

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

# Los “textos vivos” y la enseñanza de la historia en Córdoba.

Aquino, Nancy y Ferreyra, Susana.

Cita:

Aquino, Nancy y Ferreyra, Susana (2009). *Los “textos vivos” y la enseñanza de la historia en Córdoba. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/840>

*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>.*

## *Los “textos vivos” y la enseñanza de la Historia en Córdoba.*

AQUINO Nancy<sup>1</sup> y FERREYRA Susana<sup>2</sup>

### **Introducción**

Nuestra intención en este momento de la investigación que llevamos realizando hace un tiempo sobre historia enseñada en las aulas de Córdoba y que es parte de un proyecto mayor<sup>3</sup>, radica en mostrar algunas de las implicancias que las trayectorias de formación de los docentes, el *hábitus* configurado en el ejercicio profesional, las condiciones institucionales y las interrelaciones en el aula producen en la construcción de la “*historia enseñada*” y su vinculación con la “*historia regulada*”.

Algunas notas sobre esta última ya se presentaron con anterioridad<sup>4</sup> a la discusión cuando abordábamos el análisis de los Programas de los docentes y el currículum de la Jurisdicción Córdoba, pretendiendo acercarnos a los textos visibles del código de nuestra disciplina en el medio en el cual se desenvuelven nuestras prácticas.

Por otra parte y tal como lo proponen Cuesta Fernández y Merchán, sostenemos que la historia enseñada es “*otra historia*” y para acercarse a ella es preciso rastrear, no sólo en los documentos sino también en los agentes y en las prácticas concretas del aula. Miradas metodológicas:

En este tramo de nuestro trabajo pretendemos acercarles indicios para la comprensión de estas prácticas. Proponemos, entonces, un avance analítico fundado, por una parte, en una serie de entrevistas realizadas a colegas, profesores de Historia, que se desempeñan en escuelas de Enseñanza Media (CBU y Ciclo de Especialización) de la ciudad de Córdoba en la actualidad, entrevistas obtenidas en este momento (mayo-junio de 2009) y un aporte de otras realizadas en el año 2000<sup>5</sup> en las cuales se indaga acerca del impacto producido por la Transformación Educativa implementada en forma

---

<sup>1</sup> AQUINO Nancy: [nancya@arnet.com.ar](mailto:nancya@arnet.com.ar). Investigadora principal Proyecto SECyT.- F.F. y H. U.N.C. Domicilio: Gral. Guido 590- Bº San Martín. Córdoba Capital.

<sup>2</sup> FERREYRA Susana: [suferreyra@arnet.com.ar](mailto:suferreyra@arnet.com.ar). Co-Directora Proyecto SECyT.- F.F. y H. U.N.C. Domicilio: Caseros 4250 Block 13 Depto. 17- Bº Terrazas del Cerro. Córdoba Capital.

<sup>3</sup> Proyecto *Entre Retornos y Reformas. La enseñanza en Córdoba desde una perspectiva de larga duración*. Directora Liliana AGUIAR.- S.E.C.y T. UNC. 2007-2008 y 2008-2009.

<sup>4</sup> Ponencia *Programas para la enseñanza de la Historia en escuelas medias de Córdoba: notas y elementos de análisis*. Presentada en las X Jornadas de Enseñanza de la Historia U.N.R. Cuarto – setiembre 2008

<sup>5</sup> BERTONE Dante: Trabajo Final de Licenciatura en Educación. U.N.V.M. 2003.

reciente (año 1996 en la Jurisdicción Córdoba). Como complemento a nuestro análisis contamos con materiales recopilados en el marco del trabajo de Cátedra de varios años (desde 2005 a hoy) compuesto por entrevistas a colegas realizadas por los alumnos de último año del profesorado en Historia de la U.N.C.

