

Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba¹

Nancy Aquino , Susana Ferreyra

Resumen.

Presentamos aquí el análisis de Programas de Historia de escuelas de Enseñanza Media (CBU- Ciclo Básico Unificado - y Ciclo de Especialización) de la ciudad de Córdoba. El programa, en tanto texto, muestra decisiones de los docentes que lo sitúan como agente curricular. Lo entendemos como propuesta de enseñanza que va al aula y, en si misma, un proceso de selección de contenidos relevantes para ser transmitidos socialmente que, por tanto, participa de la invención de una tradición. Proceso en el cual están presentes, por una parte, lo establecido por los organismos competentes a nivel ministerial -historia regulada- desde el campo recontextualizador oficial y desde el campo recontextualizador pedagógico (Bernstein, 1998). Y, por otra parte, las trayectorias de formación de los docentes, las condiciones institucionales y las interrelaciones que se espera sucedan en el aula.

Abstract

This article discusses History's programs of high schools institutions (CBU and cycle of Specialization) in the city of

¹ Ponencia presentada en las X JORNADAS NACIONALES Y I INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 17, 18 y 19 de septiembre de 2008, (APEHUN-UNRC), Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba. Susana Ferreyra, Profesora Adjunta "Práctica docente y residencia (Sem.Taller)", suferreyra@arnet.com.ar. Nancy Aquino, Profesora Asistente, "Práctica docente y residencia (Sem.Taller)", aquionan@fibertel.com.ar, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Cordoba, Argentina. Program, as a text, show teachers' decisions and so it may be understood as a curricular agent. We consider it as an educational proposal that goes into the classroom and, in itself, becomes the result of a process of contents' selection to be socially transmitted that, therefore, participates in the invention of a tradition. Process in which are present, on one hand, what has been established by the competent organisms at ministerial level -the history regulated from the official recontextualization field and the pedagogical recontextualization field (Bernstein, 1998). And, on the other hand, the teacher's trajectories of formation, institutional conditions and the interactions expected in every days classrooms.

1.- Introducción.

En este artículo presentamos un avance de investigación que es continuidad de un proyecto anterior en el cual reflexionábamos sobre la historia en las escuelas de Córdoba a partir de las categorías de Cuesta Fernández² y, por otra parte, iniciación de un nuevo subproyecto que se propone ahondar en las continuidades y rupturas que, en el código disciplinar³, de la historia se marcan a partir de la década del 90 hasta el presente. Nos proponemos dar cuenta de algunos indicios que aparecen en las producciones curriculares.

Abordamos una lectura sobre *textos visibles* de la *historia regulada* focalizando en el análisis de los Documentos producidos por la administración nacional y jurisdiccional de la provincia de Córdoba, desde lo que se dio en llamar la “transformación educativa” -o Reforma-, hasta el presente, y

² CUESTA FERNÁNDEZ F.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Edic.Pomares-Corredor. Barcelona

³ Código disciplinar es definido como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) (...) una especie de tradición social que (...) comporta una invención y una reelaboración del pasado. Pág.86.

en Programas que se ofrecen en aulas de nuestra ciudad en los últimos años. Entendemos que en ellos encontraremos indicios que podrían dar cuenta de la consolidación/ disrupción de ese código establecido o del *modo de educación*⁴ en el cual se inscribe. (Cuesta Fernández, 1997)

El recorte temporal está de algún modo impuesto por las políticas educativas dado que el proceso de definición de la *historia regulada*⁵ se enmarca en el ámbito de las políticas públicas. Estas políticas sobre educación adoptadas en nuestro país desde la década de los noventa, fueron formuladas a los efectos de producir transformaciones profundas en el sentido que debería adquirir la enseñanza. El contexto sociopolítico en el que se configuran, está signado por las propuestas del Neoliberalismo, que discuten el papel del estado. ¿En qué medida esto pone en tensión uno de los postulados -el “centralismo”⁶- que Cuesta Fernández presenta como nota distintiva del modo tradicional elitista?

Tal como plantea Nosiglia,

“se observa la existencia de una correlación entre las medidas tomadas a nivel nacional como consecuencia de la Reforma del Estado y las políticas aplicadas en el campo de la educación. (...) esta reforma global del estado y de la educación en particular tiene características fundacionales, por su integralidad y su extensión”. (2000:165).

⁴ *Modo de educación* es una categoría heurística que propone Cuesta Fernández quien llama así a las grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo que se corresponderían con etapas del desarrollo capitalista y obedecerían a una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento, vinculada a la etapa que se analiza. Incluye relaciones en distintos niveles, tipos de ejercicio del poder y legitimidad, formas de reproducción sociocultural, modos de reproducción socioeconómica.

