

# **Alteridades indígenas y enseñanza de la historia en los nuevos diseños curriculares en La Pampa.**

Hormaeche, Lisandro.

Cita:

Hormaeche, Lisandro (2017). *Alteridades indígenas y enseñanza de la historia en los nuevos diseños curriculares en La Pampa. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/672>

## **Mesa temática N° 124: Historias y políticas sobre las alteridades en América (siglos XVIII al XXI)**<sup>[1]</sup><sub>SÉP</sub>

Título de la ponencia: Alteridades indígenas y enseñanza de la historia en los nuevos diseños curriculares en La Pampa<sup>1</sup>.

Autor: Lisandro David Hormaeche

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de La Pampa

“Para publicar en actas”

### **Introducción**

En el trabajo que a continuación se presenta se abordan, en clave de análisis curricular, los cambios producidos por la política pública para la educación secundaria obligatoria (se toma en este caso la unidad curricular Historia) y el lugar que ocupa, en los saberes seleccionados, las alteridades indígenas desde el punto de vista enunciativo del discurso oficial (currículum prescripto).

En el trabajo se realiza un recorrido por el proceso de elaboración de los diseños curriculares correspondientes a los ciclos básico y orientado que conforman los seis años de la educación obligatoria en relación al espacio curricular Historia. El Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa inició en el año 2009 una revisión y construcción de los nuevos diseños curriculares que implicaron una relectura no solo en términos disciplinares sino también desde los aportes de la enseñanza de la Historia.

Si bien el trabajo es un avance de investigación, es importante considerar que las conclusiones a las que se arriban, transitoriamente, remiten a un proceso complejo de transformación y cambio en términos del enfoque y la construcción misma de la práctica de enseñanza desde los saberes planteados en los nuevos diseños curriculares atendiendo a la formación inicial y continua de los futuros docentes de historia, considerando, en la práctica misma, la cristalización de las representaciones de las alteridades indígenas.

### **Algunas consideraciones sobre la producción del currículum escolar**

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del proyecto “*Nosotros y los otros*”: construcciones discursivas de la alteridad y de la inclusión en el espacio latinoamericano, siglos XVII al XXI que se desarrolla en el Instituto de Estudios Americanos y Europeos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa

En líneas generales, es posible pensar en el curriculum como un instrumento de transformación de la práctica. En este sentido, todo cambio curricular implica una tensión, una serie de conflictos entre concepciones políticas, filosóficas, pedagógicas, culturales e ideológicas. También es importante considerar que la mirada sobre el impacto de las transformaciones curriculares en el plano institucional deben ser desnaturalizadas a partir de la reflexión sobre los procesos de construcción, los mecanismos de convocatoria, participación, puesta en marcha y evaluación de los mismos. Es en este sentido partimos de las claves de lectura propuestas por Nora Alterman<sup>2</sup> para abordar el curriculum escolar en un doble sentido, texto y práctica, considerando categorías clásicas de la investigación educativa pero revisitando las mismas desde aportes socio-antropológicos. La misma autora esboza tres criterios para abordar el análisis del curriculum escolar que son el criterio de selección, de organización y de secuenciación. El primero, el criterio de selección, responde a la operación simultánea de inclusión/exclusión de contenidos, del recorte en función de un tiempo específico para enseñarlos y de valoraciones de distinto tipo que entran juego para realizarla (tales como disciplinarias, filosóficas, pedagógicas, culturales, entre otras). En cuanto al criterio de organización cabe señalar la pregunta ¿cómo se ha pensado y *separado* ese saber?, introduciendo algunas tensiones para pensar el curriculum tales como la presentación del texto curricular, el respeto de la tradición o el correrse de ella para abordar e incorporar nuevas cuestiones propias de la disciplina o de su enseñanza. El tercer criterio propuesto es el de secuenciación y propone pensar la recontextualización de teorías para justificar las dimensiones que se toman para presentar los contenidos en cada año de la escolaridad.