Decidimos utilizar la técnica de entrevista, fundamentalmente, para acercarnos a las palabras y las prácticas de los colegas porque reconocemos en ésta la potencialidad de vincular la comprensión de la complejidad de lo social con la expresión de esa comprensión. La metodología cualitativa reconoce que quien se expresa no describe meramente una situación sino que la recrea, la reconstruye. Existe además el recaudo de saber que quien pregunta genera el contexto interpretativo de las respuestas, construye los marcos en los cuales se dará el registro de lectura de lo dicho. El entrevistado sabe que será incluido en las reflexiones de una investigación que lo resignificará, utilizando sus palabras. *“A la hora de escribir, para expresar algo que no tiene palabras, se apela a la voz del entrevistado: el investigador elige la frase o el párrafo que resume el escenario, el personaje y el libreto porque condensa el significado”*. (García Salord: 2000:19)

Más allá de la vigilancia requerida por la técnica, se agregan para nosotros las consideraciones que parten del hecho de la pertenencia de nuestros entrevistados a la *“propia tribu”* en palabras de García Salord. Entraríamos así en la tensión que provoca la posibilidad de la mayor comprensión de lo dicho por compartir los códigos con los que se establece la comunicación y, por otra parte, una cierta pretensión de lejanía que se impone desde la posición de investigador. Se mezclan entonces las lógicas de las narraciones, el lenguaje de interpretación, las lógicas de construcción de los “datos”, para abundar en la dificultad de dar cuenta de lo que nos incluye como campo.

En numerosos trabajos de esta índole en Sociología de la Educación se discute acerca de esta tensión, incluso en los de Bourdieu<sup>6</sup>, sin llegar a resolverla, salvo en términos del reconocimiento de su existencia y la posibilidad de reflexividad a la que habilitan.

Otro recaudo necesario en este momento de la investigación es el reconocimiento de la existencia de una cierta ilusión de homogeneidad cuando se habla de los docentes como grupo. Aún cuando se los esté considerando en términos de

---

<sup>6</sup> BOURDIEU P.:(2008) *Homo Academicus*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1era. Edición 1984 (en francés).Les editions de Minuit.

corporación profesional, los docentes distan (distamos) mucho de conformar un grupo homogéneo.

De hecho, en la reconstrucción de trayectorias, en los relatos de experiencias, es muy sencillo rastrear las diferencias de capitales culturales y simbólicos, los orígenes sociales disímiles, las procedencias familiares, las construcciones de género que van advirtiendo de la imposibilidad de agruparlos sin más, como cuerpo. Lo que los define es la tarea, pero, sin embargo, también cómo la imaginan, sienten, viven, es diferente.

Aparece como frecuente la distancia en la formación; parecen vincularse más entre sí en sus representaciones aquellos que son universitarios por un lado, y los de formación terciaria no universitaria, por otro. Sin embargo, al interior de esos subgrupos, la edad y el género, el tiempo que se lleva en la docencia, las experiencias de vida fuera de las escuelas, también marcan hitos de distinción. Cómo se construye entonces el *habitus* de este grupo? Podemos hablar de un sentido práctico que dé cuenta de las prácticas profesionales de los docentes?

En tanto agentes que se disponen en una lógica institucional, la de las escuelas, los docentes han incorporado ciertas estructuras de comportamiento que operan como sentido práctico, son esas lógicas de las instituciones que han sido inculcadas y apropiadas por sus agentes, que las naturalizan y las reactualizan y que constituyen la historia de la institución. El docente así, actúa *por imitación* de los que estuvieron antes que él en ese lugar, reproduce comportamientos esperables, normas y valores en los cuales la lógica individual se somete a las lógicas de reproducción, “*por medio de las cuales los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones*”, las habitan, se las apropian y por lo tanto las mantienen vivas, en actividad. (BOURDIEU: 2007:93). Ese *habitus* construido así, opera naturalizando lo social, convirtiendo a las prácticas cotidianas del grupo en prácticas *sensatas*, esperables.

En ese sentido, acordando con Bourdieu, es que consideramos a los docentes un grupo, una corporación con prácticas identificables, esperables, a pesar de las diferencias individuales.

Las investigaciones realizadas en contexto español, afirman que las prácticas institucionales, cuyas características son particularmente cristalizadas, resisten de manera especial los procesos innovadores formulados desde las políticas educativas, aún cuando se hayan acompañado con propuestas frecuentes y claras de capacitación en servicio.