⁵ *Historia regulada* es aquella que la Administración establece en sus propuestas documentadas o “lo que la Administración decretó como conocimiento histórico valioso”.

⁶ *Centralismo* es una de las notas distintivas (elitismo, nacionalismo y centralismo) del *modo tradicional elitista* que se correspondería con el período de gestación de los estados nacionales e incorporación al currículum de la Historia como disciplina escolar.

El estado, que asume un rol mediador de los intereses de distintos agentes, delega en las jurisdicciones la toma de decisiones, la gestión y la capacidad de regularse.

II. Los discursos -y los efectos- en las normas.

Aunque desde lo discursivo y normativizado se sostenía una política de descentralización, la implementación efectiva de las reformas educativas implicó una *recentralización*. Ésta se fundó en un doble juego. Por una parte se transfirieron las escuelas y por tanto los servicios educativos a las provincias pero se las condicionó presupuestariamente mediante el Pacto Fiscal, se ofreció autonomía para adoptar decisiones curriculares pero se impuso por ley una estructura y unos de Contenidos Básicos Comunes. Estos mecanismos innovadores para la política educativa argentina, basados en la *concertación*, suponían otorgar legitimidad a las medidas impuestas y mostrarlas como participativas.

A pesar de que la Nación en 2006 ha derogado esta normativa establecida en la década del 90 y ha dictado la Ley de Educación Nacional N° 26206, el hecho es que aún no se ha implementado⁷, al menos en la Jurisdicción Córdoba, por lo tanto los marcos regulatorios establecidos continúan siendo los emanados de la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE) a partir de la cual se creó el Consejo Federal de Cultura y Educación⁸.

Este Consejo fue, a partir de ese momento, el encargado de generar *acuerdos marcos* entre las jurisdicciones, en el espacio de la *concertación*, a

⁷ La LEN define el sistema educativo argentino como estructurado en cuatro niveles: educación Inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior y ocho modalidades. Toda referencia a EGB ahora debe ser referido a la nueva estructura.

⁸ CFCE integrado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (denominación que adquiere la institución del PEN en la década del 90) y autoridades educativas de las provincias –a nivel de ministerio- y de la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

fin de llevar adelante el proceso educativo que se pretendía. A partir de su creación y puesta en funcionamiento se fueron formulando “Acuerdos” que dan lugar a Resoluciones.- Una de las más importantes para nuestro análisis, porque establece **contenidos**, es la N° 39/94 cuyo articulado reza:

“Art. 1º: Aprobar en general los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y Educación General Básica...”

“Art.2º: Los Contenidos Básicos Comunes (...) serán la base para la adecuación y/o elaboración del Diseño curricular”.

“Art. 3º: Periódicamente estos CBC serán evaluados a efectos de introducir en ellos las modificaciones pertinentes....”

En Acuerdos previos a esta Resolución se expresaban algunas consideraciones de singular interés para nuestro trabajo, puesto que designan en términos de **selección** a los contenidos curriculares. En tal sentido se los definía como *“el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país”* (LFE) y se establecía que el denominado proceso de Transformación Curricular se configurara en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional, el último de los cuales enmarcaría los proyectos de aula desarrollados por cada docente.

Aclaraba además, que dichos contenidos propuestos fueron resultado de un complejo *“proceso de consultas y recepción de aportes de los diversos sectores de la ciudadanía y la comunidad académica”*.- Este proceso se secuenció en dos etapas, la primera llamada de *divergencia necesaria* en el cual se recogían opiniones de los currículos provinciales, de otros países, de consultores seleccionados por el CFCE y de cinco consultas *a la opinión pública* (encuestas por muestreo, entrevistas a ONGs). La segunda etapa se denominó de *convergencia imprescindible* en la cual se extrajeron *“los comunes denominadores de aportes tan dispares”* para estructurarlos, exponerlos y discutirlos con especialistas, con docentes frente al aula y con los equipos técnicos provinciales. De este proceso resultaron Borradores que se enviaron a las autoridades provinciales para ser consultados, pretendiendo *“un proceso abierto de carácter federal”*. A ese proceso se llamó *“concertación”*.

III. Los discursos -y la historia- en el diseño.

Los contenidos así resultantes se presentaron como:

-CBC para la EGB: organizados en capítulos que aluden a su pertenencia a campos disciplinares: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética Ciudadana. *“Dentro de cada capítulo los CBC se presentan agrupados en bloques, los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizan esos contenidos. (...) conceptos... (...) procedimientos, actitudes y valores asociados con ese conocimiento”*.⁹ Se incluyen: una *síntesis explicativa* de los contenidos y su gradualidad, *expectativas de logros* en términos de las competencias que se espera los alumnos logren y *vinculaciones* del bloque con otros capítulos.