Al momento de explorar los materiales curriculares es importante no perder de vista los actores que intervienen y desde donde se construye la propuesta, mirar los elementos textuales y paratextuales, la construcción tipográfica, la coherencia entre fundamentación y contenidos, la integración, entre otras cuestiones.

### **El contexto de transformación de la educación secundaria obligatoria en La Pampa**

A partir de la aprobación e implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 2.511, se amplió la cantidad de años de escolaridad obligatoria en la provincia de La Pampa. Los ex Terceros Ciclos de la Educación General Básica (7°, 8° y 9°) se transformaron en el Ciclo Básico del nuevo secundario y se sumaron a la creación de nuevos

---

<sup>2</sup> Nora Alterman, “La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”, *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. FFyH. UNC. Año 10 N° 6. (2008).

primeros años donde no existían (ex Polimodales). La educación secundaria obligatoria pampeana se fue construyendo acompañada con la propia implementación de la Ley Provincial de Educación, especialmente en la elaboración, validación e implementación de su estructura curricular. Se definió que la extensión sería de seis (6) años para la educación secundaria común y siete (7) años para la educación secundaria en la modalidad técnico profesional. Las cajas curriculares se renovaron en el Ciclo Básico a partir de definiciones jurisdiccionales en clave de lo establecido por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Por su parte, el Ciclo Orientado hizo lo mismo a partir de los marcos de referencia aprobados en el Consejo Federal de Educación y de las opciones que se presentaban según los lineamientos de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 180/12. La educación secundaria común se organizó en tres años correspondientes al Ciclo Básico y tres años del Ciclo Orientado. Las orientaciones de este último por las que la jurisdicción optó fueron las siguientes: Agrario; Arte (artes visuales, danza, música, teatro); Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas; y Turismo. Las diez (10) opciones responden a la educación secundaria común y completan el ciclo para la obtención del título de Bachiller en alguna de las orientaciones mencionadas. Por su parte, la educación secundaria en la modalidad técnico profesional, consta de un Ciclo Básico común de tres (3) años de duración y un Ciclo Orientado de cuatro (4). El Ciclo Orientado está acompañado de las siguientes instancias de formación profesional: Maestro mayor de obras; Técnico en automotor; Técnico en equipos e instalaciones electromecánicas; Técnico en informática profesional y personal; Técnico en mecanización agropecuaria; y Técnico en producción agropecuaria.

Particularmente en el caso de las cajas curriculares de la educación secundaria común, se elaboraron a partir del reconocimiento de dos campos de formación: general y específica. En el caso de las disciplinas que tradicionalmente ocuparon el campo de la formación general, se produjeron algunos ajustes en relación a las cargas horarias, ubicación en el año de escolaridad y se realizó una revisión de los enfoques de enseñanza (para todas las disciplinas) en clave de los nuevos marcos normativos y, fundamentalmente, de entender a la educación como un derecho para todos los alumnos.

La historia, en tanto disciplina que compone el campo de la formación general, ocupó, junto a otras disciplinas del área de las Ciencias Sociales como la geografía, un lugar importante en términos de horas efectivas frente a la totalidad que cada año de escolaridad propone. La carga horaria en el Ciclo Básico es de 3 (tres) horas cátedra para primero, segundo y tercer año, mientras que en el Ciclo Orientado, las horas pueden variar en función de las orientaciones (11

horas para las orientaciones de Ciencias Sociales y de Turismo, y 7 horas para el resto de las orientaciones)

Los procesos de revisión de los diseños curriculares se organizaron desde el área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Cultura y Educación en 2009. Las diversas comisiones curriculares se conformaron a partir de la integración a los equipos de docentes y especialistas que, en clave de aula, iniciaron un proceso de construcción de los nuevos diseños considerando la necesaria transformación de lo que suponía la vieja estructura de los ex terceros ciclos y polimodales. En tal sentido, para el trabajo con los tres primeros años de la educación secundaria obligatoria común, se tomaron como marco general los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y, en el caso de los tres años del Ciclo Orientado, se consideraron los marcos y núcleos de aprendizaje prioritarios que existían para las disciplinas que conformaban el campo de la formación general.