### Los *textos vivos*

Ese grupo de docentes de Historia, al que se define como cuerpo o *textos vivos*<sup>7</sup>, mostraría en sus prácticas cotidianas la complejidad de los procesos de selección y configuración del conocimiento en el marco de otros factores que inciden en la enseñanza, tales como el carácter social de la institución escolar, las interrelaciones entre los agentes participantes y las condiciones sociales presentes en el contexto específico en el que se desarrolla la práctica.

De este modo, los autores españoles, refieren a los docentes como encargados de los procesos de transmisión del conocimiento histórico, en la medida que ellos se constituyen en los cristalizadores de una determinada manera de entenderlo, no sólo al seleccionar un tipo específico de saber sino que al definir los modos de esa transmisión, también definen las notas distintivas del código disciplinar desde las etapas de su configuración. “*los catedráticos decimonónicos de Geografía e Historia, auténticas notabilidades de la cultura de provincias y “textos vivos” de la educación histórica, desempeñaron un protagonismo de primera magnitud en la elaboración de piezas maestras del código disciplinar*”. (CUESTA: 2002, 34). Es decir, en su quehacer cotidiano en contexto, se conjugan múltiples dimensiones que refieren tanto a lo teórico como a lo práctico interiorizados como “un modo de hacer” que hemos definido como sentido práctico.

Este hacer de larga duración asume características singulares llegando a constituir incluso casi un *deber ser* para la enseñanza de la historia. Entre ellas se pueden destacar la fijación de un modo de enseñar constituido por un trinomio: oralidad, lectura individual y repetición. La oralidad centrada en exposición del profesor, la clase magistral, la lectura de un texto de forma individual extra clase y la reproducción. Este modo de enseñar está presente aun hoy en las aulas, al menos según los registros de observaciones de clase realizados por nuestros alumnos.

### *Textos vivos* y sus representaciones

---

<sup>7</sup> La categoría “*textos vivos*” es aportada por las investigaciones sobre sociogénesis de la disciplina escolar Historia que realiza el grupo español Fedicaria<sup>7</sup>; así se caracteriza al grupo de docentes que llevan al aula los conocimientos históricos realizando una especial selección curricular, a partir de sus programas y, sobre todo, de las interacciones que efectúan con sus alumnos.

Es nuestro interés revisar, desde las entrevistas, qué expresan sobre su tarea los docentes<sup>8</sup>, qué es posible encontrar en sus prácticas y representaciones sobre la presencia de aportes innovadores o la persistencia de lo consolidado. Entendemos que los docentes se constituyen como tales en las prácticas concretas del aula, en los espacios institucionales que los contienen y los condicionan. Aún reconociendo la enorme importancia de los espacios de formación inicial (universidades, institutos) sin dudas es la socialización con los colegas, la respuesta a normas y reglamentaciones, la incorporación de los sistemas consolidados de evaluación lo que encamina a los docentes noveles en el recorrido de la profesión, tal como ha sido analizado en múltiples investigaciones entre las cuales reconocemos los aportes de Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Gvirtz, y otros.

Tomamos, a la hora de leer los dichos de los colegas entrevistados, de la lectura que Chartier hace en *Escribir las prácticas*, la noción de *representación* que implica la “mostración de una presencia, la presentación pública de una persona o cosa”. El concepto de representación permite analizar “*las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social: en primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad; a continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición*”. (Chartier, 1996).

¿Quiénes son los docentes de Historia en las aulas de Córdoba? ¿Qué dicen nuestros entrevistados sobre su tarea, su quehacer cotidiano, su profesión docente, su objeto de enseñanza? Cómo se reconocen y simbolizan su condición de tales?

Hemos entrevistado a colegas que provienen de franjas etarias diversas, entre los 27 y 55 años, varones y mujeres, cuyas trayectorias de formación se han construido en la Universidad o en Institutos de Formación Docente Terciarios, que manifiestan haber tenido, en su mayoría, posibilidad de acceder a instancias de capacitación en servicio ofrecidas por instituciones diversas, incluso cursos de posgrado (maestrías y doctorados).

