes y que reaccionan de forma plurivalente hacia lo que Occidente ha definido como constitutivo de lo contemporáneo.

### **Propósitos**

- Contribuir a la actualización histórica, teórica y metodológica de los estudiantes en el período que abarca la asignatura por medio de el análisis de problemas específicos de la historia moderna a partir de planteos teórico metodológicos apropiados y considerando los niveles económico, social, político e ideológico.
- Analizar problemas específicos de la historia contemporánea a partir de planteos teórico metodológicos apropiados.
- Desarrollar la capacidad de comprensión de los problemas que surgen en el siglo XIX y permiten comprender el mundo contemporáneo utilizando enfoques y teorías que otorguen sentido y explicación a los datos.
- Impulsar a la reflexión y el pensamiento crítico dentro del respeto por el pluralismo de ideas.
- Analizar el Capitalismo como modo de producción dominante en la época contemporánea considerando los niveles económico, social, político e ideológico.

### **Contenidos sugeridos**

Antiguo Régimen: concepto e identificación. El Impacto de las Nuevas Ideas Concepto de revolución. La independencia de Estados Unidos de Norteamérica. La revolución francesa . El Congreso de Viena. Napoleón. La Santa alianza. Las oleadas revolucionarias de la primera mitad del siglo XIX. La burguesía triunfante. La aparición del Estado nacional. La guerra civil norteamericana. La Paz armada y las alianzas para el equilibrio europeo.

Modernidad y capitalismo. Modo de producción capitalista. Modelos de desarrollo. La revolución industrial. La revolución industrial inglesa. El mercado mundial capitalista. Colonialismo.

Liberalismo. Socialistas: utópicos, marxistas y anarquistas. La clase obrera. El nacionalismo y sus versiones. La doctrina social de la Iglesia. Racismo. Darwinismo. Positivismo. La hegemonía burguesa. El Imperialismo. Arte y sociedad.

### **Bibliografía sugerida**

- Arostegui, Julio et al. *El Mundo Contemporáneo: Historia y Problemas*. Biblos-Crítica, Barcelona, 2001.
- Atilio A. Boron. *Dos tesis equivocadas*, en OSAL N° 7 (Buenos Aires: CLACSO).
- AYA, Rod. La revolución fracasada: situaciones revolucionarias. En Documento de trabajo 58, Volumen 3. UDISHAL
- BURKE, Peter. Historia y teoría social. Buenos Aires: Amorrortu. Editores, S. A. , 2008. 312 pp.
- DABAT, Alejandro. Capitalismo mundial y capitalismos nacionales I. La transición europea al capitalismo, el mercantilismo y el primer sistema colonial. Fondo De Cultura Económica. 371 pp.
- Eduardo Grüner. *El fin de las pequeñas historias* (Buenos Aires: Paidós), Segunda Parte.
- GALBRAITH, John Kenneth. Historia de la económica. Crítica, 2001. 272 pp.
- HOBBSBAWM, Eric J. Industria e imperio. Historia de Gran Bretaña desde 1750 hasta nuestros días. Editorial Crítica, 2001. 464 pp.
- HOBBSBAWM, Eric. *La era de la revolución*. Buenos Aires, Crítica, 1992.
- HOBBSBAWM, Eric. *La era del imperio*. Barcelona, Crítica. 1998.
- MADDISON, Angus. Historia del desarrollo capitalista. Sus fuerzas dinámicas: Una Visión comparada a largo plazo. Ariel, 1999. 224 pp.
- Michael Hardt y Antonio Negri. *Imperio* (Buenos Aires: Paidós), Primera parte.
- Michael Hardt y Antonio Negri. *La multitud contra el imperio*, en OSAL N° 7 (Buenos Aires: CLACSO).
- PAREDES, Rogelio (Coord) Historia Universal Contemporánea, Ariel, Barcelona, 1999.
- PIERENKEMPER, Toni. La industrialización en el siglo XIX. Revoluciones a debate. España: Siglo XXI, 2001. 216 pp.
- Polanyi, Karl 1992 *La gran transformación* (México: Fondo de Cultura Económica) Caps. del 1 al 6.
- REIHARDT, Rolf E. La Revolución Francesa y la cultura democrática. Madrid: Siglo XXI de España, 2002.
- SAID, Edward. *Orientalismo*. Libertarias. 1990.
- Saxe-Fernández, John. *Terror e Imperio. La hegemonía política y económica de Estados Unidos*. En Saxe-Fernández, John. *Imperialismo y Banco Mundial en América Latina*.
- SCHLESINGER Jr. , Arthur M. Los ciclos de la historia norteamericana. . Argentina: Editorial REI, 1990.
- SKOCPOL, Theda y TRIMBERGER, Ellen Kay. Revoluciones y desarrollo histórico del capitalismo a escala mundial. En Teoría, 6, abril-junio de 1981. Pp. 7 – 25.
- THOMPSON, Edward. “Explotación”. En: *La formación histórica de la clase obrera. Inglaterra, 1780-1832*, Barcelona, 1977, Laia.
- TILLY, Charles. Las revoluciones europeas 1492-1992. Barcelona, Ed. Crítica, 1995
- VOVELLE, Michel. Introducción a la historia de la Revolución francesa. Editorial Crítica, 2000. 224 pp.
- WALLERSTEIN, Immanuel. : *El moderno sistema mundial*. Buenos Aires, Siglo XXI. 1984.

WOLF, Eric. *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

ZAMAGNI, Vera. *Historia económica de la Europa contemporánea*. Crítica, 2001. 272 pp.

Zamagni, Vera

ZAMAGNI, Vera. *Historia económica de la Europa contemporánea*. Crítica, 2001. 272 pp.

ZINN, HOWARD. *La otra historia de los EE. UU. Siglo XXI* (México), 2006. 516 pp.

## ***Historia Contemporánea II (1914 a la actualidad)***

### **Fundamentación**

La Gran Guerra y la lucha por el control del capitalismo marcan el inicio del Siglo XX “corto” cambiando el escenario iniciado con las revoluciones burguesas. Se inicia así el ciclo de la contemporaneidad en la medida de que los periodos estudiados han sido vividos por los historiadores que escriben sobre ellos. En esta etapa la aceleración de los cambios ha transformado el mundo. El carácter global e interdependiente del mundo contemporáneo ha facilitado un mejor conocimiento del mismo y la constatación de la concurrencia de sociedades cuyos ritmos históricos son diferentes y que reaccionan de forma plurivalente hacia lo que Occidente ha definido como constitutivo de lo contemporáneo.

Tras la “edad de oro” de las aproximadamente dos décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento de las economías desarrolladas se ha ralentizado. A las potencias económicas tradicionales se ha sumado otras en Asia y América que han alcanzado igualmente dimensiones económicas considerables. La globalización ha creado una economía internacional que será mucho más multipolar de que fue la del pasado siglo. Nuevas preocupaciones, como la desigualdad y el deterioro ambiental se han añadido, con mayor o menor fortuna, a la agenda de la comunidad internacional. Así mismo nuevos problemas signan el mundo contemporáneo: la crisis ambiental, la expansión demográfica y la propia crisis del capitalismo desafían a la reflexión histórica en la actualidad. La comprensión del mundo actual son centrales para consolidar la significatividad de la enseñanza de la historia en la escuela media

### **Propósitos**

- Analizar el proceso de formación del mundo contemporáneo a partir del estudio de la expansión del capitalismo y la formación de una economía global.
- Comprender el proceso capitalista a partir del estudio de sus crisis y sucesivas expansiones y redefiniciones hasta la actualidad.
- Familiarizar y entrenar a los estudiantes en el manejo de bibliografía especializada, fuentes y cronologías.
- Introducir las principales herramientas del trabajo historiográfico y de la conceptualización de los procesos históricos.



### **Contenidos sugeridos**

Europa en el mundo. Capitalismo imperialista: el reparto del mundo y la redefinición del colonialismo. Orientalismo, el conocimiento del otro como instrumento de explotación. Los nacionalismos, la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa.

El período entreguerras: La redefinición del centro en la economía mundo. La crisis mundial del 1929. Estados Unidos y el *New Deal*. Regímenes totalitarios. Stalinismo, nazismo y fascismo.

La construcción de lo no-europeo. La guerra de 1914. La posguerra. La revolución rusa. Reconstrucción y crisis del '30. Las respuestas a la crisis: totalitarismos. La segunda guerra. Transformaciones del mundo del trabajo y el Estado de Bienestar. Los socialismos. La guerra fría. La política de los bloques. Desestalinización y Perestroika. Descolonización y "Tercer Mundo". La cultura y la sociedad a partir de la década del 1960. La crítica al pensamiento moderno.

La posguerra y la Guerra fría. El Estado de Bienestar, la recuperación europea.

Procesos de descolonización en Asia y África. Poscolonialismo y Posoccidentalismo. El "tercer mundo" y la crisis del capitalismo globalizado.

La caída del muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética. El Capitalismo neoliberal. Mundo bipolar, Mundo Unipolar. Mundo multipolar. Los debates sobre el Imperio. La globalización y las redefiniciones del "otro". El multiculturalismo. El mundo árabe. Asia desde fines del siglo XX.

### **Bibliografía sugerida**

Amin, Samir, "Geopolítica del imperialismo contemporáneo". En: Atilio Borón, (Comp.) Nueva hegemonía mundial, alternativas de cambio y movimientos sociales, Buenos Aires, 2004.

Amin, Samir (1996) "El futuro de la polarización global", en Nueva Sociedad N° 132 julio-agosto 1994. (10 pp)

Anderson, Perry. La trama del neoliberalismo, Buenos Aires, CLACSO, 1999.

Arostegui, Julio et al. El Mundo Contemporáneo: Historia y Problemas. Biblos-Crítica, Barcelona, 2001. Cap 13, Pp. 697-746.

Caputo, Orlando "Reestructuración Económica de Estados Unidos y anexión de América Latina: Desarrollo Desigual. (2003), e Coleção Hegemonia e Contra- Hegemonia , Globalização e Integração das Américas(vl.4), REGGEN, Editora Puc-Rio e Edições Loyola.

Césaire, Aimé. "Discurso sobre el colonialismo". En: Discurso sobre el Colonialismo. Madrid, Akal. 2006.

Fall, Yoro. "Colonización y descolonización en África: dimensión histórica y dinámica en las sociedades". En: Temas de África y Asia, N. 1. Universidad de Dakar. 1992.

Estay, Jaime (2004) América Latina en la Economía Global, Continuidades y Cambios. (Notas para la discusión)

Ferro, Marc: La revolución rusa, Barcelona, Laia, 1975.