La elaboración de los diseños curriculares implicó mesas de trabajo con diversos actores del sistema, incluidos gremios (UTELPA y SADOP) e instituciones formadoras de la provincia (Universidad Nacional de La Pampa, como única institución formadora de nivel secundario para el profesorado de historia, e Institutos Superiores de Formación Docente con incidencia en los profesorado de educación primaria por su concurrencia en título para el primer año de la educación secundaria obligatoria). También asistieron a las rondas de consultas el referente de Educación intercultural Bilingüe y algunos representantes del Consejo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). Las discusiones que se presentaron plantearon diversas aristas donde, fundamentalmente los cambios introducidos marcaban algunos puntos de tensión con las posturas disciplinares más tradicionales, como fue el caso de los materiales para el espacio curricular historia.

Los materiales curriculares de historia (al igual que el resto de los espacios curriculares que integran la caja curricular) fueron aprobados por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 438/10 y N° 1272/12 para los ciclos básico y orientado respectivamente.

### **El enfoque de la historia en los diseños curriculares**

La historia es una de las ciencias sociales que tiene por objeto de estudio: realidad social, producto de un proceso histórico en un espacio y en un tiempo determinado y está en permanente

construcción. Siguiendo a Isabelino Siede<sup>3</sup>, es un objeto amplio y complejo ya que la misma es multifacética, diversa y desigual porque se observa y juzga el mundo según las experiencias personales. De esta manera, se involucran como objeto, puede ser cambiante y conflictiva.

Esta disciplina se ha ido transformándose durante el siglo XX ya que fue tomando conceptos, categorías, técnicas, métodos de análisis e investigación de otras disciplinas. Dicha interacción ha permitido estudiar y definir los campos específicos dentro de la realidad histórica: económico, social, político y las mentalidades, facilitando la etapa de conocimiento, teniendo presente las distintas partes y procesos que se desarrollan y se relacionan entre sí.

Es por ello, que las ciencias sociales se rigen por conceptos y principios explicativos que intentan explicar o comprender aquello que se estudia. Algunos autores como Pilar Benejam<sup>4</sup> los denominan conceptos transdisciplinares o conceptos claves paradigmáticos porque posibilitan el abordaje de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales, organizan el enfoque de su enseñanza y el análisis de la realidad social a través del estudio de su complejidad. A partir de ellos, los alumnos construirán progresivamente, en los sucesivos años de escolaridad, la comprensión de la sociedad desde concepciones más cercanas y que son facilitadoras de la enseñanza.

Esta disciplina ha desarrollado construcciones teóricas para organizar su campo de conocimiento, el tiempo histórico según Claudia Varela “es un megaconcepto, un constructo sociocultural necesario para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir histórico, está compuesto por diversas categorías relacionadas entre sí.”<sup>5</sup> De esta manera, aparece una relación dialéctica entre el pasado, presente y futuro dando cuenta de existencia de las causas y consecuencias de los procesos históricos a lo largo del tiempo.

También se relaciona con las nociones de cambio y permanencia ya que cada sociedad en el desarrollo de sus diversos planos (relaciones políticas, sociales y económicas, relación con el ambiente, concepciones, tecnología, etc.) produce cambios que afectarán a todos o alguno de ellos con mayor o menor intensidad, tienen sentido y son explicados y ordenados a partir del tiempo. Cada sociedad tiene su propio ritmo evolutivo y el mismo depende de las interacciones que se establezcan entre los diversos planos sociales, algunos serán más permeables al cambio, otros lo resistirán y aparecerán como constantes inalterables a las transformaciones que se

---

<sup>3</sup> Isabelino Siede, *Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza* en Isabelino Siede (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, (Buenos Aires: Aique Educación, 2012), 17-48.