---

<sup>8</sup> Recurrimos a lo que Bertaux denomina *análisis temáticos* de los relatos de vida. En: BERTAUX Daniel: (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra. Barcelona. Pág. 100

Nuestra entrevistada<sup>9</sup> A es egresada como profesora de la universidad nacional, realiza estudios de posgrado a nivel de maestría, ejerce su profesión desde hace seis años en dos instituciones de nivel medio, una de gestión privada y otra pública, ambas que atienden a sectores medios y medios altos. Su inserción profesional se demoró en el tiempo y en ese lapso realizó otro tipo de experiencias vinculadas a espacios no formales de educación lo cual promovió en ella una fuerte preocupación por los sujetos y el sentido de la transmisión en la sociedad.

Entiende su tarea profesional como de *“múltiples finalidades, que se van cruzando en lo cotidiano del oficio”* y a la Historia como una disciplina que debe

*“prepararlos (a los alumnos) para ser parte de la construcción de una memoria colectiva donde ciertos valores ciudadanos como agentes sociales sean ponderados: cultura del trabajo, tolerancia, búsqueda de justicia y equidad”* (...) *“sin embargo, viejas y clásicas finalidades están presentes en un sustrato naturalizado, por lo cual ni necesita ser discutido o legitimado (...) rescatar heroicos personajes o procesos, seleccionar la particularidad del cambio y desdibujar la fuerza de las permanencias”*.

Esto se constituye en un indicio sobre su mirada crítica acerca de la disciplina, que, sin embargo, reconoce la existencia de fuertes permanencias en las selecciones realizadas para el aula, a la vez que se considera a este saber como un saber valioso para la formación de personas y para la transmisión de valores.

Nuestra entrevistada B, también egresada de la universidad como profesora, en este caso muy reciente, se desempeña en dos instituciones de nivel medio de gestión pública de sectores medios y una de gestión cooperativa que atiende a sectores vulnerables, a la que dedica tiempo especial. Sostiene con fuerza que la finalidad de la enseñanza de la Historia es

*“poder generar en los alumnos herramientas teóricas que les permitan comprender la realidad social. Generar interés porque el alumno se pregunte por el presente en que vive y desarrolle una actitud crítica frente a él”*.

Sobre la disciplina escolar Historia opina que la permanencia más importante que tiene a través del tiempo es

---

<sup>9</sup> A partir de aquí se incluyen partes de entrevistas en *itálica* y, si el relato lo permite, en párrafo destacado con mayor margen.

*“mantener la secuencia lineal y cronológica (...) y que en ciertos contenidos esto permite articulación y sentido, (sin embargo) esto a veces impide el desarrollo de temáticas más cercanas al presente, muchas veces se prioriza la cantidad de hechos o culturas estudiadas a la calidad y profundidad en la manera de hacerlo”.*

El entrevistado C es egresado de Instituto Terciario y ha realizado estudios universitarios de grado. Tiene una antigüedad de casi veinte años en la docencia, en instituciones de gestión pública y privada de sectores medios y altos, en las que se ha desempeñado no sólo como profesor sino ocupando cargos de gestión. Sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia dice *“que debe constituirse en una herramienta crítica para entender el hoy y transformarlo”* por tanto entiende que debería enseñarse una Historia más vinculada al tiempo presente. Respecto de la disciplina escolar encuentra *“una persistencia de los enfoques lineales y cronológicos”* y una recurrencia a

*“la reutilización de viejos programas con poca incorporación de miradas críticas”.*

La entrevistada D es egresada de la universidad en la cual permanece como integrante de cátedra. No refiere otras instancias de capacitación formal. Tiene una antigüedad de veinte años en la docencia, que ejerce en dos instituciones, una privada confesional y otra de gestión pública de sectores medios altos. Entiende que los usos sociales de la Historia están vinculados con *“la construcción de ciudadanía”*. Refiere a una tensión *“entre la reducida carga horaria en nivel medio y la extensión de los contenidos”*. Plantea una diferencia entre el interés por la Historia que encuentra en sus alumnos de distintas escuelas. Considera a la cronología como organizadora del currículum.