Furet, François. El pasado de una ilusión. México, FCE, 1995.

Hobsbawm, Eric. Historia del Siglo XX, Barcelona, Crítica, 1995.

Hobsbawm, Eric. La era del imperio. Barcelona, Crítica. 1998.

Martins, Carlos Eduardo (2007) “Ciclos longos: Balanço teórico e conjuntura contemporânea”, en Ondas longas e conjuntura no capitalismo contemporâneo, a ser publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. (24 pp)

Llobera, Josep. El Dios de la modernidad, Anagrama, Barcelona 1994.

Romeo Mateo María Cruz e Saz Campos Ismael: El siglo XX: historiografía e historia, 2002.

Said, Edward. Orientalismo. Libertarias. 1990. Cap.1, parte 1, pp. 53-74.

Saz Campos, Ismael. Historia del mon contenporani. Valencia, Generalitat Valenciana, 1993.

Traverso, Enzo. El totalitarismo. Historia de un debate. Buenos Aires, EUDEBA.2001. Capítulo XII.

Wallerstein, Immanuel: “ Changing geopolitics of the world- system, 1945- 2025”. En Os desafios da globalização e a América Latina: Ensaio em homenagem a Ruy Mauro Marini, a ser publicado pela Editora Puc-Rio e Editora Boitempo, São Paulo. (19 pp.)

Willi Adams: Los Estados Unidos de América, Historia Universal Siglo XXI, España, Siglo XXI, 1974.

Woolf, S. J. El Fascismo europeo. México, Grijalbo, 1970.

## ***Historia de América I (Las sociedades preexistentes a la invasión europea)***

### **Fundamentación**

La historia de los pueblos americanos anterior a la invasión europea ha sido en buena medida ocultada o simplificada al extremo. En esta materia se procurará plantear los problemas que esta historia presenta a los historiadores y recorrer los principales procesos. El lugar de esta asignatura en el curriculum es la de convertir las investigaciones realizadas en contenidos posibles de enseñar en la escuela media. A su vez aportar un panorama de los pueblos americanos sobre los que se ejerció la conquista permitirá comprender más apropiadamente esa coyuntura histórica de manera más apropiada. Finalmente una función de esta materia será marcar las continuidades de las sociedades americanas bajo la dominación española en el periodo de contacto, desestructuración y reubicación en la nueva estructura socioeconómica.

Al abordar el estudio de la conformación de la América Colonial, hay que tener en cuenta de aspectos que son imposibles de comprender si no se tiene una idea esencial del funcionamiento de la estructura social y cultural de los pueblos precolombinos, es decir, sus tradiciones y costumbres, sobretodo en los ámbitos de Mesoamérica y el Área Andina, sitios en donde estas tradiciones culturales estaban más arraigadas, por constituir las mencionadas zonas poderosos Imperios, como el incaico en Perú, o grandes Confederaciones, como la azteca en México.

### **Propósitos**

- Comprender la configuración social y cultural de América antes de la llegada de los Europeos para posibilitar un apartamiento de las posturas eurocéntricas y advertir las continuidades del proceso histórico cultural.

- Conocer el proceso de conquista y ocupación de América en el contexto del movimiento de expansión ultramarina europea.
- Analizar las distintas estrategias y respuestas de las sociedades indígenas frente a la dominación colonial para identificar el lugar social de los vencidos y evitar las explicaciones sesgadas exclusivamente por la mirada europea.

### **Contenidos sugeridos**

América antes de la llegada de los europeos. Historia, prehistoria, etnografía, arqueología y etnohistoria. Periodización. Poblamiento. Procesos de adaptación y competencia por distintos ambientes. Etapas preagrícola y protoagrícola. Desarrollo de sociedades complejas: México y los Andes centrales. Sociedades cazadoras recolectoras: Pampa, Patagonia y Auracanía desde el primer contacto con los blancos (siglo XVI) hasta fines del siglo XIX. Las sociedades preexistentes a la llegada de los europeos.

### **Bibliografía sugerida**

BETHELL, Leslie: Historia de América Latina. 10 vol. Universidad de Cambridge,  
 BRADING, D.: Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla. México,  
 BRADING, David: "Conquistadores y cronistas". En: Orbe indiano. México, F.C.E., 1991.  
 BUENO BRAVO, Isabel: "Moctezuma Xocoyotzin y Hernán Cortés: dos visiones de una misma realidad". En: Revista Española de Antropología Americana. 2006, vol.36,  
 ESPINOZA SORIANO, Waldemar : "Teorías y opiniones sobre la caída del Imperio. Nuevas fuentes documentales". En: La destrucción del Imperio de los incas. La rivalidad política y señorial de los curacazgos andinos. Lima, Retablo de papel,1973.  
 HISTORIA DE IBEROAMÉRICA (coord. M. Lucena Salmoral). Tomos I.  
 HISTORIA DE LAS AMÉRICAS (coord. Luis Navarro García). Tomos I, II.  
 HISTORIA GENERAL DE AMÉRICA LATINA (Ed. UNESCO)  
 Murra, John V. (Año: 2004). Mundo Andino. Población, Medio Ambiente Y Economía Cambridge Univ.  
 Murra, John. Organización Económica Del Estado Inca: Siglo XXI. México.  
 Rex González (1980). Historia Argentina. Buenos Aires. Paidós . Tomo I  
 STERN, Steve: Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Barcelona, Alianza, 1986.  
 TODOROV, Tzvetan: "Las razones de la victoria". En: La conquista de América. El problema del otro. España. Siglo XXI, 1982 (1995)

## ***Historia de América II (Colonial)***

### **Fundamentación**

La historia de América colonial se ha presentado tradicionalmente a partir de los procesos de descubrimiento, conquista, colonización, organización de los imperios coloniales y finalmente la crisis y desmoronamiento de estos. Este esfuerzo simplificador si bien permitió hacer accesible un conjunto de procesos diversos y complejos le dio un enfoque homogeneizador a la multifacética historia de los pueblos. En esta materia se tratará de resolver la tensión entre la necesidad de construir un marco general explicativo y la visibilización de realidades particulares, específicas y originales que el proceso americano

generó. Un problema a resolver será el de la continuidad de las sociedades indígenas y su pervivencia en el seno de la sociedad colonial en contraposición con la taxativa separación entre precolonial y colonial como si todos los procesos hubieran sido marcados con la misma intensidad. Se establecerán las correlaciones necesarias entre el proceso europeo y la expansión marítima de Europa con los acontecimientos americanos atendiendo a la multicausalidad de los procesos y evitando los determinismos endógenos o exógenos.

### **Propósitos**

- Explicar los distintos procesos atendiendo al carácter complejo de la realidad histórica, la multicausalidad y los distintos niveles de temporalidad a través del estudio de los grandes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que tuvieron lugar en la América hispana y portuguesa en los siglos XVI, XVII y XVIII.
- Comprender los diversos factores que originan la crisis del orden colonial y sus consecuencias relacionando los hechos de Europa y América e identificando a sus protagonistas colectivos e individuales.
- Conocer las grandes líneas de análisis de la historia americana desde la conquista española hasta el proceso independentista de Hispanoamérica.

### **Contenidos sugeridos**

La expansión europea y el Nuevo Mundo. El contexto europeo. Las primeras navegaciones atlánticas. El reparto del mundo. España y Portugal en América. Características y organización de la conquista. Estructuración Social y Económica. Los vencidos. Mecanismos de dominación. La desestructuración de los imperios y las formas de resistencia indígena. Evolución demográfica. Bases de la organización social. El mestizaje. El trabajo indígena. Uso del suelo. Las haciendas y las comunidades indígenas. El sistema de plantación. El sistema comercial. Organización Jurídico-política de los imperios coloniales español y portugués. Transformaciones del siglo XVIII. La Ilustración hispanoamericana. El capital comercial en el espacio altooperuano - rioplatense. Brasil colonial. Estado y poder en Buenos Aires: élite y burocracia. Corrientes interpretativas del proceso colonial.

### **Bibliografía sugerida**

BENNASSAR, B.: La América española y la América portuguesa. Siglos XVI-XVIII.  
BERNARD, C. y GRUZINSKI, S.: Historia del Nuevo Mundo. Tomos I y II. México,  
BETHELL, Leslie: Historia de América Latina. 10 vol. Universidad de Cambridge,  
BRADING, D.: Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla. México,  
BRADING, David: "Conquistadores y cronistas". En: Orbe indiano. México, F.C.E., 1991.  
BUENO BRAVO, Isabel: "Moctezuma Xocoyotzin y Hernán Cortés: dos visiones de una misma realidad". En: Revista Española de Antropología Americana. 2006, vol.36,  
CALVO, Thomas: Iberoamérica de 1570 a 1910. Barcelona, 1996.  
CÉSPEDES DEL CASTILLO, G.: América hispánica (1492-1898). Barcelona, 1983.  
CÉSPEDES DEL CASTILLO, G.: Textos y documentos de la América hispánica (1494- 1898). Barcelona, 1986.

ELLIOT, J.: El Viejo mundo y el Nuevo (1492-1659). Madrid, 1972.  
 ESPINOZA SORIANO, Waldemar : "Teorías y opiniones sobre la caída del Imperio. Nuevas fuentes documentales". En: La destrucción del Imperio de los incas. La rivalidad política y señorial de los curacazgos andinos. Lima, Retablo de papel, 1973.  
 GARAVAGLIA, J.C. y MARCHENA, J: América Latina de los orígenes a la HARING, C.: El imperio hispánico en América. Buenos Aires, 1958.  
 HERNÁNDEZ –SÁNCHEZ BARBA, M.: Historia de América. Madrid, 1981, 3 vol.  
 HISTORIA DE IBEROAMÉRICA (coord. M. Lucena Salmoral). Tomos II y III.  
 HISTORIA DE LAS AMÉRICAS (coord. Luis Navarro García). Tomos I, II, III.  
 HISTORIA GENERAL DE AMÉRICA LATINA (Ed. UNESCO)  
 KONETZKE, R.: América Latina. La época colonial. Madrid, 1972.  
 LOCKHART, J. y SCHWARTZ, S.: América Latina en la Edad Moderna. Madrid, 1992.  
 Murra, John V. (Año: 2004). Mundo Andino. Población, Medio Ambiente Y Economía Cambridge Univ.  
 Murra, John. Organización Económica Del Estado Inca: Siglo XXI. México.