Para la EGB3, espacio que hemos seleccionado en esta investigación, en el Capítulo Ciencias Sociales, aparecen como Bloques:

- Las sociedades y los espacios geográficos;
- Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural;
- Las actividades humanas y la organización social.

El Bloque que parece aludir estrictamente a contenidos del campo disciplinar de la Historia es el segundo. Sin embargo, el tercer bloque, aborda contenidos en los cuales no puede dejarse de tomar en cuenta la historicidad de lo social, por ejemplo en conceptos tales como – actividad económica y agentes económicos, el estado, conflictividad social, la nación, el nacionalismo y los movimientos nacionales, el trabajo a través del tiempo, diferentes sistemas políticos, entre otros.

⁹ **-Propuesta Curricular**, de Historia en el área de Ciencias Sociales para 1º, 2º y 3º año del **C.B.U. III Versión**. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Educación. **Diciembre de 1997**.Pág.19

-CBC para el Nivel Polimodal¹⁰: Los contenidos se integran en Capítulos y en Bloques con la misma lógica de los contenidos EGB; los de Ciencias Sociales propuestos están organizados en: Formación General de Fundamento (F.G.F.) -definida como *“un tronco común articulador para fortalecer la educación general que profundice la escolaridad básica y sirva de fundamento a los estudios superiores o al trabajo”* dando continuidad a las áreas definidas para la EGB y proponiendo mayores niveles de complejidad, profundización y especificidad, integra todas las modalidades - y Formación Orientada. En la F.G.F. se expresan Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal y en la Formación Orientada se diferencian Contenidos Básicos Orientados (C.B.O.) y Contenidos Diferenciados (C.D.).

En los CBC (F.G.F.): los contenidos están divididos en cinco bloques:

- Las sociedades y el espacio geográfico mundial. Globalización y regionalización;
- Los procesos históricos contemporáneos;
- La Argentina Contemporánea;
- Contenidos Procedimentales para el conocimiento de la realidad social;
- Contenidos actitudinales.

Se pretendía que los bloques se vinculen entre sí a partir de temas que permitan o posibiliten la integración de diferentes enfoques, y que lo procedimental y actitudinal atravesase todo el contenido.

¹⁰ Nivel Polimodal: correspondía al 10º, 11º y 12º año de escolaridad, no obligatoria. Se proponía con cinco Modalidades que pretendían atender las demandas sociales de especialización de los estudios secundarios así como también una preparación para la vida laboral. Ellas son: - Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicios, Humanidades y Ciencias Sociales, Comunicación, Arte y Diseño

Desde el punto de vista analítico, en la propuesta se observan los cruces entre, por una parte dos escalas, la mundial y la nacional, y por otra aportes multidisciplinarios, claramente desde la Historia, la Geografía, la Economía, la Política, la Antropología y la Sociología, o, quizás ese interjuego difuso entre fronteras disciplinares que inscriben a los procesos históricos en el marco analítico de las Ciencias Sociales.

Siempre tomando en cuenta esto ya advertido, al abrir interpretativamente el Bloque denominado “La Argentina contemporánea” constatamos que los contenidos conceptuales seleccionados, aún cuando aparezcan como “disciplinares” –por ejemplo los conceptos: organización política del territorio, proceso de urbanización- implican un entrecruzamiento de dimensiones temporales y socio-económicas-políticas-culturales que no pueden desconocerse.

Los CBO para la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales se organizan también en la lógica de capítulos y bloques,

- Capítulo I: Perspectiva de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

- Bloque 1: Problemas de filosofía
- Bloque 2: Lengua y literatura
- Bloque 3: Sociedad, Política y Economía
- Bloque 4: Sociedad, Cultura y Comunicación.

Consideramos que, respetando la idea de interjuego que ya advertíamos en párrafos anteriores, los conceptos referidos a contenidos históricos parecen estar más claramente definidos en el Bloque 3, visualizándose con mayor intensidad en las Expectativas de Logros; en la medida que, para este bloque, se centran en profundizar la explicación de los procesos de interacción entre las múltiples dimensiones de lo social, lo político y lo económico, comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempo histórico.

