

Análisis del diseño curricular del ciclo básico de la provincia de Córdoba; área Ciencias Sociales. Aportes que problematen su enseñanza.

Legeren, Julieta Elisa, Puttini, María Paula.

Cita:

Legeren, Julieta Elisa, Puttini, María Paula (2017). *Análisis del diseño curricular del ciclo básico de la provincia de Córdoba; área Ciencias Sociales. Aportes que problematicen su enseñanza. 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/000-019/696>

Mesa 127.

La enseñanza de la Historia, las Humanidades y las Ciencias Sociales en la Escuela Pública hoy: Reformas institucionales, recursos pedagógicos y prácticas docentes en la sociedad de la información

Título de la ponencia: Análisis del diseño curricular del ciclo básico de la provincia de Córdoba; área Ciencias Sociales

Autoras: Legeren, Julieta Elisa y Puttini, María Paula

Procedencia: CIFYH – UNC

PARA PUBLICAR EN ACTAS

En esta ponencia nos proponemos analizar el diseño curricular de la provincia de Córdoba correspondiente al Ciclo Básico del Nivel Secundario. Centraremos nuestra atención en el área de Ciencias Sociales, que corresponde a los espacios curriculares de Historia y Geografía. Esta inquietud se nos presenta ya que entendemos que el curriculum repercute en nuestras prácticas diarias en el aula.

Este trabajo tiene la intención de ser un primer paso para problematizar el diseño curricular de Ciencias Sociales, pensando en distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje que se viven en las aulas y en las relaciones que se plantean en las instituciones educativas en general. Tales como la desarticulación entre los diferentes espacios curriculares; la dificultad que tienen los alumnos para comprender la construcción socio histórica del espacio o anclar a una sociedad determinada en un espacio y tiempo concreto; cuestiones que observamos desde nuestra experiencia personal. A pasos de una nueva reforma curricular, desde nuestro lugar de docentes de nivel medio, nos preguntamos: Este documento ¿qué nos aporta, qué nos obstruye en nuestra práctica aúlica? Para finalizar nuestra ponencia, a partir de su análisis y crítica intentaremos realizar aportes que faciliten su implementación.

Un recorrido por los últimos años de la educación en Córdoba y Argentina

Pensando en la historia de la educación argentina, es necesario mencionar que no ha cambiado el núcleo curricular desde finales de siglo XIX y sigue siendo clasificado, donde la mayor parte de los contenidos se transmiten en unidades curriculares cerradas con fronteras claramente delimitadas.¹

En un contexto de reformas neoliberales y achicamiento del estado, entre los años 1992 y 1993 se lleva a cabo la federalización y descentralización de la educación. Por un lado se completa el proceso

¹ Se priorizan los contenidos de Lengua y Matemática. En: Terigi, Flavia; (2012) “Sobre la cuestión curricular en la Educación Secundaria” en: Tenti Fanfani, E. (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. P 60, 65

de transferencia de las escuelas dependientes del Ministerio Nacional a las provincias, que se inicia en el último gobierno militar (Ley 24049). También surgirán los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los mismos tenían como objetivo regular los procesos de elaboración curricular de cada provincia. Se trató esencialmente de una reforma de contenidos a nivel nacional que tuvo una pretensión totalizadora.

A partir de 2003 se empieza a configurar un nuevo escenario político donde se crean condiciones que posibilitaron en el campo educativo el trazado de nuevas regulaciones nacionales. Las mismas intentaban contribuir a superar la fragmentación del sistema y garantizar la igualdad de derechos.² En este contexto se sostuvo la necesidad de garantizar un piso común de saberes para lo cual se formularon los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), teniendo en cuenta los anteriores CBC, priorizando sus mismos ejes e incorporando nuevas discusiones teórico-conceptuales.