### ***Historia de América III (Siglos XIX y XX)***

#### **Fundamentación**

A través de esta asignatura se buscará que los estudiantes reconozcan el proceso de consolidación de los Estados nacionales y del nacionalismo a partir de las independencias de principios del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, así como los procesos contemporáneos políticos y económicos de América. Es importante destacar las características generales y particulares que adopta el Estado en América distinguiendo los procesos de América del Norte, el Caribe, Centroamérica y Sudamérica. La historia de América en estos siglos está signada por los conflictos sociales y territoriales cuyo estudio permite comprender las bases de la dominación interna y externa de las Américas.

#### **Propósitos**

- Brindar elementos históricos para el análisis de la realidad americana contextualizada en el proceso mundial a partir de la elaboración de una periodización de los grandes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que tuvieron lugar en la América en los siglos XIX y XX.
- Conocer las grandes líneas de análisis de la historia americana desde el proceso independentista de Hispanoamérica hasta la actualidad a través del estudio de los casos nacionales más significativos para la comprensión de los procesos Americanos.
- Comprender los diversos factores que originan tensiones y acuerdos entre los estados latinoamericanos destacando el papel de los EEUU en la economía y la política regional.
- Explicar los distintos procesos atendiendo al carácter complejo de la realidad histórica, la multicausalidad y los distintos niveles de temporalidad.

## Contenidos sugeridos

La crisis del orden colonial. Los procesos independentistas en Hispanoamérica y Brasil: revoluciones y guerras, 1808-1825. Guerras civiles. El nuevo orden político hispanoamericano y el imperio brasileño.

EEUU de la independencia a la Guerra de Secesión. La expansión hacia el oeste. La guerra con México.

La formación y consolidación de los Estados nacionales en América Latina (1850-1930). Las oligarquías. El proceso de internacionalización de los mercados, la producción y el trabajo. La emergencia del nacionalismo latinoamericano. Vía revolucionaria y reformas electorales. La Revolución Mexicana.

Las consecuencias políticas de la Gran Depresión en América Latina. La crisis oligárquica. Caudillismo y populismo. La crisis de entreguerras. Procesos políticos y cambio social. Las clases sociales y los proyectos democráticos.

Los movimientos populistas. La ampliación del mercado interno. Migraciones internas y procesos de urbanización. Industrialización por sustitución de importaciones.

La expansión de la economía Norteamericana. Las relaciones de América Latina con los Estados Unidos.

América Latina durante la Guerra Fría (1947-1989). Las dictaduras y los cambios políticos. De la Revolución Cubana a la invasión de Panamá. El Caribe contemporáneo. Centroamérica en los años ochenta y los proyectos de liberación nacional. El fin de la Guerra Fría y sus consecuencias políticas.

América Latina en el cambio de siglo (1989-2010). Procesos de reformas económicas y políticas neoliberales, sus efectos sociales. El neocolonialismo global. Renovación política y procesos de integración Latinoamericana.

Los procesos se trabajarán con ejemplos nacionales representativos y significativos.

## Bibliografía sugerida

Ansaldi, W. (ed.). Tierra en llamas. América Latina en los años 1930. La Plata, Ediciones Al Margen, 2002. Introducción.

Ansaldi, W. La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático. En: NHA, tomo 6.

Armony, A. La Argentina, los Estados Unidos y la cruzada anticomunista en América Central, 1977-1984. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1999.

Bambirra, Vania. La revolución cubana: una reinterpretación, México, 1974

Bejarano, Jesús, "Campesinado, luchas agrarias y historia social en Colombia: notas para un balance historiográfico" en Pablo González Casanova, Historia política de los campesinos latinoamericanos, Siglo XXI, México. 1985.

Benítez, Fernando. Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. III. El Cardenismo",

Bergquist, Charles et alii. Colombia en el siglo XIX, Planeta, Bogotá, 1999

Bergquist, Charles. Los trabajadores en la historia latinoamericana, Siglo XXI, Bogotá, 1988

BETHELL, Leslie: Historia de América Latina. 10 vol. Universidad de Cambridge,

Boersner, D. Relaciones internacionales de América Latina. Caracas, Nueva Imagen, 1994.

Brading, D.A. (comp.) Caudillos y campesinos en la Revolución Mexicana, México,

Buarque de Hollanda, Sergio. Raízes do Brasil, Companhia das Letras, Sao Paulo, 2001

Bushnell, David. Colombia. Una nación a pesar de sí misma, Planeta, 1999.

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

Centro de Estudios Económicos de Brasil. El Brasil industrial en 1940, Río de Janeiro, 1940.

Cosío Villegas, D. Historia moderna de México. El porfiriato: vida política interior, Cuba-Instituto de Historia del Movimiento Comunista y la Revolución Social en Cuba -El movimiento obrero cubano: documentos y artículos, 2 vol. , La Habana , 1975.

Cueva, A. 1990 (1977) El desarrollo del capitalismo en América Latina (México D.F.: Siglo XXI Editores)

Fals Borda, Orlando et all. La violencia en Colombia, Carlos Valencia Ed., Bogotá,1962.

Furtado Celso. La economía Latinoamericana, Siglo XXI, 1976.

Furtado, Celso. Formación económica del Brasil, Fondo de Cultura Económica, 1974.

Gérard Pierre-Charles. El Caribe contemporáneo, Siglo XXI, México,1981

Gerchunoff, P. y D. Antúnez. De la bonanza peronista a la crisis de desarrollo. En: NHA, tomo 8.

Glade, W. América Latina y la economía internacional, 1870-1914. En: HAL, tomo 7.

Gonzalez Casanova, Pablo (Ed) .Historia del Movimiento Obrero en América Latina -vol.1 , Siglo XXI,México, 1984.

González Casanova, Pablo. (Ed) América Latina: Historia de medio siglo, Siglo XXI, México, 1984.

Graciarena, J. y R. Franco 1981 Formaciones sociales y de poder en América Latina (Madrid: Ed. Centro de Investigaciones sociológicas)

Ground, Richard Lynn. La génesis de la sustitución de importaciones en América Latina, Revista de la CEPAL N° 36.

Halperin Donghi, T. Historia contemporánea de América Latina. Buenos Aires y Madrid, Alianza, 1992 en adelante (edición ampliada).

Ianni, O. La formación del Estado Populista en América Latina. México, ERA, 1980.

Jaguaribe, Helio. Burguesía, proletariado y el nacionalismo brasileño,, Coroacán, 1961.

Jelin, E. Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad. En: NHA, tomo 10.

Kalmanovitz, Salomon.Economía y nacion. Una breve historia de Colombia, Siglo XXI, Bogotá, 1985

Korol, J.C. La economía. En: NHA, tomo 7.

Leslie Bethell (ed.) Historia de América Latina, Vol. X, Crítica, Barcelona, 1996.

Lewis, C.M. La industria en América Latina antes de 1930. En: HAL, tomo 7.

Lynch, J. Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826. Barcelona, Ariel, 1983.

Mires, F. La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina -México , Siglo XXI, 1988.

Moreno Friginalds, M. "Economía y sociedades de plantación en el Caribe español, 1860-1930", en Bethell, L., Historia de América Latina"- T. 7, Editorial Crítica, Barcelona, 1991

Pérez, Luis A. Jr. Cuba, Between Reform and Revolution, Oxford, Oxford University Press, 1988.

Pérez-Stable, Marifeli. La revolución cubana. Orígenes, desarrollo y legado, Madrid,Colibrí.

político, 1876-1940. México, Alianza, 1994.

Rofman, A.B. y L.A. Romero. Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Buenos Aires, Amorrortu, 1998. Fragmento: La producción de bienes primarios (1852-1930), pp. 109-153.

Romero, José Luis. Latinoamérica, las ciudades y las ideas, Siglo XXI, México, 1976.  
Scobie, J.R. El crecimiento de las ciudades latinoamericanas, 1870-1930. En: HAL, tomo 7.  
Silva, Helio. Getulio Vargas y la revolución brasileña, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1989.  
Terán, O. El pensamiento finisecular (1880-1916). En: NHA, tomo 5.  
Thorp, R. América Latina y la economía internacional desde la PGM hasta la depresión mundial. En: HAL,  
Tobler, Hans Werner. La revolución mexicana. Transformación social y cambio. México, FCE, 1993

## **Historia Argentina I (1776-1852)**

### **Fundamentación**

Se abordará la Historia Argentina, como un proceso histórico que considerará los niveles sociales, económicos y políticos desde la etapa colonial tardía en el Río de la Plata hasta el presente.

Para eso se proponen dividir en tres períodos (que darán lugar a tres asignaturas) : *1776-1852* (Historia Argentina I), *1852 - 1930* (Historia Argentina II) y *1930 a la actualidad* (Historia Argentina III).

La importancia del estudio de la historia nacional se justifica en su fuerte presencia en el curriculum escolar y su necesario conocimiento para la formación de los ciudadanos.

### **Propósitos**

- Comprender los procesos sociales y económicos de la etapa colonial tardía en el espacio rioplatense para explicar las fuerzas operantes en la sociedad en vísperas de la emancipación.
- Analizar los impactos de las reformas borbónicas en la sociedad y economía de la etapa virreinal y los cambios producidos con el proceso de independencia.
- Analizar el proceso de independencia del Río de la Plata en sus dimensiones económica, social y política posibilitando el establecimiento de relaciones explicativas entre estos niveles.
- Comprender las tensiones y conflictos regionales generados luego de la independencia a partir del estudio de los procesos económicos y políticos de la Argentina criolla.
- Analizar y comprender los principales problemas teóricos de la investigación histórica del período a partir de identificación de los marcos conceptuales de los autores estudiados.

### **Contenidos sugeridos**

Las reformas borbónicas en el Río de La Plata. El mundo rural a fines de la época colonial. Crisis del ordenamiento colonial. Una nueva legitimidad. Ruralización de la sociedad y de las bases del poder. Particularismo provincial y predominio del capital mercantil. La



presencia económica y política de Gran Bretaña. La tensión entre la tendencia al fraccionalismo regional y al centralismo. El simultáneo proceso de formación estatal, creación de la Nación, constitución del mercado interno y conformación de una clase dominante dirigente. El régimen rosista. Sus opositores: la generación del '37. Frontera y expansión ganadera en el ámbito bonaerense. Fin del gobierno de Rosas.

### **Bibliografía sugerida**

ASSADOURIAN, C.S., G. BEATO y J.C. CHIARAMONTE. *Argentina: de la conquista a la independencia*. Buenos Aires, Paidós, 1986. 1ª parte: La expansión española en el Río de la Plata y 3ª parte: Las instituciones.