A nivel de la jurisdicción Córdoba, respetando los Acuerdos que hemos señalado, se produjo una adaptación¹¹ que sostenía para su Ciclo Básico Unificado (CBU) que debería completar los aprendizajes básicos del Nivel Primario (como sigue denominando a esta etapa, que Nación denomina EGB).

La Estructura Curricular del CBU es una propuesta de carácter mixto integrada por disciplinas y áreas - Matemática, Lengua, Tecnología, Educación Física y Formación Ética Ciudadana como espacios disciplinares y Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística como espacios areales.

El área está integrada por espacios curriculares que responden a disciplinas que mantienen su especificidad aunque mantienen nexos y vinculaciones. El trabajo areal se concreta a partir de la planificación de trabajos conjuntos de las disciplinas participantes.

En un intento de explicitar y minimizar las dificultades que un trabajo de esas características implicaría en las estructuras institucionales fuertemente enmarcadas por un diseño mosaico, ofrece alternativas para organizar este tipo de abordaje teórico-metodológico que se traducen en propuestas diferenciadas.

Los contenidos referidos a Historia Argentina se muestran claramente a partir del segundo año en los ejes “Ruptura del Orden colonial”, “Construcción del espacio nacional”, “institucionalización del Orden”. En tercer año los ejes refieren a “Legitimación del poder político, social

¹¹ La Provincia de Córdoba en el marco de su autonomía constitucional sanciona la ley de Educación 8525/95 modificatoria de la 8113/91 en la que se establece una nueva estructura para el sistema educativo provincial: 1 (uno) año de escolaridad para Nivel Inicial, 6 (seis) para el Nivel Primario y el Nivel medio incluye 3 (tres) años que completan la escolaridad obligatoria (Ciclo Básico Unificado-CBU) y 3 (tres) años destinados al Ciclo de Especialización, respetando las Modalidades del Polimodal de Nación.

Reseñas

y económico (1880-1930)”, “Crisis de los principios de legitimidad (crisis del consenso) (1930-1955)”, “Democracia excluyente, legitimación por la fuerza (1955-1973)”, “Profundización de las contradicciones del sistema político (1973 -).

En el Ciclo de Especialización de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales, a diferencia de lo observado en la propuesta de Nación, al sostenerse la diferenciación por disciplina, es posible advertir que los contenidos de Historia Argentina están presentes en los tres años.

Del análisis del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales surge que para 4to. Año se propone trabajar con una Historia mundial del desarrollo de la economía capitalista y la sociedad burguesa hasta 1880. Los contenidos vinculados a Argentina se plantean en el eje de “Expansión del capitalismo en otros espacios geográficos con especial referencia a la República Argentina y la provincia de Córdoba”.

Para 5to. Año la temática es Historia Mundial y Argentina desde la relación estado-sociedad, entre 1880-1943. El énfasis en Argentina está en el eje “La Argentina contemporánea y sus vinculaciones con el mundo”.

En 6to. Año se propone trabajar Historia reciente, sociopolítica, en el escenario mundial, incluyendo Argentina. Es una temática sumamente amplia, en la cual la historia argentina aparece como caso, casi siempre vinculado a América Latina.

En Educación de Adultos el Diseño establece que la asignatura Historia se dicta en 1er. Año (como equivalente al C.B.U.) Se propone Historia Argentina desde el período indígena hasta el presente. (Con las categorías de J.L.Romero, *indígena, criolla, aluvional, etc.*) y en 2do. Año (que equivale a la especialización aunque sólo en Producción de Bienes y Servicios) la temática es Historia Mundial hasta el presente.

IV: Los discursos en los Programas.

Parte de la historia regulada presente en los textos visibles, aquellos a los que Cuesta Fernández denomina “*textos declarativos*” son los programas, que dan cuenta de una particular configuración de la misma. En ellos está presente, algo de lo dispuesto en los documentos del diseño curricular así como también su mayor cercanía a las aulas, lo que daría cuenta de la lógica de la selección del docente y su representación del alumno, como destinatario de su propuesta en un encuadre institucional. Sin embargo, en tanto textos, continúan en un nivel declarativo, porque sólo en la clase se verán los *textos invisibles, contextos prácticos en donde ocurre la transmisión escolar* (Cuesta Fernández, 1997:126).

Desde lo conceptual las “reformas” nacional y jurisdiccional trajeron como novedad una nueva selección de contenidos que redefinieron, no sin conflictos, qué, cuánto y cómo se enseña historia argentina en las aulas de Córdoba. En su aspecto epistemológico, esta propuesta alternativa, trasladó la discusión al campo disciplinar.