El entrevistado E es egresado de instituto terciario y ha realizado estudios en otra carrera universitaria del campo de la economía. Tiene una antigüedad en la docencia de quince años y ejerce en dos instituciones de gestión pública, una de ellas de alumnos adultos. Trabaja además como empleado en la administración pública provincial. No manifiesta interés por realizar capacitación en relación con la docencia y la Historia en este momento. Sobre su tarea opina que:

*“no me hace falta capacitarme, leo mucha historia porque me fascina, soy un revisionista a muerte” (...) “no me gusta lo pedagógico, sino que apunto a lo*

*humano en capacitación, lo que tenga que ver con el adolescente, la familia, el entorno”.*

El entrevistado F es egresado universitario de profesorado y licenciatura con una antigüedad de más de veinte años. Se desempeña como profesor y como asesor en temas curriculares en otras jurisdicciones. A lo largo de su trayectoria ha recorrido instituciones variadas, no sólo como profesor tanto en nivel medio como en formación docente sino también ocupando cargos de gestión. Sobre la asignatura Historia considera que

*“el conocimiento histórico debe brindar cultura, mostrarle a los jóvenes la cultura occidental, vincularlos a la literatura y los clásicos”.*

Descrie de las innovaciones curriculares mostrando un discurso muy crítico sobre los contenidos del Diseño Curricular y su implementación.

*“es muy fácil proponer una historia problema, conceptual y después pretender que se lleve a cabo en dos horas de clase (...) Esa idea del área...es inviable o requiere de un trabajo que los docentes no están dispuestos a hacer”.* “Los chicos del profesorado cada vez leen menos, no quieren leer...¿cómo van a enseñar?”

El entrevistado G es profesor egresado de la universidad y está terminando la licenciatura. Es Profesor Asistente en una cátedra e investigador. Tiene escasa antigüedad docente (cinco años) en el nivel medio, en el cual pasó por varias instituciones hasta que optó por quedarse en una sola institución, privada confesional,

*ya “que no me quedan tiempos para otros cursos, por incompatibilidad y cansancio” “la historia tiene pocos módulos, entonces para cumplir cierta cantidad de horas uno tiene que tener muchos cursos” (...) “prioricé la facultad y me quedé con este colegio nomás”.*

Considera que la asignatura sufrió pérdidas en la reforma, *“antes tenía cinco módulos”* (sic). Sobre la asignatura opina que debe enseñar procesos y procedimientos *“no me interesan fechas y nombres sino procesos”*. Alude a problemas de recorte y extensión *“nunca podés llegar a ver todas las unidades”*. Para armar sus propuestas de enseñanza refiere

*“...primero tomé los temas que daban las profesoras antes, basados en el currículum y a partir de ahí lo fui modificando de acuerdo a lo que me hacía falta”.* *“A mí me interesa trabajar economía e historia social (...) es un gusto*

*personal por la historia social pero voy viendo qué les interesa a las chicas para trabajar en las unidades siguientes”.*

Para mostrar las recurrencias y los cambios producidos en las prácticas docentes hemos utilizado también citas extraídas de entrevistas realizadas por nuestros alumnos en múltiples y variadas instituciones de Córdoba, en las cuales se refleja con bastante claridad la construcción del sentido práctico.

La relevancia que a la enseñanza de la Historia le dan los docentes radica en la representación que tienen de la disciplina, a la que le otorgan una trascendencia que va más allá de los saberes específicos ya que la asocian a la condición social de los alumnos con los que interactúan:

*“..en este colegio es muy poco lo que se puede hacer (...) no quieren estudiar, no quieren saber nada, acá todos viven de los planes sociales (...) yo hubiera querido que vieras el otro colegio, ahí si se puede, son otra cosa, te preguntan, te atienden, los chicos leen”.*

La configuración que se cristaliza de este modo es de carácter aristocratizante, elitista, y viabiliza una distribución y circulación clasista de capital cultural. Saber Historia no es sólo conocimiento sino signo de distinción, parte de la *cultura culta* y por lo tanto no fundamental para los sectores menos favorecidos. En este sentido, desde la voz de los docentes se sostiene: (respecto del currículo),