Los diseños curriculares que se empezaron a poner en práctica principio de esta década son bastante fieles a los NAP. Por su parte, en el año 2010, en Córdoba se discutía una nueva Ley de Educación 9870. La misma se sanciona a partir de debates entre distintos organismos y grandes empresas de origen provincial nucleados en el Consejo Asesor de Educación Técnica y Trabajo de la Mesa Provincia-Municipios.³ Estas últimas tuvieron un gran peso en la confección de la ley mientras que se relegó la participación de las escuelas, docentes, familias y alumnos. A raíz de esto, durante todo el año 2010 hubo paros, manifestaciones multitudinarias semana a semana, tomas de escuelas por parte de la comunidad educativa que estaba en desacuerdo con el tratamiento del proyecto. El día de la sanción de la ley hubo una fuerte represión desde el gobierno hacia los manifestantes que se encontraban fuera del recinto legislativo.⁴ Esto se relaciona con lo que Gvirtz y Palamidessi plantean: en la producción y selección del contenido a enseñar intervienen el campo cultural (representado por las instituciones de enseñanza superior), el campo del Estado y el campo del mercado. Este último,

² Coria, Adela (2012) “Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político pedagógico en la construcción de la política curricular y de la enseñanza en la Argentina. (2004 – 2007)” en: Miranda E, Et. Al, (comp) *Formación de Profesores, sujetos y prácticas educativas*, convenio CAPG-SPU, Córdoba, UNC-UNICAMP en prensa.

³ Participaron del armado del proyecto de ley: representantes de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Tecnológica Nacional Regionales Córdoba, Villa María y San Francisco, el Instituto Universitario Aeronáutico, la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Blas Pascal, la Universidad Empresarial Siglo 21; representantes gremiales de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), de la Asociación de Docentes de Enseñanza Media, Especial y Superior (ADEME), de la Asociación del Magisterio de Educación Técnica (AMET), del Sindicato de Docentes Privados (SADOP), de la Unión de Docentes Argentinos (UDA); representantes del Ministerio de Ciencia y Tecnología, del Poder Judicial y del Poder Legislativo de la Provincia, del Consejo Católico para la Educación de Córdoba (CCE), de la Asociación de Institutos Privados de Enseñanza de Córdoba (AIPEC), de la Cámara Cordobesa de Instituciones Educativas Privadas (CACIEP) y miembros del Consejo Asesor de Educación Técnica y Trabajo de la Mesa Provincia-Municipios. En: (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2010).

⁴ Para más información recomendamos leer el artículo: Beltrán Mariana; Falconi Octavio (2011). “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social” en: Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol. 1 – Educación FLACSO ARGENTINA Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Págs. 27 a 40. Recuperado en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/49.pdf [consultado el 20 de noviembre de 2013]

influye a través de: los perfiles profesionales que demanda la introducción de contenido actitudinales que se consideran adecuados para la adaptación de un trabajador al mundo del empleo; y la industria cultural (editoriales, medios de comunicación de masas).⁵

En el conflicto predominó el discurso de los que tenían el poder económico y político y la ley se sancionó sin modificación alguna. En este sentido Coria sostiene que el currículum es un territorio de lucha por la imposición del sentido de la educación donde se libran batallas políticas y morales por la legitimación de valores, saberes y concepciones de orden social.⁶ En este marco se inscribe la formulación del Nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, confeccionado entre los años 2009 y 2010, para ser utilizado en los ciclos lectivos 2011-2015.

Análisis del currículum

Para el análisis del currículum⁷ tomaremos como marco de referencia el texto “La construcción del currículum escolar, claves de lectura de diseños y prácticas” de Nora Alterman.⁸ Proponemos analizar el currículum oficial a través de las claves de lectura: selección, organización y secuenciación de contenidos.

La selección del contenido

En cuanto a la selección de contenidos, consideramos que es el resultado de un complejo proceso donde se establecen los criterios de “verdad” del conocimiento legítimo. Para reconocer esto en el diseño debemos identificar marcas, pistas o indicios de la perspectiva disciplinar y didáctica asumida en la voz que sintetiza el proyecto público de educación.⁹

En primera instancia nos centraremos en la organización del tiempo. Bernstein¹⁰ utiliza el término “unidades” para referirse a los periodos de tiempo que existen en las instituciones educativas. En el diseño a estas “unidades” se las denomina horas semanales y tienen un carga horaria de 40 minutos cada una. A su vez, la palabra “contenido” hace referencia a cómo se completa ese periodo de tiempo, en este caso hablaremos de Espacios Curriculares. En la imagen que vemos a continuación

⁵ GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano (1998) *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*, Ediciones Aique, Buenos Aires. P 29,30

⁶ Coria, Adela (2012); op. Cit.