BOSCH, B. La organización constitucional. La Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires, 1852-1861. En: NHN, tomo 4.

BRADING, D.A. La España de los Borbones y su imperio americano. En: HAL, tomo 2.

Bandieri Susana: *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires. Sudamericana. 2005.

CHIARAMONTE, J.C. *Formas de sociedad y economía en Hispanoamérica*. Buenos Aires, Grijalbo, 1984.

FRADKIN, R.O. El mundo rural colonial. En: NHA, tomo 2. O bien: MAYO, C. La vida en el mundo rural. En: NHN, tomo 3.

GOLDMAN, N. Crisis imperial, revolución y guerra (1806-1820). En: NHA, tomo 3.

GOLDMAN, N. Los orígenes del federalismo rioplatense (1820-1831). En: NHA, tomo 3.

KONEZTKE, R. *América Latina. Época colonial*. Madrid, Siglo XXI, 1981. Vol. 12 de Historia Universal.

LISS, P.K. *Los imperios transatlánticos. Las redes del comercio y de las revoluciones de independencia*. México, FCE, 1983.

LYNCH, J. *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*. Barcelona, Ariel, 1983. Capítulo 1, Los orígenes de la nacionalidad hispanoamericana; Capítulo 2, Revolución en el Río de la Plata; Capítulo 10, El balance.

LYNCH, J. *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*. Barcelona, Ariel, 1983.

MALLO, S. La sociedad entre 1810 y 1870. En: NHN, tomo 4.

MANDRINI, R.J. Estudio preliminar. En: ZEBALLOS, E. *La conquista de quince mil leguas*. Buenos Aires, Taurus, 2002.

MILLETICH, V. El Río de la Plata en la economía colonial. En: NHA, tomo 2.

MINGUET, Ch. Del Dorado a la leyenda negra; de la leyenda negra al caos primitivo: la América hispánica en el siglo de las Luces. En: *La América Española en la época de las Luces. Tradición – innovación – representaciones*. Madrid, Cultura Hispánica, 1988.

MYERS, J. La revolución de las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentina. En: NHA, tomo 3.

NAVARRO FLORIA, P. *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires, Ciudad Argentina, 1999. Cap. "La colonización en el siglo XIX".

NOCETI, O. y L. MIR. *La disputa por la tierra. Tucumán, Río de la Plata y Chile, 1531-1822*. Buenos Aires, Sudamericana, 1997.

PALERMO, M.A. A través de la frontera. Economía y sociedad indígenas desde el tiempo colonial hasta el siglo XIX. En: NHA, tomo 1.

PRESTA, A.M. La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En: NHA, tomo 2.

QUIJADA, M. El paradigma de la homogeneidad. En: M. QUIJADA, C. BERNAND y A. SCHNAIDER. *Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid, CSIC, 2000.

ROITMAN ROSENMANN, M. *Pensar América Latina. El desarrollo de la sociología latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO, 2008. Capítulo III, El marco histórico. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/roitman/03Roit.pdf>

SALVATORE, R. Consolidación del régimen rosista (1835-1852). En: NHA, tomo 3.

TANDETER, E. (dir), *La sociedad colonial. Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000, tomo II.

## **Historia Argentina II (1852 - 1930)**

### **Fundamentación**

Se abordará la Historia Argentina, como un proceso histórico que considerará los niveles sociales, económicos y políticos desde la etapa colonial tardía en el Río de la Plata hasta el presente.

Para eso se proponen dividir en tres períodos (que darán lugar a tres asignaturas) : 1776-1852 (Historia Argentina I), 1852 - 1930 (Historia Argentina II) y 1930 a la actualidad (Historia Argentina III).

La importancia del estudio de la historia nacional se justifica en su fuerte presencia en el curriculum escolar y su necesario conocimiento para la formación de los ciudadanos.

### **Propósitos**

- Lograr una aproximación crítica y reflexiva al conocimiento de la historia argentina del período 1853-1930 por medio del análisis de la inserción de la Argentina en el mercado mundial en relación con el proceso de formación y consolidación del Estado y las transformaciones sociales del periodo.
- Comprender la formación y el desarrollo del régimen político argentino en el periodo 1852-1930 vinculado a las características del modelo agroexportador y sus relaciones con la clase terrateniente.
- Integrar los procesos de la historia argentina del período en el contexto americano y mundial a partir del estudio de los procesos migratorios y sus efectos en la construcción de la sociedad y la política.
- Comprender los procesos interpretativos de la historia argentina desarrollados por la historiografía contemporánea.
- Integrar las dimensiones política, económica, y sociocultural en la comprensión de los procesos de la historia argentina entre mediados del siglo XIX y 1930.

### **Contenidos sugeridos**

Formación del estado nacional y la nación. El modelo de crecimiento hacia fuera: cambios en la estructura agraria a mediados del siglo XIX. Población y políticas migratorias.

La guerra del Paraguay. Las jefaturas indígenas de Pampa y Patagonia (1852-1880).  
La formación y consolidación del Estado nacional. La organización nacional, la construcción del poder y la institucionalización del Estado. La expansión territorial del Estado Argentino.  
Papel del ejército y las oligarquías de provincia en el nuevo orden. La clase terrateniente. El Partido Autonomista Nacional y la Liga de Gobernadores. La vida política y la formación de una esfera pública. La competencia electoral y los actores. Sociabilidad y politización en la ciudad de Buenos Aires (1862-1880)  
La federalización de Buenos Aires. El triunfo de Roca. El régimen político oligárquico. El modelo agroexportador. Cambios en la estructura social el movimiento obrero. Transformaciones en el sistema político. La dinámica social.  
El sistema político de 1880 a 1916. El régimen oligárquico y la república conservadora. La revolución de 1890 y la impugnación. La reforma política de 1912. Debates y sanción de la Ley Sáenz Peña La Unión Cívica. El triunfo del radicalismo. Los mapuche-tehuelche durante las primeras décadas del siglo XX. La iglesia católica en la Argentina. El partido socialista, el anarquismo y el comunismo. La población. Los movimientos migratorios de masas.  
La política entre 1916 y 1930. La democracia y las masas. El populismo. El partido radical. Nacionalismo y derechas en la Argentina. La Liga Patriótica Argentina.  
Presidencias de Yrigoyen y Alvear. El golpe de estado de 1930.  
Efectos de la crisis de 1930. El mercado mundial y la conformación del mercado nacional. La gran propiedad terrateniente. La economía argentina entre la Primera Guerra Mundial y la Gran Depresión de 1930.

### **Bibliografía sugerida**

ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA, *Nueva Historia de la Nación Argentina*. Buenos Aires, Planeta, 1999-2001.  
BONAUDO, Marta (directora). *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*, Colección Nueva Historia Argentina, tomo IV. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.  
BOTANA, Natalio. *El orden conservador*. Buenos Aires, Sudamericana, 1997.  
CAMARERO, Hernán. *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*, Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana, Buenos Aires, 2007.  
DELRIO, Walter *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia: 1872-1943*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.  
DEVOTO, Fernando. *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2003.  
DEVOTO, Fernando. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.  
GALLO, Ezequiel y Roberto CORTÉS CONDE. *La formación de la Argentina Moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1967.  
GALLO, Ezequiel y Roberto CORTÉS CONDE. *La República Conservadora*, Colección Historia Argentina, volumen 5. Buenos Aires, Paidós, 1972.  
GOROSTEGUI DE TORRES, Haydeé. *La Organización Nacional*, Colección Historia Argentina, vol. 4, Paidós, Buenos Aires, 1972.  
HALPERIN DONGHI, Tulio. *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, CEAL, 1982.

HORA, Roy. *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política 1860-1945*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno de Argentina Editores, 2002.

LOBATO, Mirta (directora). *El progreso, la modernización y sus límites*, Colección Nueva Historia Argentina, tomo V, Sudamericana, Buenos Aires, 2000.

LOBATO, Mirta. *La vida en las fábricas. Trabajo, protesta y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*. Prometeo libros/Entrepasados, Buenos Aires, 2001.

NICOLETTI, María Andrea, *Indígenas y misioneros en la Patagonia: huellas de los salesianos en la cultura y la religiosidad de los pueblos originarios*, Buenos Aires, Continente, 2008.

NOEMÍ Goldman y SALVATORE (compiladores), *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, EUDEBA, Buenos Aires, 1998.

OSZLAK, Oscar. *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.

PEREA, Enrique José *Sucedidos entreverados en viejos documentos de la Patagonia 1920-1940*, Comodoro Rivadavia, Editorial Universitaria de la Patagonia, 1998. Selección de documentos.

RICHARD, Nicolás, "Cinco muertes para una breve crítica de la razón artesanal", *Anales de Desclasificación*, vol. 1: La derrota del área cultural, N° 2, 2006. Disponible en <http://www.desclasificacion.org/anal2.html>

Mirta Lobato (directora). *El progreso, la modernización y sus límites*, Colección Nueva Historia Argentina, tomo V, Sudamericana, Buenos Aires, 2000.

ROCK, David *El radicalismo argentino. 1890-1930*. Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

ROCK, David. *Argentina 1516-1983. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*. Alianza, Buenos Aires, 1989.

ROMERO, Luis A. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, FCE, 1994.

ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2004.

ROUQUIÉ, Alan. *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, 1998.

SABATO, Hilda. *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

SURIANO, Juan. "El estado argentino frente a los trabajadores urbanos: política social y represión, 1880-1916". En: *Anuario* 14, segunda época, Escuela de Historia de la Universidad de Rosario, 1989-1990.

VEZUB, Julio "El proyecto de Valentín Saygüequé. Gestión de identidades y heterogeneidad étnica en los bordes de la nación". *Anuario* 21, Instituto de Estudios Históricos y Sociales, UNCPBA, Tandil, 2006. Hay ejemplar en la biblioteca del Departamento de Historia

VEZUB, Julio "Redes comerciales del País de las Manzanas. A propósito del pensamiento estructural de Guillermo Madrazo". *Revista Andes* N° 16, CEPIHA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 2005. Hay ejemplar en Biblioteca Central, también disponible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/>

VEZUB, Julio Esteban, "Henry de La Vaulx en Patagonia (1896 – 1897): la historicidad escindida de la antropología colonial y la captura de corpus y cuerpos", *Nuevo Mundo Nuevos Mundos* [En línea], Debates, 2009. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index57810.html>

## ***Historia Argentina III (1930 a la actualidad)***

### **Fundamentación**

Se abordará la Historia Argentina, como un proceso histórico que considerará los niveles sociales, económicos y políticos desde la etapa colonial tardía en el Río de la Plata hasta el presente.