*“Es muy repetitivo, porque se propone Historia Argentina completa en tercer año y luego se vuelve a ver en cuarto, quinto y sexto (...) es interesante para los colegios en donde los chicos tienen que dejar sus estudios en tercer año, dejar la escuela, pero en los colegios donde yo doy clase los chicos no abandonan la escuela. Entonces, este diseño curricular no se adapta a las condiciones de las escuelas privadas donde yo doy clase...”*

Se recupera entonces desde la palabra de los profesores, la dificultad que encuentran en la implementación del currículum y de las propuestas de enseñanza. Una de las recurrencias es que se reconoce como problema de enseñanza a las características, condición social y prácticas de los alumnos, es decir se atribuyen a los problemas de aprendizaje de los alumnos las dificultades de la enseñanza, o las del objeto. Pareciera existir un tipo de historia escolar según características socioculturales de los alumnos. (MERCHÁN: 2002; 41-57)

Quedaría evidenciado así el carácter social de la institución escolar en la actualidad, que trasciende la tarea de enseñar y aprender; ésta es una de sus finalidades,

pero existen otras que adquieren mucha fuerza al ser la escuela una agencia clave en los procesos de transmisión, de modo tal que se configura como una forma clara de reproducción ideológica y cultural. Y en este sentido lo que se constata es que “sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de ciertos grupos”. Sin dudas que aquí son de referencia clave autores como Bourdieu, Bernstein, quienes analizan cómo la desigualdad social está presente en la desigual distribución de títulos y saberes.

En relación con lo metodológico la exposición del docente continúa siendo la estrategia de enseñanza más valorada, así como también

*“...volver a la lectura comprensiva, a un ejercicio no sólo de la escritura sino también de la oralidad, se tiene temor a hablar o a exponer y el miedo del profesor de decir ah!!, estoy tomando orales a la vieja usanza, pero si el chico no explica el tema llega fin de año y no sabe pararse ni hablar, dar un tema...”*.

Aún desde nuestros entrevistados que parecen adherir a enfoques más renovados sobre la disciplina y su enseñanza, se privilegian aquellas formas metodológicas que constituyen algo así como el núcleo duro de la tradición escolar sobre la Historia, como la exposición oral del profesor y la lectura de texto. En cada una de las entrevistas aparecen como las estrategias más utilizadas y las que permiten un mejor desarrollo de los contenidos. Aquellos que incorporan estrategias más centradas en el alumno, como resolución de problemas o estrategias de indagación, las reconocen como menos frecuentes en sus aulas.

A modo de cierre:

Las entrevistas realizadas abren a una enorme riqueza de indicadores sobre la heterogeneidad de las prácticas docentes en Historia. Permiten visualizar la multiplicidad de voces existentes en un contexto también diverso de instituciones y entornos sociales. En este caso damos cuenta sólo de una muestra acotada de sus expresiones, que, sin dudas, permiten muchas más preguntas y cuestionamientos analíticos. Algunos de los entrevistados han sido alumnos nuestros o de la Cátedra y, desde su mirada sobre sus prácticas cotidianas nos han interpelado como formadoras de docentes.

Todos expresan cómo sienten la distancia entre la formación que han recibido y la tarea que deben realizar, reconocen la impronta firme de las instituciones que los contiene y enmarcan, definiendo sus prácticas.

Las preocupaciones del hoy parecen estar centradas en los nuevos contextos educativos, en las escenas de fragmentación y de exclusión social que habitan la escuela, mucho más que en las problemáticas de la disciplina escolar Historia. Las *nuevas subjetividades*, de las que dan cuenta numerosas investigaciones educativas y antropológicas se encuentran entre las inquietudes de nuestros colegas. La realidad se impone desde el contexto, ellos se sienten despojados de referentes teóricos que les permitan acceder a procesos reflexivos sobre lo que sucede. Y la enseñanza se ve relativizada como transmisión social. En ese marco, la Historia no parece aportar aquello que se consideraba su potencialidad transformadora.

