

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

El lugar de la historia desde la reforma en los diseños jurisdiccionales del tercer ciclo de la EGB en la provincia de Catamarca.

Brunás Ana María y Cejas Elvira Isabel.

Cita:

Brunás Ana María y Cejas Elvira Isabel (2005). *El lugar de la historia desde la reforma en los diseños jurisdiccionales del tercer ciclo de la EGB en la provincia de Catamarca. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/235>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título: El lugar de la historia desde la reforma en los diseños

jurisdiccionales del tercer ciclo de la EGB en la provincia de Catamarca.

Mesa Temática: la Mesa N° 23: " La historia enseñada: finalidades, perspectivas, enfoques, problemas"

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Catamarca

Facultad de Humanidades. Departamento de Historia

Autor/res: Brunás, Ana María. Adjunta. El salvador. 1851 Bº Parque

América. San Fernando del valle de Catamarca (C.P. 4700) Correo

Electrónico: abrunas@yahoo.com.ar

Cejas Elvira Isabel. Jefa de trabajos prácticos. Luis de Medina Nª 1365 Bº

Las Flores. San Fernando del valle de Catamarca (C.P. 4700) Correo

Electrónico: eicejas@arnet.com.ar

Resúmen:

El estudio que ponemos a consideración analiza las causas que determinaron el desplazamiento de la historia como disciplina imprescindible en la formación de los alumnos en el tercer ciclo de la educación general básica.

El problema a tratar se inscribe en el campo de la didáctica de la Historia tiene como objetivo revisar, caracterizar y aportar a los jóvenes en formación docente, herramientas válidas para su futuro desempeño. Es un trabajo exploratorio y descriptivo. En este sentido se realizará un análisis documental de los diseños curriculares vigentes, así como de la actual estructura organizativa del ciclo.

También aplicaremos la técnica de entrevistas entre los docentes que se desempeñan en este espacio curricular a fin de evaluar la relevancia social y académica, así como la significatividad para el sujeto que aprende.

En el año 1993 se inicia en el país el proceso de transformación educativa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93 que entre sus principios básicos postuló la obligatoriedad, equidad y descentralización.

Este último postulados, la descentralización, tuvo un alcance curricular e institucional implicando en principio el traspaso del Nivel Medio Nacional a las órbitas jurisdiccionales y a la par un mayor protagonismo de las jurisdicciones y de la institución escolar como responsable de un ámbito de gestión. En lo curricular supuso que cada provincia diseñaría su propio curriculum partiendo de las bases explicitadas en los contenidos básicos comunes federales (CBC).

Los CBC se apoyan en un concepto amplio de contenido y designan como tales al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para el logro de competencias que hacen al desarrollo ético, socio-político comunitario del conocimiento científico tecnológico de la expresión y la comunicación y constituyen la matriz básica de un proyecto cultural y nacional a partir de los cuales las jurisdicciones debían elaborar los Diseños Curriculares, estos criterios fueron explicitados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Catamarca fue una de las primeras provincias que adhirió a la transformación educativa y esto se vio reflejado en la sanción de la Ley General de Cultura y Educación de la provincia 4843/94 que regula el derecho de enseñar y aprender en el territorio Catamarqueño, explícita los derechos, principios y criterios que enmarcan los lineamientos de la política educativa, caracteriza los diferentes niveles educativos y ámbitos de gestión y establece las responsabilidades de los actores sociales e institucionales vinculados al tema educativo.

En el año 1995 se inicia la implementación del Nivel Inicial y los primeros ciclos de la Educación General Básica de acuerdo a la estructura

planteada federalmente, asimismo se generan instancias de capacitación destinadas a docentes, que comprendían las cuatro áreas básicas y los aspectos teóricos referidos al sujeto y el aprendizaje, mientras que las destinadas a equipos directivos se centraron en lo referido a Gestión Institucional y Curricular, todas se desarrollaron a través de la Red Federal de Formación Docente Continua entre los años 1995 y 1998.