Sabemos que el conocimiento histórico puede generar diversos interrogantes de acuerdo a cómo se lo entienda. En el análisis del currículum prescripto se visibiliza un posicionamiento. ¿Es compartido en ambas jurisdicciones? ¿Qué encontramos de esto en los programas de Historia que hay en las escuelas?

La forma que adquiere el enunciado del currículum de la jurisdicción Córdoba que recortamos para este análisis, -2do y 3er año- parece indicarnos una ruptura del *código de la historia*, o al menos, una reconfiguración que podría dar cuenta de la presencia de un nuevo modo de educación¹². Las dimensiones que integran el código disciplinar remiten a

¹² El modo tradicional elitista es reemplazado –en el caso España analizado por Cuesta Fernández- por el tecnocrático de masas hacia la década del 60. Podríamos asumir que, en el caso de nuestro país, se encontraría instalado ya en los 90. Sin embargo, en

cuáles son los conocimientos históricos que legítimamente deben ser transmitidos por la escuela. A lo largo del tiempo fueron consolidándose en textos de la administración y en los programas de los profesores, que año a año repiten, reiteran ciertas formas cristalizadas de contenidos, secuenciados y organizados de una manera determinada, (muestran) *invariantes temáticas en cada una de las edades, selección de lo que se considera importante en un decurso cronológico en el que (...) los personajes, (...) y las naciones realizan las funciones de sujetos-objetos del discurso histórico.* (Cuesta Fernández, 1997:123).

El Diseño del CBU es una propuesta conceptual, en la cual el tiempo es abordado desde lo procesual, con dimensiones que buscan priorizar continuidades/rupturas, con un enfoque estructuralista de corta, media y larga duración, los recortes no son estrictamente cronológicos. La organización, presentada en ejes problematizadores supone una periodización y localización temporo-espacial no tradicional. No parece pensado con la finalidad de seguir un *decurso cronológico*, ni vinculado a *personajes* históricos. No se visualizan notas que den cuenta de posicionamientos moralizantes, o que sustenten el memorismo, al menos desde una primera lectura.¹³

Sin embargo podría discutirse si es posible pensar en ausencia/presencia de memorismo sin conocer las propuestas metodológicas a las que este diseño encuadra. ¿El cambio en los contenidos evita el memorismo? O memorismo implica necesariamente una interacción entre los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje que no se visualiza mirando sólo contenidos? ¿O se puede exigir memorizar conceptos?

nuestro trabajo aún no hemos profundizado en el momento de quiebre entre los dos modos.

¹³ El código disciplinar de la historia se consolida en el modo tradicional elitista – según Cuesta Fernández– denotando la presencia de arcaísmo, memorismo, función moralizante y universalismo.

Desde los enunciados del currículum el eje está puesto en la construcción de competencias sociopolíticas, y de una identidad más inclusiva, no fosilizada, no esencialista. ¿Sigue presente una intención *nacionalizante*?

Expresa Cuesta Fernández...

“la Historia enseñada, esa sí que es otra historia “(...) pone de manifiesto la distancia abismal entre lo que los docentes piensan y dicen que hacen y lo que realmente ocurre en las aulas. Aquí entran en juego las muy duraderas constricciones espaciales, las rutinas temporales, las leyes no escritas del campo profesional de los docentes y los imperativos de la negociación de papeles sociales entre ellos y los sujetos discentes, y entre los agentes escolares y el entorno social.”.(Cuesta Fernández,1997:332)

En términos de selección, abordamos en este momento el análisis de algunos programas que nos ofrecen la posibilidad de visualizar cómo los contenidos de Historia Argentina regulados en el diseño Córdoba “entran” en la propuesta de escuelas de Córdoba capital, a modo de ejemplo y a efectos de intentar ofrecer algunas hipótesis, o indicios. Proponemos una muestra de tres programas, de un universo mayor, recopilado en el trabajo de Cátedra como colaboración de los colegas que abren sus aulas y sus producciones a estudiantes del profesorado en Historia. (En Anexo)

En los Programas seleccionados no aparece explicitado el enfoque teórico desde el cual se hace la propuesta, aunque si encontramos, a veces en forma clara, a veces bajo títulos “renovados”, ciertos enunciados que darían cuenta de invariantes temáticas del código tradicional de la Historia Argentina. Esos enunciados podrían remitir a lo que hemos considerado “*arcaísmo*”, por ejemplo no es teóricamente igual (aunque cronológicamente coincidente) mencionar como tema “La generación del 80” que “La Democracia restringida y la tensión entre principios de legitimidad”. Parecen combinarse propuestas conceptuales -ejemplo: “Crisis del Orden Colonial”- con enunciados tradicionales -Invasiones Inglesas-Virreinato del Río de la Plata-

Por otra parte, en su elaboración no hay una correspondencia estricta con el Diseño en lo que refiere al recorte temporal y temático que se asigna a cada año. Probablemente eso obedece a una interiorización profunda –código- de la necesidad de que aparezcan ciertos temas, aún cuando no estén presentes en la nueva propuesta de ese modo. Tal el caso Revolución de Mayo que se reitera en los Programas y no aparece así en el Diseño, sino de manera más conceptual, como Movimientos Independentistas.