<sup>4</sup> Pilar Benejam *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria* (Barcelona: Editorial Horsori, Cuadernos de Formación del Profesorado ICE Universitat, 1999)

<sup>5</sup> Claudia Varela, “Discusiones sobre la Historia” en Mónica Insaurralde (coord.) *Ciencias sociales. líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. (Buenos Aires: Noveduc, 2009), 55.

producen a su alrededor. Esta dinámica, la complejidad y el conflicto inherente a los procesos históricos posibilitan el movimiento de la historia.

Otra noción que compone el tiempo histórico es la multicausalidad denota que la explicación de los hechos sociales puede estar dada a partir de un sinnúmero de causas, de la complejidad de relaciones que se establecen entre las diversas variables (económico, político, ideológico, social, cultural); el accionar o no de protagonistas históricos, de los condicionamientos establecidos a nivel internacional en determinado contexto histórico-social; entre otros. De esta manera, se logra comprender los cambios, movimientos y complejidades propias de las sociedades.

La Historia es un campo complejo en constante transformación y revisión. Los tiempos presentes plantean nuevos desafíos y en este sentido la Historia aporta una forma distinta de pensar el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social.

Por último, enseñar, aprender, pensar y vivir la historia, nos fortalece como ciudadanos y como personas. El desafío de pensarnos creativa y críticamente, se renueva cada vez que en nuestras aulas recreamos el pasado desde los conflictos, desde las dudas y sobre todo, desde aquello que no habíamos pensado, eso que –sabemos- nos ocurre frente a las preguntas, sobre todo, las más sencillas.

La enseñanza de la historia permite dar respuestas algunos interrogantes y brinda herramientas para interpretar el presente; otorgándole destrezas del historiador y del científico social.

### **La construcción discursiva del otro indígena en los materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria pampeana**

El espacio curricular Historia del Ciclo Básico y Orientado de la educación secundaria incluye la fundamentación que da cuenta el enfoque y marco teórico, los objetivos generales explicitando las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, los ejes que estructuran, los saberes seleccionados para cada año y las orientaciones didácticas desarrolladas por ciclo. Con el fin de organizar los saberes a enseñar y aprender se han establecido ejes respondiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivo y flexible dentro de cada ciclo. Además, se mantiene coherencia y articulación con los ciclos anteriores y posteriores.

Para primer año del Ciclo Básico, se establecieron los siguientes ejes la sociedad neolítica, las sociedades del Antiguo Cercano Oriente, de la Antigüedad clásica y la sociedad feudoburguesa.

Para segundo año, las sociedades indígenas americanas, la sociedad del occidente europeo, la sociedad hispanoamericana y los movimientos independentistas hispanoamericanos. Para cada una de esas sociedades se trabajan saberes vinculados a la organización sociopolítica y cultural a través del tiempo particularmente la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales. En tercer año, se profundiza las transformaciones políticas, económicas y sociales a partir del proceso de independencia y el proceso de construcción y consolidación del estado argentino vinculado a contexto mundial.

Para el Ciclo Orientado se aborda de una manera progresiva el proceso histórico mundial del siglo XX, América Latina y con especial énfasis en la Argentina. En los primeros años en la Historia I, se trata de comprender la situación del mundo capitalista actual a través de la crisis del liberalismo y el surgimiento de las nuevas concepciones sociales y políticas como también el inicio y el impacto de la globalización neoliberal. Luego en la Historia II se profundiza dichos procesos históricos en América Latina y Argentina del siglo XX y principios del XXI. Se trabaja la construcción del estado de bienestar, los populismos y el surgimiento de movimientos socioculturales, la organización obrera como forma de resistencia al poder político económico.

Para sexto año, en la Historia III se aborda el proceso histórico de la historia reciente argentina haciendo hincapié en la lucha por la democracia durante el periodo de inestabilidad política entre 1955 y 1976, el golpe de estado del 1976 y el terrorismo de estado como plan sistemático para disciplinar a la sociedad. Por último, se realiza un análisis de las transformaciones en la economía, la sociedad, la cultura y el rol de estado entre 1983 y 2007.