Del análisis inicial de algunas entrevistas realizadas, surge que la socialización de aquellos docentes que se han incorporado a instituciones similares da cuenta de discursos parecidos en relación con la disciplina escolar Historia, su finalidad en la enseñanza y las estrategias metodológicas utilizadas. Esto se visualiza tanto entre quienes ejercen su tarea en escuelas privadas como públicas. Los mismos docentes diferencian su ejercicio profesional según la institución en la cual lo realizan.

Otro dato interesante es aquel vinculado con el tiempo de ejercicio docente dentro de su trayectoria. Los de incorporación reciente no reconocen la instancia de la Transformación Educativa como un dato sustantivo dentro de sus prácticas, salvo recordando su propia escolaridad, mientras que, en aquellos que tienen más años de ejercicio ésta todavía es una referencia obligada, sobre todo en tono crítico. La preocupación parece radicar en la reducción de carga horaria vinculada con la noción de pérdida de significación o relevancia de la disciplina. Esto se intensifica a partir de la conformación del Área de Ciencias Sociales para primer año, que se lee como un avance de las otras materias sobre la Historia. Sin embargo, más allá del tono crítico, salvo excepciones, existe un serio desconocimiento del diseño curricular de la Jurisdicción Córdoba en cuanto a sus contenidos y propuestas. La aproximación al currículum aparece mediada por agentes institucionales, directivos o coordinadores.

Sobre los contenidos disciplinares, nos hemos encontrado con una disparidad de criterios o formas de mirarlos. Hay quienes elaboran propuestas desde enfoques renovados, con una apuesta al trabajo en equipo docente, en general promovido por la cultura institucional, desde la selección de contenidos, ejes, materiales y recursos, evaluaciones. Hay otros colegas que trabajan en solitario, de manera individualista, siguiendo sólo su propio criterio, apegados a tradiciones consolidadas, con miradas cronológicas y fácticas. Hay otros que no diferencian entre la relevancia de ciertos

procedimientos que deben enseñar y los contenidos conceptuales de la Historia. Se preocupan por el aprendizaje, o su falta, sin tomar en cuenta la relación que existe entre éste y la propuesta de enseñanza, vaciando de contenidos sustantivos las clases.

Sin embargo, casi todos los entrevistados reconocen la importancia de un “tronco común” sustentado en la idea de las edades históricas. Algunos diferencian las miradas procesuales dentro de los marcos cronológicos, haciendo énfasis en claves explicativas desde lo conceptual. El currículum *real* (explícito o no) parece estar vertebrado siempre por una mirada centrada en la dimensión cronológica de lo temporal.

En la mayoría de los casos existe un escaso reconocimiento a lo que hemos considerado como la *historia regulada*. ¿Si el currículum oficial no se establece como un regulador de las prácticas concretas del aula, cuáles son los encuadres de estas prácticas? Estaríamos en condiciones de decir que es la tradición, establecida institucionalmente, el encuadre más preciso. Esto parece configurarse como el sentido práctico de los profesores de historia. Se hace aquello que se debe hacer, lo que siempre se hizo. “¿Programa? (contestó mientras sonreía) *Ay! Pero quien no sabe lo que se da en primer año!!*”

## BIBLIOGRAFÍA

- BERTAUX D: (2007) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra. Barcelona.
- BOURDIEU P: (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Ediciones. Buenos Aires.
- CUESTA R (2002) *El código disciplinar de la historia escolar en España. Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza*, en *Encounters on Education* Volume 3, Fall 2002 pág. 27-41
- CHARTIER R. (1996) *Escribir las prácticas*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- GARCÍA SALORD S. (comp.): (2000) *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Ediciones del CEA- U.N.C. Córdoba.
- GUBER R: (2007) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Buenos Aires.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J.: El estudio de la clase de Historia como campo del producción del currículum. En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nro. 1, 41-54. Edición digital. Año de consulta 2008.
- TIRAMONTI G. y MONTES N.: (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Edit. Manantial/Flacso. Buenos Aires.

FUENTES: Entrevistas a partir de cuestionario semi-estructurado a docentes de Escuelas Medias de Córdoba (veinte).