El Programa A propone una serie de contenidos que no están seleccionados para ese momento en el Diseño. Hace una introducción al Programa incorporando acontecimientos y procesos europeos para “ubicar” vinculados a ellos los Movimientos Americanos. Denota esa concepción o representación del docente acerca de que no es posible “hablar de América si no se sabe lo que ocurre en Europa”.

Los tres eligen una organización cronológica, en dos de ellos expresados en fechas de inicio y fin de etapas. El enunciado es acontecimental, se exponen los hechos como únicos e irrepetibles – ejemplo: La Guerra Civil, el Gral. Paz, La Liga del Interior-Rosas gobernador.

Uno de ellos propone títulos de unidades como ejes organizadores, más conceptuales. Sin embargo, no se ajusta a una mirada procesual. Cabría preguntarse, tal como indica Merchán Iglesias¹⁴ para el caso España, por qué las propuestas innovadoras no han impactado con fuerza en las prácticas concretas, al menos en lo aquí expuesto. ¿Cuáles son las condiciones, las circunstancias que evitan o postergan ese impacto? ¿La fuerza configurativa del código disciplinar es impermeable a los cambios del modo de educación o el modo no cambia tanto?

¹⁴ MERCHAN IGLESIAS F.J. El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Nro.1:41-54

Indudablemente, para encontrar al menos algunas pistas sobre estos cuestionamientos, es indispensable entrar al ámbito en que las prácticas se desenvuelven, encontrar a los sujetos y las interacciones, desentrañar los significados, visibilizar los sentidos implicados en estos desencuentros que detectamos entre lo regulado por la administración y lo propuesto por los docentes.

ANEXO. Análisis comparativo entre Diseño y Programas

DISEÑO CBA. 2do. Año	Programa A 3er.Año IPEM	Programa B 3er.Año (privada confesional)	Programa C 3er.Año (Ipem)
<p><u>Eje:</u> "Ruptura del Orden colonial"</p> <p><u>Conceptos básicos:</u> Revolución- estructural/coyuntura- Multicausalidad – capitalismo.-</p> <p><u>Contenidos:</u> Los movimientos independentistas y la reestructuración del sistema político: procesos de ruptura de larga duración. Análisis de los cambios estructurales a partir de la revolución francesa y la revolución industrial. Consolidación del sistema capitalista.</p> <p><u>Eje</u> "Construcción Del Espacio Nacional"</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Proyecto político, social, económico.-Centralismo -Federalismo-Región</p> <p><u>Contenidos:</u> -El proceso de construcción de un orden. Delimitación y enfrentamiento de intereses regionales: interior - litoral - puerto en el marco de un capitalismo en expansión. -Las regiones y su adhesión o resistencia a distintos proyectos:</p>	<p>Unidad 1: Ruptura del Orden colonial:</p> <p><u>Contenidos:</u> Situación de Europa luego de la Rev.Francesa y la Rev.Industrial. América a principios S.XIX. Crisis del dominio colonial español. Motivos para la emancipación. Virreinato del R. de la Plata.- Invasiones Inglesas. Revolución de Mayo. Inestabilidad política de nuevos gobiernos. Hacia la independencia. Economías regionales</p>	<p>Unidad I: Ruptura del Orden colonial:</p> <p><u>Contenidos:</u> Cambios estructurales a partir de la Revolución Francesa y Revolución Industrial. La situación de Europa luego de la Revolución Francesa. Crisis del dominio colonial español. Virreinato del R. de la Plata. Invasiones Inglesas. En América se inician las revoluciones. Rev. de Mayo. Reestructuración del sistema político: evolución. Independencia del Río de la Plata. Inestabilidad política Economías regionales</p>	<p>Unidad de enlace: El ciclo de las revoluciones y la organización del estado argentino.</p> <p><u>Contenidos:</u> a) Las Nuevas Ideas. Impacto político. Revolución Inglesa de 1688- Independencia de EEUU 1776- Rev. Francesa.1789. b) Revolución de Mayo: causas internas y externas. El Ejército revolucionario. Conflictos entre Buenos Aires y el Interior. Congreso de 1816. Ensayos constitucionales.</p> <p>c) Secesión y el caudillismo. Dificultades para organizar institucionalmente el país.</p>