De esta manera, los saberes seleccionados del Ciclo Orientado permitirán a los alumnos pensar las problemáticas de la historia contemporánea de Argentina en el marco de la historia de América Latina.

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se menciona y propone curricularmente el abordaje de los pueblos indígenas (inclusive por momentos se las denomina comunidades) en el segundo año.

En el apartado sobre saberes seleccionados del Diseño Curricular para Segundo Año<sup>6</sup>, el eje se denomina Las sociedades indígenas americanas, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales. En este eje el saber que se propone es:

El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la

---

<sup>6</sup> Diseño Curricular para Historia – Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Santa Rosa: MCE, 2010), 11.



jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento y comparación de al menos dos casos

La centralidad del abordaje de los pueblos indígenas está puesto en las prácticas que desarrollaban integrando sus dimensiones cultural, económica, social y política. En clave de la lectura del currículum, este saber supone:

Caracterizar la organización socio-económica de las comunidades indígenas en relación a la tributación a partir del análisis de la relación de parentesco y Relacionar la acumulación de excedente, la jerarquización social y la legitimación del poder a partir del análisis de los principios de reciprocidad y redistribución.

En otro apartado del Diseño Curricular<sup>7</sup> para el mismo año, el eje se denomina La sociedad hispanoamericana, la construcción de la red urbana y la organización de la mano de obra en función de la acumulación de excedentes y distribución de bienes materiales y culturales. El saber propuesto en este caso es:

La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América, enfatizando el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que estas establecieron con los conquistadores.

Este saber supone: Reconocer el proceso de aculturación sobre el imaginario indígena desde las políticas del Estado y el rol de la Iglesia; Comprender la ruptura de los principios de reciprocidad y redistribución de a partir del análisis de la alianza entre los jefes de las comunidades y los españoles; Comprender la apropiación indígena de los mecanismos del poder dominante y la construcción de las formas de resistencia cultural.

Finalmente, el último saber donde aparecen mencionados los pueblos indígenas son el referido a la etapa colonial en el Diseño Curricular<sup>8</sup> para segundo año se expresa:

El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial.

El conjunto de supone vinculados a este saber son: Interpretar la explotación minera como motor del sistema económico colonial a partir del análisis del funcionamiento de la minería potosina; Relacionar la producción con la organización del trabajo indígena a partir del

---

<sup>7</sup> Diseño Curricular para Historia, 12

<sup>8</sup> Diseño Curricular para Historia, 13

análisis de la economía colonial; Comprender la función del cabildo y el rol de los vecinos en la administración y el control del mundo urbano; Analizar los vínculos socio culturales a partir del proceso de mestizaje; y Analizar las rebeliones indígenas del siglo XVII y XVIII como consecuencia de la [L]<sub>SEP</sub> subordinación impuesta por los españoles.

En el caso del ciclo orientado, se ha mención de forma más general en el Eje: Conocer los principales movimientos sociales, obreros y estudiantiles en el marco de los cambios culturales e ideológicos. Al pie de página se aclara lo siguiente: Se sugiere trabajar con algunas problemáticas que permitan el análisis en diferentes escalas y que puedan atravesar la realidad regional, nacional y latinoamericana, por ejemplo: La cuestión indígena en la actualidad; los movimientos sindicales; las protestas piqueteras; etc.<sup>9</sup>. Esto refleja una mayor apertura para considerar el trabajo en clave de las propuestas pero también cierta ambigüedad ya que queda sujeto a la formación y postura de cada docente el tratamiento de las temáticas que se seleccionen.

Para trabajar cada saber se tiene en cuenta la complejidad y los conflictos de los procesos sociales que ayudan a comprender los cambios y las transformaciones permanentes. Se aborda la enseñanza desde conceptos claves a partir de los conocimientos previos de los alumnos, la interacción de saberes que poseen y los nuevos favorecen la construcción de ideas.