Para eso se proponen dividir en tres períodos (que darán lugar a tres asignaturas): 1776-1852 (Historia Argentina I), 1852 - 1930 (Historia Argentina II) y 1930 a la actualidad (Historia Argentina III).

La importancia del estudio de la historia nacional se justifica en su fuerte presencia en el curriculum escolar y su necesario conocimiento para la formación de los ciudadanos.

### **Propósitos**

- Comprender los procesos interpretativos de la historia argentina desarrollados por la historiografía contemporánea. por medio del análisis del proceso de la Argentina durante el siglo XX identificando las relaciones entre Estado y sociedad.
- Lograr una aproximación crítica y reflexiva al conocimiento de la historia argentina del período 1930-2010 por medio del conocimiento de las características de los conflictos políticos en el siglo XX identificando sus actores sociales y políticos así como la configuración de las alianzas.
- Comprender la formación y el desarrollo del estado benefactor, su crisis y desmantelamiento a través de un estudio Integrado los procesos de la historia argentina del período en el contexto del proceso capitalista mundial.
- Comprender la dinámica de los procesos migratorios y sus efectos en la construcción de la sociedad y la política integrado las dimensiones política, económica, y sociocultural en la comprensión de los procesos.

### **Contenidos sugeridos**

La economía argentina: la guerra mundial y los límites de la economía agro exportadora. La crisis de 1929.

Respuestas económicas a la crisis. Respuestas políticas a la crisis. La restauración oligárquica.

Cambios sociales. Migraciones. Cambios en el mundo del trabajo. La política en la década infame.

La Argentina ante la segunda guerra mundial.

El peronismo. Orígenes de pensamiento peronista. La estructuración del poder. La economía peronista. El papel del estado. El sector externo. Transformaciones sociales. El movimiento obrero organizado. Presidencias de Perón. La revolución de 1955. Los intentos de desperonización.

División de las fuerzas armadas. La presidencia de Illia. Gobierno de la “Revolución Argentina”.

Política económica y movimiento obrero. “Cordobazo”. La izquierda insurreccional. El derrumbe de la Revolución Argentina. La “Hora del Pueblo”. El retorno de Perón. FREJULI. Segunda experiencia peronista. El contexto mundial. Cámpora, Perón, Isabel.

La economía de Gelbard al Rodrigazo. Isabel Martínez y el avance de la derecha. Militarización de la política.

Golpe cívico militar. “Proceso de Reorganización Nacional”. Planificación. Fuerzas políticas que lo apoyaron. Plan económico. El plan sistemático de represión. Los disensos entre las Fuerzas Armadas. El conflicto con Chile. La guerra de Malvinas. El colapso del poder militar y la transición a la democracia.

Alfonsín. Etapas de su gobierno. Del Juicio a las Juntas a las Leyes de “Obediencia debida” y “punto final”. La economía. Menem y la reforma neoliberal. Indultos. Reforma del estado. Privatizaciones. Gobierno de De la Rúa. Crisis de la convertibilidad. Duhalde.

Los gobiernos de Nestor Kichner y Cristina Fernández. Argentina en el MERCOSUR y en la UNASUR.

### **Bibliografía sugerida**

ACUÑA, Marcelo Luis De Frondizi a Alfonsín: la tradición política del radicalismo. 2 vols. CEAL, Buenos Aires, 1984..

Amaral, S.; “Del exilio al poder: la legitimidad recobrada”, en Amaral, S. y Plotkin, M., Perón: del exilio al poder, Eduntref, 2004.

ANSALDI, Waldo, PUCCIARELLI, Alfredo, VILLAROEEL, José C. Argentina en la paz de dos guerras 1914 - 1945. Editorial Biblos, Buenos Aires, 1993.

BOTANA, Natalio y otros El régimen militar (1966 – 1973). La Bastilla, Buenos Aires, 1973.

BRENAN, James S. F. El cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba (1955 –1976). La Bastilla, Buenos Aires, 1996.

Calveiro, P.; Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina, Colihue, 1998.

Cavarozzi, M.; “El predominio militar y la profundización del autoritarismo”, en Cavarozzi, M.; Autoritarismo y democracia (1955-1983), CEAL, 1983.

CAVAROZZI, Marcelo Autoritarismo y democracia (1955 – 1983). CEAL, Buenos Aires, 1992.

CIRIA, Alberto Partidos y poder en la Argentina moderna (1930 – 1946).Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1975.

CIRIA, Alberto y otros La década infame. Carlos Pérez Editor, Buenos Aires, 1969.

DELICH, Francisco J. Crisis y protesta social. Córdoba 1969. Ediciones Signos,Buenos Aires, 1970.

Di Tella, A.; “La vida privada en los campos de concentración”, Devoto, F. y Madera, M. (comps.), en Historia de la vida privada en Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad, Taurus, 1999.

DIAZ ALEJANDRO, Carlos F. Ensayos sobre la historia económica argentina. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.

DORFMAN, Alejandro Historia de la industria argentina. Solar/Hachette, Buenos Aires, 1970.

Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia. Homo Sapiens . Ediciones, Rosario, 2006.

FERRER, Aldo La economía argentina. FCE. Buenos Aires, 1980.

FERRERO, Roberto Del fraude a la soberanía popular (1938 – 1946). La Bastilla, Buenos Aires, 1980.

Fontana, A.; “Fuerzas Armadas, partidos políticos y transición democrática en la Argentina”, CEDES, 1984.

Franco, M. y Levín, F. (comp.), Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Paidós, 2007.

Gillespie, R.; “Origen de los Montoneros”; “Por el retorno (1970-1973)”; en Gillespie, R.; Soldados de Perón. Los Montoneros, Grijalbo, 1987.

GILLESPIE, Richard Soldados de Perón. Los montoneros. Grijalbo, Buenos Aires, 1987.

GODIO, Julio Perón. Regreso soledad y muerte (1973 – 1974). Hyspamerica, Buenos Aires, 1986.

HALERÍN DONGHI, Tulio La democracia de masas. Paidos, Buenos Aires, 1994.

HALPERÍN DONGHI, Tulio La larga agonía de la argentina peronista. Ariel, Buenos Aires, 1994.

HOROWICZ, Alejandro Los cuatro peronismos. Planeta, Buenos Aires, 1990.

Landi, O.; “La crisis del proceso como colapso”; en Landi, O.; Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política, Puntosur, 1989.

LUNA, Félix El 45. Crónica de un año decisivo. Editorial Jorge Álvarez, Buenos Aires, 1969.

MACEYRA, Horacio Cámpora /Perón/Isabel. CEAL, Buenos Aires, 1983

MURNIS, Miguel y PORTANTIERO, Juan C. Estudios sobre los orígenes del peronismo/1. Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

Novaro, M., Historia de la Argentina Contemporánea. De Perón a Kirchner, Edhasa, 2006.

NOVARO, Marcos Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner. Edhasa, Buenos Aires, 2006

NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente La dictadura militar. Paidós, Buenos Aires, 2003

Nueva Historia Argentina. 10 tomos. Editorial Sudamericana

O’DONNELL, Guillermo El Estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis. Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1982.

ORTIZ, Ricardo Historia económica argentina. 2 vols. Plus Ultra, Buenos Aires, 1971.

Oscar Terán, Historia de las ideas en la Argentina (1810-1910), Buenos Aires, Siglo XXI, 2008. cap. 9.

OSZLAK, Oscar (Compilador) “Proceso”, crisis y transición democrática/1. CEAL, Buenos Aires, 1984.

PANAIA, Marta, LESSER, Ricardo y SKUPCH, Pedro Estudios sobre los orígenes del peronismo/2. Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

Perotín-Dumonn, A. (ed.), Historizar el pasado vivo en América Latina. Publicación electrónica en línea.

PERSELLO, Ana Virginia Historia del radicalismo. Edhasa, Buenos Aires, 2007.

PETERSON, Harold, F. La argentina y los Estados Unidos (1810 – 1969). EUDEBA, Buenos Aires, 1994.

políticos y militares (1976 – 1983). Editorial Fundación Ross, Rosario, 1994.

POTASH, Robert, A. El ejército y la política en la Argentina. 3 vols. Editorial Sudamericana. Buenos aires, 1884.

- PUCCIARELLI, Alfredo (Coordinador) Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativo de la última dictadura militar. Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.
- QUIROGA, Hugo El tiempo del “proceso” Conflictos coincidencias entre QUIROGA, Hugo y TCACH, Cesar (Compiladores) Argentina 1976 – 2006.
- RAPAPORT, Mario Gran Bretaña, Estados Unidos y las clases dirigentes argentinas (1940 – 1945). Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1980.
- Ricardo Sidicaro, Perón, Buenos Aires, FCE. 1996.
- ROCK, David Argentina (1516 – 1980). Alianza Editorial, Buenos Aires, 1994.
- ROCK, David El radicalismo argentino (1890 - 1930). Amorrortu, Buenos Aires, 1977.
- ROFMAN, Alejandro y ROMERO Luís A. Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
- ROMERO, José L. Las ideas políticas en la Argentina. FCE Buenos Aires, 1975.
- ROUQUIE, Alain Poder militar y sociedad política en la Argentina. 2 vols. EMECÉ, Buenos Aires, 1981
- ROUQUIE, Alain Radicalismo y desarrollismo en la Argentina. Schapire, Buenos Aires, 1975.
- SANGUINETTI, Horacio La democracia ficta (1930 – 1938). La Bastilla, Buenos Aires, 1968.
- SCHVARZER, Jorge La política económica de Martínez de Hoz. Hyspamérica. Buenos Aires, 1986
- SELSER, Gregorio El onganiato (1) La espada y el hisopo. Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.
- .
- SELSER, Gregorio. El onganiato (II) Lo llamaban Revolución Argentina. Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.
- SIDICARO, Ricardo Los tres peronismos. Siglo veintiuno editores argentina, Buenos Aires, 2002.
- SIDICARO, Ricardo Perón. FCE. Buenos Aires. 1996.
- SMITH, Peter H. Carne y política en la Argentina. Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.
- SNOW, Peter G. Radicalismo argentino. Editorial Francisco de Aguirre, Buenos Aires, 1972.
- SOLBERGER, Carl. E. Petróleo y nacionalismo en la Argentina. EMECÉ, Buenos Aires, 1979.
- Terán, O.; “Pensar el pasado”, en Punto de Vista nº 58, agosto de 1997.
- TORRE, Juan Carlos La vieja guardia sindical y Perón. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1990.
- TORRE, Juan Carlos Los sindicatos en el gobierno (1973 – 1976). CEAL. Buenos Aires, 1983.
- TORRE, Juan Carlos y otros El 17 de octubre de 1945. Ariel, Buenos Aires, 1995.
- Torre, Juan Carlos, Los años peronistas (1943-1955), Nueva Historia Argentina, T.8, Buenos Aires, Sudamericana, 2002.
- WALDMANN, Peter El peronismo, (1943 – 1955). Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.