<p>Federalismo y Centralismo. Comparación entre proyecto Artiguista, Rivadaviano y Rosista.</p> <p><u>Eje:</u> "Institucionalización Del Orden"</p> <p><u>Conceptos</u> básicos</p> <p>Constitución Estado Nacional</p> <p><u>Contenidos:</u> -La constitución de 1853 como la instancia jurídica del orden político. Proceso de consolidación de los atributos de estado: apropiación y delimitación del territorio nacional. Fronteras internas y externas. Hegemonía de la violencia legal, neutralización del caudillismo. -Formación de las bases materiales del aparato institucional del estado. Unificación del mercado interno. Control centralizado de los recursos. Federalización de la ciudad - puerto e inserción en el mercado internacional. Contratación de diferentes explicaciones acerca de los comportamientos sociales.</p>			<p>Constitución de 1853. La organización del Estado. Presidencias constitucionales. Modelo agro-exportador.</p> <p>d) Generación del 80: sus pensamientos y su accionar político: exclusión política de nuevos actores sociales Revolución de 1890.</p>
<p>DISEÑO CBA. 3do. Año</p>	<p>Programa A 3er.Año IPEM</p>	<p>Programa B 3er.Año (privada confesional)</p>	<p>Programa C 3er.Año (Ipem)</p>
<p><u>Eje:</u> Legitimación Del Orden Político Social Y Económico [1880-1930]-</p>	<p>Unidad 5: el Régimen oligárquico. La generación del 80. Concentración del</p>	<p>Unidad 5: el Régimen oligárquico. La generación del 80. Concentración del</p>	<p>.</p>

Reseñas

<p><u>Conceptos básicos</u> Legitimación Democracia restringida Democracia plena Modelo Agroexportador</p> <p><u>Contenidos:</u> La fórmula prescriptiva alberdiana y el sufragio popular; contraposición de dos principios de legitimidad. Complementariedad de intereses entre el modelo agroexportador y algunas economías regionales. La revolución del noventa: primer cuestionamiento al principio de legitimidad alberdiana. Surgimiento de nuevos actores sociales. Ideologías impugnadoras del orden (anarquismo, sindicalismo, socialismo). Respuestas de la élite (represión e integración). Ampliación de la ciudadanía política: La ley Sáenz Peña. Afirmación democrática y dificultades en la construcción del sistema de partidos. Los gobiernos radicales. Las crisis del capitalismo y el replanteo de la situación de los grupos de poder. Sus repercusiones en una economía dependiente. Reconocimiento de interrelaciones entre los diferentes niveles de las dimensiones de la realidad social (política,</p>	<p>poder político. Liberalismo Conservador. El unicato. La Revolución del 90. Incorporación a la economía mundial: el modelo agroexportador. Transportes. Transformaciones en la sociedad impacto inmigratorio. Las primeras organizaciones obreras, las primeras luchas. EL surgimiento de los partidos políticos modernos. Unidad 6: hacia la Democracia ampliada. Ley Sáenz Peña.: la ampliación de la ciudadanía política el radicalismo en el poder. Representatividad social. La clase media. Reforma Universitaria. Conflictos sociales. Impacto de la Primera Guerra Mundial. El Golpe de Estado de 1930.</p>	<p>poder político. Democracia Restringida, fraude electoral. La relación de nación con las provincias. El Unicato. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1890. Apertura del ciclo revolucionario. El nacimiento de los partidos políticos. Problemas internacionales. La Ley Sáenz Peña hacia la Democracia ampliada. El modelo agroexportador: características. La división Internacional del trabajo. Hacia la consolidación de una economía capitalista. Cuestión agraria. Los cambios en la ganadería. Comercio, financiamiento e inversiones. Desarrollo de los medios de transportes. Y de la industria frigorífica. Inmigración masiva. La construcción de una nueva sociedad. Los problemas obreros. Breve cronología de la historia argentina del siglo XX.</p>	<p>Unidad II: Los partidos de masas su irrupción en la política argentina. Ley Sáenz Peña. El acceso al poder del radicalismo. <las presidencias radicales. Personalismo y anti-personalismo. La coyuntura internacional y su presión en la economía argentina. La irrupción de las fuerzas armadas en la política argentina. La oposición conservadora. El golpe militar de 1930. La restauración conservadora. La orientación de la economía argentina. Evolución política de</p>
--	--	--	---