La implementación inmediata de la Educación General Básica implicaba para la provincia una mayor dotación de recursos a la par que la inclusión en diferentes programas provenientes de las políticas compensatorias destinadas para el sector, en el mismo sentido el énfasis puesto en el despliegue de las capacitaciones tendía a garantizar la puesta en marcha de la transformación educativa a pesar que la Jurisdicción no contaba con los diseños curriculares propios.

1997 marcará el inicio del proceso de aplicación de dichos Diseños en todas las instituciones de la provincia, quedando este proceso legalmente instituido por la Resolución Ministerial C.E. N° 098/97. No obstante la implementación de los Diseños no fue consecutiva con el establecimiento de la norma, es decir no se generó el trabajo práctico a partir de ellos.

La experiencia focalizada en EGB 3 se concreta en el ciclo lectivo 1999 en establecimientos de gestión privada y pública, estas últimas pertenecientes al circuito 7, según Tenti Fanfani , *la provincia de Catamarca desarrolló un tercer ciclo con maestro tutor y profesores itinerante, pero con recursos provinciales*

Los Diseños Curriculares de un Jurisdicción constituyen un nivel de concreción que se vuelve más específico a nivel institucional y más aún en el nivel áulico, donde verdaderamente podemos decir que se hace REAL, se materializa de acuerdo a las condiciones que lo hacen posible. Allí radica su importancia y en los mecanismos que entran en juego en su desarrollo esta su complejidad.

En este sentido Inés Dussel, plantea la necesidad de entender el currículum como un **producto público** de particular textura: un entramado cultural, político y pedagógico que concierne a todos y, en especial, a quienes ofician de traductores de ese producto para niños y jóvenes.

“...Pese a la intención de reducirlo a decisiones técnicas, el currículum involucra un proceso social absolutamente público y político. El currículum es la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada. (...)

El currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomado elementos de estas esferas y reubicándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales. Esta traducción no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político...”¹

Acerca de la diversidad de dimensiones que integran lo curricular se refería STENHOUSE (1984) cuando expresaba que el currículum se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados: Las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela:

“Por una parte es considerado – el currículum – como una intención, como un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se lo conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas”²

Esta breve referencia teórica pretende por un lado resaltar la importancia de lo curricular, a la vez que sustenta nuestros pasos en el transitar de este trabajo.

El diseño curricular jurisdiccional de Catamarca (DCJ) es un documento oficial y forma lo que llamamos el currículum prescripto por la jurisdicción. fue elaborado por el Gobierno de la Provincia de Catamarca a través del Ministerio de Cultura y Educación (MCE) junto al Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo (PRISE).

Las autoras de este DCJ fueron Norma Benaltabe, Liliana Zar y Martha Barbieri, docentes pertenecientes a la Universidad Nacional de Tucumán. ¿Porqué no lo

¹ Dussel, Inés (1997) “El currículum y la sociedad”, en Dussel, Inés, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*,.

² STENHOUSE, L..1984. Investigación y desarrollo del currículum.

hicieron docentes catamarqueños? Esto dio lugar a conflictos entre los docentes del medio, que puso en juego la legitimidad del documento y propicio largas horas de discusión al momento de la socialización del mismo, aumentando la falta de adhesión y aceptación para su bajada al aula.

A partir de la lectura de la fundamentación del DCJ se pueden inferir:

- a) el contexto de cambio en el qué fue elaborado
- b) se inscribe dentro de una “propuesta curricular flexible”, pese a ser el modelo que circula por los establecimientos escolares no es algo prescripto, es decir que deba cumplírsele al pie de la letra. Sin embargo, se deja explicitado que cada docente podrá organizar su propio proyecto áulico propiciando una selección personal acorde a las circunstancias del grupo con el que deba interactuar.
- c) En toda la fundamentación se priorizan propósitos que se sintetizan en los siguientes conceptos: **competencias, diversidad, historicidad, formación integral.**
- d) Sí bien alude a las ciencias sociales se hace fuerte énfasis en el “carácter histórico de los fenómenos sociales”
- e) La propuesta se encuentra trasvasada por los nuevos enfoques que sustentan el abordaje de las ciencias sociales y propone un proceso de interacción, aplicando los principios de multiperpectividad, confrontación, multicausalidad y relatividad del conocimiento social y la aplicación de una pluralidad metodológica para comprender la realidad que nos circunda.
- f) El lugar que le dan a la Historia en la propuesta curricular es muy significativo, si atendemos al carácter de historicidad que se desea transparentar, además que se ve a la Historia como la ciencia social que va a permitir al sujeto construir una conciencia histórica, elemental para comprender esa realidad social en la que esta inserta.
- g) La función de las ciencias sociales es formar individuos que afiancen los contenidos adquiridos en el primer y segundo ciclo, articularlos para lograr capacidades de conocer, actuar y comprometerse con la sociedad a la que pertenece con autonomía y criticidad.

- h) Los objetivos están desglosados según el concepto global de contenidos que se implementó a partir de la Ley Federal, es decir que se identifican tres preguntas claves: qué (conceptos); cómo (procedimientos); para qué (actitudes).
- i) El documento se estructura de la siguiente manera: Fundamentación, objetivos, organización y secuenciación diseños curricular, síntesis explicativas para cada año donde se explicita el enfoque, los contenidos que abarcan, los puntos de unión entre las dos ciencias que se priorizan: Historia y Geografía con explicitación de criterios de enseñanza para el tercer ciclo.

Si bien, en el análisis documental se destaca el papel de la historia en la práctica situacional esto queda desdibujado. Esto se puede observar desde tres dimensiones: la organizativa, laboral y propiamente disciplinar. En la primera de ellas, la estructura diseñada para el nivel ha definido un tratamiento areal distribuyendo 3hs. de Historia y 3 hs. de geografía, aunque en la práctica escolar se dictan dos horas semanales para cada espacio. En la faz laboral, el docente ha visto disminuido sus ingresos, y tuvo que multiplicarse en diferentes escuelas para poder compensar su cobertura horaria autorizada, afectado “el sentido de pertenencia para con la institución escolar”.

En lo disciplinar, el escaso tiempo del que dispone ha propiciado un recorte que ha motivado un fuerte reduccionismo de la ciencia histórica.

Una mirada a las prácticas institucionales y áulicas nos permite advertir la desnaturalización del Diseño como documento prescriptivo y más aún como documento básico de consulta.

A seis años de su implementación se puede observar que:

- En jornadas de trabajo institucional docentes y equipos directivos manifiestan desconocimiento total o parcial de los componentes del Diseño Curricular. Especialmente la falencia se evidencia en la interrelación entre lo disciplinar, lo metodológico y sus destinatarios.
- Solicitan recurrentes explicaciones acerca del tratamiento que tienen las áreas curriculares en el Diseño. En nuestro caso, los docentes plantean una tensión a la hora de definir “ciencias sociales o historia”, situación que logra una

parcial solución en el dictado, pero nuevamente aflora en la instancia de la evaluación. Un ejemplo: alumnos que aprueban historia y no así geografía y en la suma para lograr el promedio aprueba el área y no la disciplina.

- En las planificaciones de los docentes de un mismo ciclo coexisten tantas versiones diferentes como docentes.
- El diseño del proyecto áulico o planificación, es solicitado por el equipo directivo a los fines de ser presentados ante la supervisión.