### ***Seminario: Historia de Patagonia***

#### **Fundamentación**

La importancia de este seminario radica en la marginación de los contenidos de historia de la Patagonia en el curriculum escolar y en la historia producida desde los centros académicos. Se procurará presentar una historia integral de la Patagonia en donde lo económico, lo político y lo socio-cultural se entrelazan para su mejor comprensión. Esta



historia se propone superar, con una visión de síntesis, moderna e integradora, las que existen actualmente sobre la región, más fragmentarias y dispersas. Dentro de sus contenidos podemos destacar: descripción geográfica, arqueología, antiguos habitantes, corsarios y exploradores, científicos y comerciantes, la ocupación en el período virreinal, creación de los Territorios Nacionales, poblamiento luego de la ocupación militar, colonización pastoril, actividad minera, el turismo como factor de desarrollo, y la historia política de los Territorios hasta la actualidad.

### **Propósitos**

- Comprender el proceso histórico del espacio patagónico desde el enfoque de la complejidad. por medio de la aplicación de la metodología de análisis de la historia regional a las sociedades y territorios patagónicos.
- Analizar la realidad patagónica a través del estudio de sus conflictos sociales políticos y ambientales en perspectiva histórica por medio del estudio de casos.
- Advertir la continuidad de las sociedades indígenas de la Patagonia luego de la ocupación militar del espacio y hasta la actualidad a partir del estudio de situaciones que demuestran las formas de la dominación y el despojo a que fueron sometidas.
- Comprender el proceso incorporación de la Patagonia al Estado nacional a través del estudio de las economías y las instituciones.

### **Contenidos sugeridos**

Aproximación teórica, metodológica y terminológica a los conceptos de región y periodización. La región en la historia argentina: los conflictos regionales en la historia Argentina. Conceptos de límite, frontera y periferia. La región como problema complejo. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Complejidad y ambiente. El estudio integrado de los sistemas naturales y los sistemas sociales. Niveles de análisis en los estudios regionales. Los conflictos socioambientales en el análisis regional. Los subsistemas económicos como estructurantes del espacio regional. Los circuitos económicos regionales en la Patagonia. Producción, circulación y la organización socioeconómica de los espacios "micro" y su vínculo con los marcos extraregionales. Viajeros y exploradores en la Patagonia (siglos XVI a XIX). Los estudios históricos sobre Patagonia. Periodización de la historia de la Patagonia. Dinámica del asentamiento poblacional. Contactos interétnicos. Modalidad de incorporación a la nación. Miradas sobre Patagonia. Impacto de las diferentes migraciones. Estado nacional y estados provinciales: mediaciones y conflictos. Conformación de una estructura productiva. Movimientos sociales, política y sociedad.

### **Bibliografía sugerida**

Bandieri Susana: Historia de la Patagonia. Buenos Aires. Sudamericana. 2005.  
Bandieri, Susana. Áreas andinas y relaciones fronterizas. Un ajuste de periodización. En Jorge Pinto Rodríguez, Araucanía y Pampas, un mundo fronterizo en América del Sur, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, 1996, Pp.175 a 200.

Bandieri, Susana. Acerca del concepto de región y la historia regional, la especificidad de la Norpatagonia., En Revista de historia Nro.5, Neuquén, Universidad del Comahue, 1995 Pp 277 al 293.

BARBERIA, Elsa Mabel, Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral, Río Gallegos,. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 1995

Biedma, Juan Martín (1987) Crónica Histórica del Lago Nahuel Huapi. Buenos Aires.

Clemente Onelli, Trepano Los Andes . Capitulo IV. 1901.

Comisión de estudios hidrológicos (Bailey Willis Jefe) (1988), El norte de la Patagonia, Naturaleza y Riquezas Tomo 1, Buenos Aires. Eudeba.

Cruz, Enrique y Paoloni, Rosana (comp.) Anuario del CEIC/ 3. La propiedad de la tierra. Pasado y presente. Estudios de arqueología, historia y antropología sobre la propiedad de la tierra en Argentina. Córdoba, Alción editora, 2006

Cox, G. E., (1999) Viaje en las regiones septentrionales de la Patagonia (1862-1863). Buenos Aires: Elefante Blanco.

de JONG, Gerardo Mario: Introducción al método regional, Laboratorio patagónico de investigación para el ordenamiento ambiental y territorial (LIPAT), Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 2001. Capítulo 2.

Foster, John Bellamy: La ecología de Marx, Materialismo y naturaleza. España. El viejo Topo, 2000. Cap. V El metabolismo de sociedad y Naturaleza. pag 200 a 272.

GARCIA, ROLANDO ( 2007) Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa

LEFF, Enrique: Cap. IV, Los procesos ecológicos en la dinámica del capital, en Ecología y capital, Siglo XXI, México, 1986.

Lista, Ramón (1880) Mis exploraciones y descubrimientos en la Patagonia (1877-1880). Buenos Aires.

Martínez Alier, J. (1997), "Conflictos de Distribución Ecológica", Revista Andina, Vol. 29, Año 15, Núm. 1, pp. 41-66.

Navarro Floria, Pedro. Historia de la Patagonia. Editorial Ciudad Argentina Bs.As.1999.

Rothkuguel, M. (1916) Los bosques patagónicos. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación.

Steffen, H. (1909) Viajes de exploración y estudio en la Patagonia Occidental 1892-1902. Vol. I. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

Willis, Bailey (Jefe) Comisión de Estudios Hidrológicos 1988. El norte de la Patagonia, Naturaleza y Riquezas. Tomo I. EUDEBA. Buenos Aires.

## **Descripción del Campo de la Formación para la Práctica Docente**

### **El lugar de la "investigación" en la formación para la práctica docente**

Es necesario considerar que en el CPP confluyen, en realidad, una diversidad heterogénea de campos de experiencias: Por un lado, un campo de prácticas orientado a decisiones ético-políticas. En este sentido, la enseñanza de la historia se perfila como proyecto pedagógico y como apuesta ética que no limita el trabajo docente al aula. Reconoce otras

actividades y dimensiones constitutivas de esta práctica, como así también identidades institucionales y contextuales que marcan la enseñanza y que deben ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación (museos, educación popular, formación política y sindical).

Por otro lado, remite a un campo de conocimiento que se preocupa por la construcción de conceptualizaciones teóricas que faciliten la comprensión del complejo campo de las prácticas. Y en último término, constituye un campo de investigación que intenta, al decir de G. Ferry, construir conocimientos a partir del estudio de las prácticas que incluyen sujetos, situaciones e instituciones (1990).

Planteamos una línea de continuidad de los procesos de investigación y los de Formación Docente, como posibilidad de intercambios tendientes a la objetivación de los cotidianos escolares, lo cual implica incorporar la reflexividad, intentando “hacer visible” aquello que no vemos.

Cabe aclarar que cuando hablamos de investigación no lo hacemos en sentido estricto, ya que el eje está puesto en el enseñar y el aprender, sino con el objeto de favorecer la construcción de una actitud investigativa que permita reflexionar y repensar las propias prácticas; es decir, *“investigaciones”, “estudios” orientados para concretar acciones tendientes a repensar/ transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, en este caso, de la “práctica” o la “formación docente”* (Achilli, 2000:21).

El propósito es promover una mirada crítica que permitirá preguntarse en torno a ¿cómo generar un espacio de construcción de conocimientos?; ¿qué supuestos subyacen en cada una de las decisiones que toma el estudiante/residente?; ¿qué estrategias favorecen mejores aprendizajes?; ¿cuáles son los aportes teóricos que sirven como marcos interpretativos para revisar y reflexionar sobre la práctica docente? ¿Cuáles son los desafíos reales y concretos que un profesor de HISTORIA debe enfrentar?

Cuando hablamos de formación hacemos referencia a la formación profesional: ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. En síntesis, como *“... proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico (...), la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas”* (Sanjurjo 2002:39). Esto incluye la formación específica en didáctica de la historia, sin perder el eje en el contexto social cultural del cual forma parte el sujeto que aprende.

Entendemos a la práctica docente dentro de otras prácticas sociales, y como tal, tarea altamente compleja. Esta característica deviene de su desarrollo en escenarios singulares, en diversos contextos, atravesada por múltiples dimensiones institucionales, grupales e individuales, sometidas a tensiones y contradicciones, que requieren a su vez de decisiones éticas y políticas. Teniendo presentes las características citadas, creemos fundamental convertir a la práctica en objeto de análisis. Sostenemos que la posibilidad de que los profesores y profesoras de historia tengan herramientas como el Análisis Didáctico, permite su posicionamiento como constructores e investigadores de sus

propias innovaciones. El Análisis Didáctico sitúa la reflexión en la articulación que existe entre la lógica disciplinar -su estructura-, los procedimientos de apropiación por los sujetos que aprenden y las consideraciones de situaciones y contextos particulares donde se va a aplicar. Por lo tanto, se constituye como herramienta que apoya la reflexión articulando y relacionando lo pedagógico y lo educativo y los procesos históricos analizados.

La transformación de las prácticas para enfrentar diversas situaciones no se produce gracias a operaciones externas, sino a partir de la implicación de los sujetos involucrados, quienes mediante el proceso de reflexión pueden objetivarlas y construir nuevos significados y alternativas metodológicas, siempre provisorios. Recuperamos, en este sentido, las reflexiones de Zemelman (2004) en relación con la generación de un pensamiento del presente que considere la realidad social e histórica y la necesidad de contextualizar y recontextualizar las interacciones de los sujetos reales en la construcción de la “conciencia histórica”. Este modo de pensar abre la posibilidad de crear espacios de intervención, entendidos como espacios de posibilidad.

Las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. *“La teoría no es sólo palabra, ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos”* (Carr. W. 1996). Para ello, se plantea una articulación de los trabajos de campo y los espacios de trabajo en el Instituto entendiendo la teoría y la práctica desde sus relaciones de contraste, oposición, resistencia, complementariedad, en síntesis, un juego dialéctico constante.