<p>económica, social). Otros actores sociales: las Fuerzas Armadas. El golpe del '30: la redefinición del principio de legitimidad alberdiano por vía de la fuerza. Análisis y comparación de distintos marcos interpretativos.</p> <p>Eje: Crisis De Los Principios De Legitimidad : Crisis Del Consenso [1930-1955]</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Crisis del capitalismo Estado de bienestar Nacionalismo económico</p> <p><u>Contenidos:</u></p> <p>Crisis del consenso liberal sobre el orden económico social y político: crisis del modelo agroexportador, necesidad de legitimar el gobierno. Contrastación de diferentes explicaciones vinculadas a la crisis.</p> <p>Nuevas formas de legitimación: el principio de la fuerza y el plebiscitario. - Nacionalismo económico. Segunda sustitución de importaciones. Relación estado, sindicatos e iglesia.</p> <p>Debilitamiento del sistema representativo y de partidos. Polarización social .Análisis y debate sobre las nuevas pro-</p>			<p>1930 a 1943. El poder militar.</p> <p>Unidad III: El intervencionismo estatal. El peronismo. Su génesis. La figura de Juan Domingo Perón. Su ideología. El intervencionismo estatal. La relación con el sindicalismo. La coyuntura internacional. La figura de Eva Duarte. La oposición. La acción de la Iglesia. La revolución de 1955.</p>
--	--	--	---

Reseñas

<p>puestas desde el peronismo.</p> <p>eje:-Democracia excluyente legitimación por la fuerza [1955-73]</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Desarrollismo Estado Militar - <u>Contenidos:</u> Legitimación desde la fuerza y la cultura de la resistencia. Análisis de los nuevos comportamientos sociales. República sin democracia. La inestabilidad a través de la alternancia de gobiernos civiles y militares. La proscripción del peronismo. La re inserción en el mercado internacional. - Análisis de las estrategias desarrollistas y la transnacionalización del capital. Estado militar. Onganiato</p> <p>Eje; profundización de las contradicciones del sistema político [1973-1983]</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Estado Terrorista Neoliberalismo</p> <p><u>Contenidos:</u> La apertura política y la imposición de la voluntad popular. La radicalización de los enfrentamientos internos del peronismo.</p>			<p>Unidad IV: La evolución del neoliberalismo La alternativa de los gobiernos civiles y militares, características políticas, económicas y sociales. El retorno a la democracia: gobierno de Alfonsín., gobierno de Menem. La reforma constitucional. La reelección de Menem. La nueva orientación económica. La era de las privatizaciones. La globalización y su impacto en la Argentina.</p>
---	--	--	--

<p>Una nueva crisis en el sistema de partidos, la violencia como manifestación de los sectores radicalizados. Contraste de las distintas explicaciones de los comportamientos de los actores sociales.</p> <p>La irrupción de las fuerzas armadas en el sistema político argentino. el terrorismo de estado. Reubicación en el contexto internacional. La ruptura del modelo de bienestar. Patria financiera. Análisis de la desmovilización del cuerpo social y los nuevos mecanismos de resistencias..</p> <p>- Apertura democrática</p>			
--	--	--	--

Bibliografía.

- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.): (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Horsori. Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol .IV). Ed. Morata. Madrid.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona
- EDELSTEIN, Gloria, CORIA, Adela: (1994) *Imágenes e imaginación*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria, AGUIAR, Liliana (comps), (2004), *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*, Editorial Brujas, Córdoba.

Reseñas

- GONZÁLEZ MUÑOZ, María, (1996), *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales. Madrid.
- GOODSON, I.F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ed. Pomares-Corredor. Barcelona.
- GVIRTZ, S. y otros: (1998) *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Edit. Aique. Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.
- MARTINEZ BOOM, NARODOWSKI, M., compiladores (1997): *Escuela, historia y poder. Miradas desde Latinoamérica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MERCHAN IGLESIAS F.J. El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Nro.1:41-54
- NOSIGLIA, M y otros (2000) La Reforma Educativa Argentina de los 90 en el marco del ajuste estructural. En: OSZLAK O.: (2000) *Estado y sociedad*. Eudeba. Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T.S. (comp.) (2000) *El desafío de Foucault*. Pomares, Barcelona.
- POPKEWITZ, T.S. (1998) *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Publicaciones M:C:E:P., Sevilla.
- TERIGI, Flavia (1999) *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Fuentes.

-Propuesta Curricular, de Historia en el área de Ciencias Sociales para 1º, 2º y 3º año del **C.B.U. III Versión**. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Educación. **Diciembre de 1997**.