La enseñanza de la historia permite dar respuestas algunos interrogantes y brinda herramientas para interpretar el presente; otorgándole destrezas del historiador y del científico social. Es por ello, que al finalizar el material de cada ciclo, se desarrollan las orientaciones didácticas teniendo como propósito guiar al docente en relación con la toma de decisiones al momento de enseñar. Se pretende que a través de la investigación se articule estrategias de enseñanza e intervenir para estimular al alumno aprendizajes a partir de sus interrogantes. Para ello, se recomienda al docente diseñar actividades que interrelacionen información proveniente de distintas fuentes como testimonios escritos, fuentes estadísticas, imágenes y la periodización. Una estrategia didáctica que se destaca es el estudio de caso porque permite delimitar el análisis de un tema o problema. De esta manera, los alumnos podrán trabajar buscando construir las explicaciones multicausales, las relaciones entre las diferentes dimensiones, identificar los actores sociales, los conflictos de la realidad social.

---

<sup>9</sup> Diseño Curricular para Historia – Ciclo Orientado de la Educación secundaria (Santa Rosa: MCE, 2012), 18.

Siguiendo a Bernstein<sup>10</sup> podemos considerar como futuros interrogatorios para abordar, por ejemplo, cuáles son los efectos diferenciales de socialización que genera transitar por este código curricular, entendiendo al código como un dispositivo de transmisión de la cultura.

### **Consideraciones finales**

Si bien el análisis presentado hasta aquí es inicial, es posible realizar algunas consideraciones en las cuales se profundizará en próximos escritos. En primera instancia, la importancia de la nueva presencia en horas y contenidos disciplinares (por ejemplo la historia indígena) en los nuevos diseños curriculares de la educación secundaria de la jurisdicción. Además, el estudio de la historia se complejiza ya que se intenta comprender la realidad social a través del análisis de los procesos históricos en diferentes escalas espaciales y temporales, identificando los problemas, los actores sociales, sus intereses y disputas de poder. Así, se puede reconocer las transformaciones en las sociedades identificando los cambios y las continuidades de las sociedades indígenas especialmente en el ciclo básico.

En segundo lugar, es evidente que existe una intencionalidad, al menos en el discurso, de una nueva forma de presentar los contenidos (selección/organización/secuenciación) que permiten pensar en posibles formatos de trabajo y programación de la enseñanza con aportes interdisciplinarios, considerando la posibilidad paulatina de una mirada no solo en el texto curricular sino en la práctica pedagógica de una integralidad del curriculum. Finalmente, se considera que la Historia es un campo complejo en constante transformación y revisión. Los tiempos presentes plantean nuevos desafíos y en este sentido la Historia aporta una forma distinta de pensar el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social. Sin embargo, el ciclo orientado queda relegado en términos discursivos, con menos presencia de la temática indígena y librado a las condiciones de cada docente a cargo del espacio curricular.

Enseñar, aprender, pensar y vivir la historia, fortalece la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. El desafío de pensar creativa y críticamente, se renueva cada vez que en las aulas se puede recrear el pasado desde los conflictos, desde las dudas y sobre todo, desde aquello que no había sido pensado, eso que suele ocurrir frente a las preguntas, sobre todo, las más sencillas.

---

<sup>10</sup> B. Bernstein, *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, (Madrid: Akal, 1988).

## **Bibliografía**

Nora Alterman, “La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”, *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. FFyH. UNC. Año 10 N° 6. (2008).

Isabelino Siede, Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza” en Isabelino Siede (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, (Buenos Aires: Aique Educación, 2012)

Pilar Benejam *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria* (Barcelona: Editorial Horsori, Cuadernos de Formación del Profesorado ICE Universitat, 1999)

Claudia Varela, “Discusiones sobre la Historia” en Mónica Insaurralde (coord.) *Ciencias sociales. líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. (Buenos Aires: Noveduc, 2009),

Diseño Curricular para Historia – Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Santa Rosa: MCE, 2010)

Diseño Curricular para Historia – Ciclo Orientado de la Educación secundaria (Santa Rosa: MCE, 2012)

B. Bernstein, *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, (Madrid: Akal, 1988).