Esta caracterización que tuvo presente cuestiones puntuales, tales como: diseño jurisdiccional, estructura para su implementación y las consecuencias que se dieron para el docente. Procederemos ahora a profundizar las prácticas de los docentes de historia en este nivel que si bien ya fuimos advirtiendo a lo largo del trabajo merecen ahondar su tratamiento.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1999, propone tres acciones a cumplir por el docente la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente, a la que agrega la investigación acerca de su propia práctica. Las tres primeras aseguraban al docente la posibilidad de adecuar permanentemente el conocimiento para su ejercicio profesional, construir herramientas para generar innovaciones, procesos de transformación y atender aspectos de la formación de grado. Precisamente la implementación del tercer ciclo requiere enfatizar las cuatro acciones. Sin embargo, la capacitación se hace con posterioridad a la implementación del tercer ciclo y en el caso de nuestra jurisdicción el proceso se hizo en forma incompleta en algunas áreas y no se dio en otras tales como tecnología. De esta manera, la capacitación fue incompleta.

En las ciencias sociales, se dictaron dos de los cuatro módulos originariamente previstos Dentro del bloque temático denominado epistemología de las ciencias sociales, se dictó el módulo Epistemología y didáctica de la Historia. El otro módulo que se desarrolló se denominó recursos, tecnología y sociedad: el rol del estado argentino contemporáneo. 1862-1955. De esta manera, la capacitación fue incompleta.

En forma paralela transitaba la capacitación de los docentes de geografía. Es decir, que las ciencias sociales se reducían a la Historia y la geografía desde un

tratamiento disciplinar. Entonces, ¿qué eran las ciencias Sociales? vale aquí la apreciación de Ana Bertoni,³ cuando sostiene:

“la existencia de un campo de estudio común en los planes de enseñanza me parecen, por el contrario muy beneficiosa para la distribución y coordinación de programas, ejes y contenidos de las distintas disciplinas que comparten un mismo objeto de estudio, el hombre y la sociedad, pero que lo abordan con el enfoque propio y la metodología específica de cada una de ellas” ³

Consideramos que el análisis de Bertoni deja planteada la contrariedad que se da en la propuesta de capacitación, el bloque habla de epistemología de las ciencias sociales, pero sólo como organizador. El tratamiento específico siguió los enfoques de cada disciplina, epistemología de la historia y geografía. Situación que se concretiza en la práctica. El área ciencias sociales sirve de organizador, pero la articulación entre los contenidos de las disciplinas que se priorizan como representantes de las ciencias sociales siguen ausentes.

La capacitación estuvo destinada exclusivamente a docentes en servicio, porque se consideraba que los alumnos que cursaban en las instituciones de formación tendrían las competencias necesarias para el desempeño de la profesión. Sin embargo, esto no fue así, porque las estas instituciones hicieron cambios nominales y tardíamente.

Por otro lado, la capacitación enfatizó un tratamiento teórico que no favorecía la transposición a la práctica concreta. Las ausencias de debate en torno a las ciencias sociales estaban muy alejadas de la realidad de las aulas universitarias y del propio docente. De esta manera, la capacitación no garantizaba la bajada inmediata a las aulas generando un quiebre entre la teoría y la práctica y dando lugar a un fuerte planteo: ¿qué enseñar en las aulas de historia?

Este problema se evidencia al momento de seleccionar los contenidos a enseñar. El diseño curricular, propone como criterios de selección la idea de proceso, crisis y conflictos; heterogeneidad, diferencia, unidad y complejidad; y la aplicación de los principios de multicausalidad y multiperspectividad todos ellos como componentes de los nuevos enfoques en las ciencias sociales.

³ Bertoni, Ana (1999) Pp. 16

Hacemos propio el planteo de Silvia Finocchio, ¿desde qué paradigma aborda el docente la ciencia? La mayoría de los docentes que se encontraban en actividad al momento de esta implementación, permeados por las prácticas prescriptas desde las estructuras centralizadas a las que estaba acostumbrado a trabajar planteaban una historia acontecimental, prevaleciendo una selección vinculada a lo político e institucional donde lo importante era “la reconstrucción de los peldaños entendidos como hitos o hechos y no por las relaciones y conflicto que había entre ellos”.⁴

Esto llevo a que el docente se plantee:

“¿Cómo enseño en “el 8° año a alumnos de 12 a 13 años, la modernidad y la contemporaneidad?. Desde el siglo V al XIX, tenemos que ver 14 siglos en un año!!!!!!!”