Compartimos el planteo que aparece en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial: *“es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes de Historia es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los Institutos”*.

Desarrollar nuestra tarea de formación docente requerirá la producción de un análisis de la escuela como institución que nos permita comprender sus rasgos estructurales y dinámicos, como así también, entender la manera en que los individuos, los grupos y las organizaciones producen diferentes tipos de significación institucional. *“... El término institucional alude en general a un modelo de indagación y análisis que constituye al mismo tiempo una práctica encaminada a facilitar los procesos de cambio organizativo y psicosocial”* (Fernández, Lidia 1992).

Las escuelas, como marco que contienen las prácticas particulares de docentes y alumnos, contextuadas histórica y socialmente, ofrecen la posibilidad de analizarlas desde la dinámica que le imprimen sus actores. Las rutinas, las formas de organizar los tiempos y los espacios, los estilos de intervención docente, los códigos aprendidos y reproducidos mecánicamente, conforman una trama de significados y expectativas que en ocasiones

aparece oculta. Es oportuno señalar, por ejemplo, la falta de espacios físicos adecuados para el dictado de la Historia, los tiempos reducidos y sin continuidad, la falta de materiales y herramientas, etcétera, que muy frecuentemente constituyen las condiciones cotidianas en las que se aprende y se enseña historia, tanto en el nivel primario como en el secundario.

El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico del Instituto de Formación; ellas implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales y espacios culturales, formales y no formales, donde se llevarán a cabo las diferentes experiencias de trabajos de campo.

Entendemos al trabajo de campo como un espacio que incluye y articula el trabajo del taller interdisciplinario y la práctica en terreno, lo cual obliga a considerar la implementación, necesaria y simultánea, de diversas instancias curriculares articuladas entre sí. La adquisición de saberes en la sala de clase es una apropiación de contenidos curriculares en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de niños, niñas y adolescentes, e intervenciones docentes. Sin embargo, dice Edith Litwin, existe una fuerte tendencia en las comunidades profesionales a aceptar las teorías del aprendizaje como el sustento más sólido en lo que a didáctica se refiere. Es necesario reconocer a la enseñanza y al aprendizaje como procesos que presentan discontinuidades y que se ubican en campos disciplinarios que responden a procesos de construcción diferentes.

Este cambio de perspectiva recupera la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Desde este enfoque destacamos el carácter constructivista de la acción docente que, como profesional reflexivo, construye su propio conocimiento superando el saber rutinario propio de la racionalidad técnica. Por ello resulta de fundamental importancia proponer y formar a los y las estudiantes, a lo largo del proceso, en la sistematización de las prácticas.

Cabe señalar que sistematizar las prácticas es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. Desde esta perspectiva, entendemos que la práctica no es formadora en sí misma si no es sometida al análisis con referentes teóricos, así como la teoría no es formadora lejos de las prácticas. La teoría actúa como base de regulación de la práctica (Ferry 2000). *“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes contruidos en la experiencia (...)”*, afirma Litwin (2008: 32).

Si los/as futuros/as docentes comienzan a profundizar sobre la construcción de un pensamiento crítico respecto de su propia práctica, las teorías que la sustentan, de los discursos y de la comunidad que los interpretan, estarán frente a la dinámica de un desarrollo personal que trasciende la formación inicial. Esta disposición crítica y reflexiva, sobre su propia actuación, construye y constituye al sujeto, ampliando el concepto de formación enmarcándola en una formación docente continua.

Para finalizar, entendemos el trayecto de prácticas articuladas en los Talleres, como un proceso por el que los y las estudiantes residentes -o sujetos de las prácticas- se insertan en diferentes espacios sociales y, luego, específicamente en el aula, para comprender críticamente la situación de enseñanza a través de una observación rigurosa, en una implicación cognitiva y afectiva de la acción. Su utilidad dependerá del grado “... *en que tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad*”. (Blázquez E., En Sanjurjo 2002:44).

## **PROPÓSITOS**

- Generar espacios formativos que incluyan el análisis de la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, con aportes teóricos para su problematización y reflexión, para favorecer la construcción de aprendizajes que promuevan una actitud reflexiva e investigativa hacia la realidad educativa y las propias prácticas docentes.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente Continua y las instituciones de la comunidad (espacios culturales de gestión privada y municipal, talleres barriales, etc.) para favorecer la formación de los y las estudiantes.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión personal y social con el objeto de promover prácticas fundamentadas, a través de variados trayectos y dispositivos en el transcurso de la formación, con el objeto de favorecer el desarrollo de la práctica docente como práctica política, social y contextualizada.
- Constituir a la escuela como objeto de estudio para observar y analizar la realidad educativa, incluyendo instrumentos de indagación social que posibiliten dar cuenta de los procesos que se materializan en ella.
- Comprender el proceso de configuración del trabajo docente como la conjunción de diferentes aportes de conocimientos, a nivel institucional, grupal, pedagógico y disciplinar que configuran un saber, un saber ser y un saber hacer, dentro de un marco político en movilidad continua.
- Favorecer el desarrollo de una actitud crítica y de rigurosidad frente a los contenidos desarrollados en las demás disciplinas de la formación inicial, para que tanto ésta como la formación continua sean un proceso de reconstrucción del conocimiento individual y social permanente.

## **CONTENIDOS**

### **Ejes transversales:**

- Las prácticas docentes, desde su complejidad, se constituyen como objeto de conocimiento en sus dimensiones de prácticas sociales, políticas, escolares y áulicas.
- Las prácticas docentes se construyen en procesos que acontecen y se erigen en diversos contextos a través de la relación dialéctica teoría – práctica.

- Las experiencias de formación en prácticas docentes, requieren de dispositivos adecuados que posibiliten procesos de análisis en el que se compartan, resguarden y capitalicen el impacto emocional y la desestructuración intelectual.
- La relación investigación educativa y práctica docente, en la formación inicial, se constituye en un camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.

**Ideas básicas transversales:**

- La comprensión de la complejidad de la práctica docente supone reconocerla en sus múltiples interacciones y en la diversidad de escenarios en donde se construye y desarrolla.
- Los procesos reflexivos permiten describir, interpretar y poner en contexto las prácticas institucionales para mejorarlas.
- La práctica docente constituye un trabajo realizado por sujetos particulares en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar, que implica un proceso constitutivo de selección, reflexión y decisión.
- Las herramientas metodológicas de la investigación, desde un enfoque socioantropológico, permiten percibir distintas dimensiones que se interrelacionan en las situaciones áulicas, institucionales y sociales más amplias.
- Las identidades docentes se construyen a partir del análisis de la biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional problematizando los esquemas de pensamiento y acción internalizados, en relación a los contextos de formación y de actuación.
- La investigación educativa desde los diferentes enfoques permite indagar y problematizar la práctica docente contextualizada

**Descripción de las unidades curriculares que integran el CFPP:**

Las Unidades curriculares que conformarán el área de Prácticas Docentes serán:

**Talleres de Prácticas Docentes 1, 2, 3 y 4:**

Como unidades curriculares que permiten trabajar sobre el proceso de formación. Estos talleres se centrarán en el análisis y reflexión de las prácticas de formación y la construcción de propuestas pedagógicas, para lo cual, se articulará un trabajo que incluya la diversidad de tareas que configuran la práctica docente. Estos espacios ofrecen al estudiantado la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas al mundo educativo y escolar, con el objeto de promover una comprensión de los sentidos y significados que dicho mundo tiene para sus actores. Pero también de configurarse como una organización que habilite el análisis sobre la experiencia de prácticas; reconociendo que este proceso -el análisis-, es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse, sino que también debe enseñarse y aprenderse.

**Trabajos de Campo:** que incluyen:

### **Prácticas en Terreno (1,2,3 y 4):**

Como unidad curricular posibilita la participación progresiva en diferentes terrenos en función del eje conceptual que le da sentido y define su formato y espacio.

Cada Taller integra los múltiples conocimientos que se construyen en los espacios de la formación y abordan problemáticas educativas que surgen del campo de la práctica. Estos talleres cobran sentido como espacios de articulación de los tres campos de la formación de manera gradual y creciente, integrando hacia los dos últimos años la totalidad de los mismos en un solo dispositivo cuyo objeto de estudio es la práctica docente situada.

El Taller se organiza en torno a un eje, definido para cada año de la formación, que resulte significativo para abordar temáticas potentes vinculadas a la educación donde se integren “contenidos” producto de aportes intra e interinstitucionales. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continuada; es decir, la construcción progresiva de un encuadre común en términos de herramientas conceptuales y metodológicas.

Los ejes conceptuales a desarrollar en cada año son:

#### **1er Año:**

La construcción histórica y subjetiva de identidades y representaciones sobre prácticas docentes.

Dimensiones educativas de los espacios sociales: La presencia del arte en las organizaciones de la comunidad.

#### **2º. Año:**

La perspectiva histórica en los proyectos de las instituciones educativas (p. ej: actos escolares, historias de escuelas, historia de los barrios en los talleres de Jornada Extendida y en los PEI de las escuelas)

#### **3er. Año:**

Las prácticas de la enseñanza de enseñanza de la historia: interacciones entre Enseñanza y Aprendizaje. Las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva del análisis didáctico.

#### **4º. Año:**

Las prácticas de la enseñanza de la historia en el nivel medio: Relaciones y tensiones entre campo de la formación y campo laboral en la construcción de las identidades profesionales docentes.

#### **Bibliografía sugerida**

Achilli, E.1996, “Práctica docente y Diversidad sociocultural”, Rosario. Homo Sapiens,

Achilli, E. 2000, “Investigación y Formación Docente”. Laborde Editor.

Alliaud, A. 1998, “El maestro que aprende” Buenos Aires Ensayos y Experiencias. Ed. Novedades Educ. Año 4, N° 23.

Alliaud, A. 2004, “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva



biográfica". Rosario. En Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año VII, Nº 12.,

Andreozzi, M. 1996, "El impacto formativo de la práctica" Avances de Investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Miño y Dávila Editores. Año V, Nº 9.

Barco de Surghi, S.1988, "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", Buenos Aires, Revista Argentina de Educación Nº 12.

Bombini, G. 2002, "Prácticas Docentes y escrituras: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", Córdoba. En Actas de las 1ras jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente.

Camilloni, A.y otros. 1996 , "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Paidós.

Davini, M. C. 1995, "La formación docente en cuestión: política y pedagogía."Paidós.

Davini, M.C. (Coord.y otras) 2002, "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar." Papers Editores.

Díaz Barriga, A. 1998, "Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial". UNAM. Nueva Imagen.