De esta pregunta se deduce un problema para la selección, secuenciación y jerarquización significativa del conocimiento histórico. La actitud del docente se enmarca en una perspectiva lineal de la Historia, sesgada por el acontecimiento, ausente de temporalidad e historicidad y sin análisis de causalidad.

Lo antes explicitado constituye una recurrencia en las prácticas áulicas y evidencia un nuevo quiebre entre la propuesta del diseño y la postura del docente al momento de definir su proyecto de intervención.

El problema, entonces está en abordar una ciencia tan compleja como la historia (conceptos, temporalidad, historicidad, relaciones) , requieren de un esfuerzo mayor por parte del docente para generar la transposición adaptada al alcance de los alumnos. Esta complejidad requiere de un instrumental específico. Entre las estrategias que proponen el Diseño se señalan estrategias inscriptas en la teoría constructivistas: exposición, aprendizaje por descubrimiento, planteo de situaciones problemáticas y estrategias de investigación orientadas desde las distintas ciencias sociales para favorecer la reconstrucción del proceso histórico. Esto desde el diseño. La realidad del aula de historia refleja que las estrategias más recurrentes son la exposición aunque desechas de rigor científico, las famosas fichas guías, que llenan las carpetas de los alumnos con una marcada reproducción: transcribir textualmente los escritos del libro a la hoja de carpeta ¿y

⁴ Finnochio, Silvia. (1994) Pp6.

la producción? Y la construcción dialéctica del conocimiento histórico son inexistentes

Y ante la pregunta ¿por qué no innovamos en nuestras prácticas? ... la respuesta es la falta de tiempo, *sólo contamos con dos horas semanales.*

Otros sostienen: *tenemos que cumplir con el programa porque el docente del año siguiente me reclama.*

Todo esto en aras de cumplir con el diseño elaborado por el docente, o bien, reproducir la propuesta editorial y la del propio diseño antes citado, aunque despojado de la complejidad de la Historia.

Esto posiblemente este motivada por la crisis paradigmática que vive la ciencia histórica, por lo tanto, no es un problema de esta jurisdicción sino que podría marcarse como una debilidad de las práctica de la enseñanza de la historia fruto de múltiples factores. Así lo señala Ana Zabala cuando afirma: *el pensamiento histórico no tienen actualmente un paradigma predominante de forma que uno puede leer un libro marxista a cerca del feudalismo, otro estructuralista, otro idealista romántico y ninguno estrictamente ni falso ni verdadero “ el peso del factor comprensión frente al factor explicación que prima desde hace bastante tiempo en la producción del conocimiento histórico, nos obliga a trascender la dimensión de la reconstrucción lógica.....” la reconstrucción del conocimiento histórico no es el descubrimiento de una verdad sino más bien el descubrimiento del valor que un documento tienen para la historia [...] recuperar la actitud comprensiva de la Historia como ciencia social [...] a la hora de producir conocimiento”.*⁵

Creemos que el momento de la selección es cuando los docente de historia puede compartir esta crisis haciéndola conocer a los alumnos, plantear a los jóvenes lo inacabado de la ciencia, y no brindar la visión de la historia acabada, sin vida cerrada o ciencia muerta. O lo que es peor una mascarada escolar contaminada de fines cívicos, patriótico y algo más.

⁵ Zabala, Ana (2000) Pp. 10

Consideraciones finales:

Las aulas de historias nos sirven de unidades de análisis para inferir las causas que determinaron el desplazamiento de la historia como disciplina imprescindible en la formación de los alumnos en el tercer ciclo de la educación general básica, en tal sentido podemos afirmar:

El divorcio entre la propuesta del diseño curricular jurisdiccional, los diseños que efectivamente están presentes en las escuelas y la práctica cotidiana. Manifestados en el qué y el cómo enseñar, reflejando la concepción de historia que el docente instrumenta en sus clases. Esto conlleva a la necesidad de generar instancias de reflexión entre los docentes para propiciar la construcción del conocimiento, que incluirá el mismo desafío que ellos plantearán a sus alumnos.

Sólo en la medida en que el docente haga suya una propuesta que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones podrá plantear a sus alumnos una propuesta semejante. Esta nueva forma de mirar y enseñar la historia permitirá recuperar el lugar que se merece en los propuestas curriculares y en la escuela misma, colaborando en pos de la comprensión de las acciones cotidianas de las sociedades. De esta manera la historia no será sólo la émula de los hombres sino será la ciencia que le permita ellos proyectarse en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J.F. BLANCO, N. 1997. Teoría y desarrollo del currículum
- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES –1993. Consejo Federal de Educación .
- DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES – PRISE. 1996.
- DEL RINCÓN, D; ARNAL, J; LATORRE, A; SANS, A. 1997. Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1992 Poder y Participación en el Sistema Educativo. Buenos Aires, Paidós educación.
- FRIGERIO, G. 1993 Se han vuelto inútiles las Instituciones Educativas?, en Filmus, D. (comp.) ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires, Tesis Norma Editorial.
- FINOCCHIO, S. 1993. Enseñar ciencias sociales. Serie Flacso-Acción. Troquel. Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1988. El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Morata – Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1983. La Enseñanza: Su teoría y su práctica. Akal – Madrid
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. I. 1993. Comprender y transformar la enseñanza. 2º edic. Morata – Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1998. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid. España.
- LITWIN, E. 1994. Las configuraciones didácticas. Serie Triángulo pedagógico. Kapeluz. Bs, As. Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1994. Criterios para la planificación de Diseños curriculares compatibles en las provincias y la M.C.B.A. Documento para la concertación. Serie A-3, A; 8-A; 9-. Consejo Federal de Educación. Argentina.
- POGGI, Margarita 2002. Instituciones y Trayectorias Escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Santillana. Bs. As.
- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, M. 2001. – “La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad”. ED. Paidós cuestiones de educación. 1º ed. Enero – Bs. As. Argentina.

- PUIGGROS, Adriana 2001 Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino- Tomo I Historia de la Educación Argentina. Galerna. Bs.As – Oct.
- SETNHOUSE, L..1984.Investigación y desarrollo del curriculum. Morata – Madrid
- TENORIO,JB.1990.Introducción a la Investigación Social. McGraw Hill, México.
- TABA, H. Elaboración del curriculum. Troquel – Bs. As.1974.
- TORRES, J.1991. El curriculum oculto. Morata – Madrid.España.
- VALLES,MS.1997.Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Síntesis Sociológica. S.A.
- VILLAR ANGULO,L.M.1995.Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular. Mensajero. Bilbao.

PRESENTACIÓN DE PONENCIAS: Arial 12, a espacio y medio. No podrán superar los 40.000 caracteres (con espacios) incluyendo notas al pie en cuerpo 10 y bibliografía.

Las ponencias deberán enviarse a los coordinadores de mesas temáticas **hasta el 1º de julio de 2005.**

Los abstracts y las ponencias deberán incluir en su encabezamiento los siguientes datos:

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título:

Mesa Temática:

Pertenencia institucional: Universidad, Facultad y Dependencia

Autor/res: (Apellido y nombres, Cargo Docente, Investigador, Estudiante)

Dirección, teléfono, fax y dirección de correo electrónico

2º) INSCRIPCIONES

Expositores: \$ 30 (incluye CD)

Asistentes: \$ 20 (incluye CD)

Estudiantes expositores: \$ 5 (no incluye CD)

Estudiantes asistentes: sin cargo

Cada autor abonará la correspondiente inscripción, incluso en casos de trabajos de autoría compartida.