Ezpeleta, Justa. 1996, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción".Boletín 10-11.Santiago de Chile. UNESCO.

Feldman, Daniel. 1999, "Ayudar a enseñar" Relaciones entre didáctica y enseñanza". Argentina. AIQUE .

Fenstermacher, G. 1989, "La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Barcelona: Paidós.

Fernández, Lidia. 1992,"Acceso-exclusión. ¿Conflicto constitutivo de las instituciones educativas? Aportes de investigación. Revista argentina de educación, Año 10, nº 17.

Fernández, Lidia. 1994, "Instituciones Educativas". Ed Paidós.

Ferry Gilles. 1990, "El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la Práctica". E. Paidós.

Ferry Gilles. 1997, "Pedagogía de la Formación". Bs.As. Colección Formador de Formadores, Ediciones Novedades Educativas.

Garay, Lucía. 2000, "Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas". Universidad Nacional de Córdoba.

Giroux, H. 1990, "Los profesores como intelectuales", Barcelona. Paidós,

Larrosa, J. 2005, "Clase 1. Curso de FLACSO: "Experiencia y Alteridad".

Larrosa, J. 1995, "Escuela, poder y subjetividad. Madrid. Ed. La Piqueta.

Lerner, Delia. 1997,"La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate". Paidós educador.

Litwin, E. 1997, "Configuraciones didácticas". Bs.As. Paidós.

Litwin, E. 2008, "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs.As. Paidós.

Mendel, G. 1972, "Sociopsicoanálisis institucional" I y II. Bs.As. Amorrortu.

Mendel G. 2004, "Sociopsicoanálisis y Educación". Ed. Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs.As. Serie Los documentos de Formación de Formadores. (pp. 79-80)

Morin, E. 2001, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Barcelona. Paidós Studio.

Perrenoud, P. 1994, "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los

- enseñantes: una oposición discutible". Ginebra.
- Perrenoud, P. 2001, "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Ed. Graó.
- Pichon Riviére. 1980, "El Proceso Grupal". Ed Nueva Visión.
- Remedi, E y otros s/d, "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro."
- Rockwell, E. 1987, "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Departamento de investigaciones Educativas. Centro de investigación y estadios avanzados del I.P.N.
- Sacristán J. G. y Pérez Gómez, A. 1995, "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid. Morata.
- Sirvent, M. T. 2000, "Marginalidad, pobreza y educación en el marco de las crisis y utopías". En I Congreso Internacional de Educación."Educación, crisis y utopías". Aique
- Souto, M. 1995, "Grupos y dispositivos de formación" Colección Formador y formadores. Serie Los documentos. Editorial Novedades Educativas.
- Souto, M. 1998, "Hacia una didáctica de lo grupal." Niño y Dávila editores.
- Souto, M. y otros 2004, "El dispositivo en el campo pedagógico" en Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras UBA, Serie Los documentos de Formación de Formadores.
- Wasserman, S. 1994, "El estudio de casos como método de enseñanza". Ficha bibliográfica elaborada por Rafael Guerrero.
- Wood, P. 1989, "La escuela por dentro", La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación. PAIDOS. M.E.C.
- Yuni, J. Urbano, C. 1999, "Mapas y herramientas para conocer la escuela" Ed. Brujas.
- Zemelman, H. 2004, "Memoria y Pensamiento". En: La Escuela como territorio de intervención. Buenos aires. CTERA.

### **Espacios de definición institucional**

Los estudiantes completarán las 80 horas asignadas a los EDI con la oferta académica que se considere complementaria y enriquecedora para el plan de estudios obligatorio. El Consejo Directivo del IFDC podrá indicar las prioridades y obligaciones de algunos de estos seminarios o cursos de acuerdo a las necesidades de la formación docente y de otros que – cumpliendo los requisitos- sean propuestos por estudiantes o docentes y dictados por profesionales idóneos.

#### *Seminario: Historia y Género*

El Seminario Historia y Género tiene como propósito apoyar teórica y metodológicamente a la enseñanza y la investigación para trabajar el vínculo entre la Historia y los estudios de Género, teniendo como eje central el análisis de las investigaciones más relevantes que se han hecho desde la perspectiva de la historia cultural de las mujeres y de la historia de género. Se trata de partir de estas obras para construir conceptos fundamentales para los proyectos de los futuros profesores atendiendo a la incorporación de la problemática del género en la enseñanza del nivel medio.

### *Seminario: Economía y Sociedad*

Sociedad y economía. Formas espaciales: Rural-Urbano. Distribución y movilidad de la población. La economía política en el siglo XIX. Las ideas socioeconómicas de los clásicos. Modelos de acumulación. La conflictividad social y el ciclo económico. Ajuste, crecimiento y pobreza. Economía y desarrollo sustentable. La sociedad pos-industrial.

### *Problemáticas del Mundo Actual 1*

Descolonización. La formación de estados nacionales en Africa y Asia Occidental. El movimiento de los no alineados. India: comunalismo y democracia. Revolución China. Las economías petroleras de Asia Occidental. Israel y los países árabes. Islam, sociedad y cultura. Japón después de la Segunda Guerra Mundial. El Sudeste Asiático. El "proyecto" moderno en Asia y Africa.

### *Ciencias Sociales Contemporáneas*

Introducción ~. la discusión sobre los ejes de debate de las Ciencias Sociales hoy: estructura social- acción humana; explicación-comprensión; consenso-conflicto; empiria - teoría; las clases, el estado, el poder y la dominación, a través de los autores clásicos y los nuevos enfoques de la teoría social. Una aproximación a la problemática de la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad. Introducción a las prácticas formativas de futuros investigadores con insistencia en este nivel de Ciclo.

### *Filosofía e Historia*

Kant, Hegel, Marx. Historia y lucha de clases. El positivismo. Dilthey, las ciencias del espíritu. Max Weber. Nietzsche. Lukacs. Gramsci. La escuela de Frankfurt: historia y barbarie. El estructuralismo althusseriano. Foucault y la cuestión del poder. Hermenéutica y narratividad: Gadamer, Ricoeur y Veyne. El fin de la modernidad: Vattimo.

### *Métodos y Técnicas de Investigación*

El oficio del historiador y la práctica de la investigación histórica. La construcción del objeto. Cuestiones teóricas, técnicas y procesos de investigación. Métodos y técnicas de la investigación histórica. La naturaleza de la explicación histórica. Estilo y problemas de redacción de tesis.

### *Historia del Arte*

Historia del Arte es una asignatura que se dictará en el Profesorado de Artes Visuales y que por sus contenidos podría complementar la formación del profesor de historia. Tiene como objetivos centrales introducir al estudiante al desarrollo histórico del arte latinoamericano y proponerle una reflexión problemática sobre el mismo. La propuesta se organizará sobre un eje a la vez histórico y conceptual, con la idea de proporcionar instrumentos para abordar el arte latinoamericano desde una perspectiva al mismo

tiempo histórica y crítica, que considere las líneas historiográficas que marcaron el estudio del arte latinoamericano, tanto como las problemáticas que actualmente se discuten en el campo de la cultura y, específicamente, del arte.

El campo de la historia del arte latinoamericano considera los debates desarrollados en los últimos años en el campo de la cultura que se traducen en los estudios culturales, de género y los debates poscoloniales.

### *Problemáticas del Mundo Actual*

La Transición del Socialismo al Capitalismo. Globalización y Nacionalismos. La hegemonía del pensamiento único y los otros fundamentalismos. Poder del Estado y poder del Mercado. La economía virtual. Nuevos procesos productivos y sus implicancias para el mundo del trabajo. Conflictos y guerras. Nuevas organizaciones antisistema. Liberalismo explícito y proteccionismo implícito. El debate sobre los límites ambientales y sociales del modelo hegemónico.

**CORRELATIVIDADES** Se presentan por separado las correlatividades de la Formación específica y de la Formación General y para la práctica docente.

	Correlatividades correspondientes a la formación específica		
		Para cursar debe tener cursada	Para aprobar debe tener aprobada
	Asignaturas		
	Primer año		
1	Historia Social y Económica General		
3	Historia del Antiguo Oriente	-	-
4	Historia de la Antigüedad Clásica	-	-
5	Introducción a la Historia	-	-
	Segundo año		
6	Sociología		
7	Antropología y Etnografía General	-	-
8	Filosofía	-	-
9	Historia Medieval	3 y 4	3 y 4
10	Historiografía y teorías de la historia	5	5
11	Historia Moderna	3, 4 y 9	3,4 y 9
	Tercer año		
12	Historia Contemporánea I (1789-1914)	3, 4, 9 y 11	3, 4, 9 y 11
13	Historia de América I	1, 5 y 7	1, 5 y 7
14	Historia Argentina I (1776-1852)	1 y 11	1 y 11
15	Historia Contemporánea II (1914 a la actualidad)	11	11
16	Historia de América II (Colonial)	9 y 11	9 y 11
	Cuarto año		
17	Historia Argentina II (1852-1930)	12	12
18	Historia de América III (Siglos XIX y XX)	12 y 15	12 y 15
19	Historia Argentina III (1930 a la actualidad)	12, 15 y 17	12, 15 y 17
20	Seminario: Historia de Patagonia	-	-

### Correlatividades Formación General y Formación para la Práctica

N°	Asignatura	Correlativas	Correlativas
		Para cursar debe tener cursada	Para aprobar debe tener aprobada
	<b>Primer año</b>		
1	Alfabetización Académica	-	-
2	Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	-	-
3	Pedagogía	-	-
4	Taller de Práctica Docente I	-	-
5	Filosofía		
	<b>Segundo año</b>		
6	Didáctica y currículum: enseñanza en una escuela inclusiva	1,2 y 3	1,2 y 3
7	Psicología Educacional	1 y 3	1 y 3
8	Taller de Práctica Docente II	1,2 y 4	1,2 y 4
9	Taller de TICs en la Educación	1	1
10	Didáctica de la historia I	1,2 y 4	1,2 y 4
	<b>Tercer año</b>		
11	Didáctica de la historia II	6 y 10	6 y 10
12	Taller de Práctica Docente III	8 y 10	8 y 10
13	Instituciones Educativas	2,3,4 y 7	2,3,4 y 7
14	Adolescencia y escuela	2,3,4 y 7	2,3,4 y 7
	<b>Cuarto año</b>		
15	Didáctica de la historia III	11	11
16	Sistema Educativo y Políticas en Educación	3,6 y 13	3,6 y 13
17	Taller de Práctica Docente IV	12	12