⁷ Entendemos por *currículum*: un proceso de producción cultural de contenido escolar, donde se manifiestan resultados de lógicas de producción que responden a determinaciones epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales en: GOODSON, Ivor (2000) “Más allá del monolito de la signatura: tradiciones y subculturas”, en: *La crisis del cambio curricular*, Madrid, Octaedro.

⁸ ALTERMAN, Nora (2008); “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas.” En: *Revista Páginas de la escuela de ciencias de la Educación*. FFyH UNC, año 10, n 6.

⁹ Ibidem, p 9

¹⁰ BERNSTEIN, Basil (1988) *Clases, códigos y control II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal Universidad.

observamos que, tal como señala Bernstein, no todos los Espacios Curriculares tienen la misma cantidad de horas semanales.

	1° año	HsC	2° año	HsC	3° año	HsC
F O R M A C I Ó N G E N E R A L	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Ciencias Naturales -Biología-	3	Ciencias Naturales -Química-	3	Física	3
	Ciencias Naturales -Física -	3	Biología	3	Química	3
	Ciencias Sociales - Geografía-	5	Ciencias Sociales - Historia-	5	Geografía	4
	---		---		Historia	4
	Lengua Extranjera -Inglés -	3	Lengua Extranjera -Inglés-	3	Lengua Extranjera -Inglés-	3
	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3
	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
	Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
	<i>Total horas semanales</i>	37	<i>Total horas semanales</i>	37	<i>Total horas semanales</i>	41
	Total Espacios	10	Total Espacios	10	Total Espacios	11

La carga horaria del Ciclo Básico que propone el Diseño Curricular es de 115 horas semanales, divididos en 31 espacios curriculares. En 1er y 2do año hay 37 módulos divididos en 10 espacios; mientras que en tercero hay 41 horas semanales divididas en 11 espacios. En este esquema las Ciencias Sociales tienen en total 18 horas semanales divididas en:

- 1er año: Ciencias Sociales – Geografía, 5 módulos
- 2do año: Ciencias Sociales – Historia, 5 módulos
- 3er año: Geografía, 4 módulos e Historia, 4 módulos.

En el conjunto, el área es la que más carga horaria tiene junto con las Ciencias Naturales. Seguido de Matemática y Lengua con 15; Educación Tecnológica con 12; Ciudadanía y Participación, junto a Formación para la Vida y el Trabajo con 11; e Inglés, Educación Artística y Educación Física con 9. Podríamos sugerir, a modo de hipótesis, que se sigue priorizando a las “3 R”, traducido a “lectura, escritura y cálculo” que fue la base de la enseñanza en la escuela hacia la mitad del siglo XIX.¹¹

La sección destinada a las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular comienza de la siguiente manera:

“Las Ciencias Sociales estudian la realidad social que es compleja, dinámica y conflictiva. El hombre en sociedad construye esa realidad en interacción con la naturaleza a lo largo del tiempo. La realidad social alude a una dimensión material y a

¹¹ “Las 3 R” se refieren a: Reading, wRiting, aRithmetics; en: Terigi, Flavia; (2012) op. Cit. P 59.

otra simbólica, que refieren tanto al conjunto de elementos materiales que conforman un modo de producción o un sistema político, como a la creación cultural o sistema de representaciones construido a partir de las imágenes que las sociedades tienen de sí mismas y de las demás”¹²

Lo primero que advertimos es que se habla de “realidad social” y no de: el hombre como sujeto individual en un tiempo y espacio determinado, o de la sociedad en su conjunto. A su vez se plantean diferentes dimensiones que conforman a esta realidad social: economía (modo de producción), política (sistema político) y sociocultural (creación cultural, sistema de representaciones).

Otra de las cuestiones que se plantea es que esta realidad social es “*compleja, dinámica y conflictiva*” y para abordarla se sostiene, la necesidad de la explicación desde múltiples perspectivas y diversos marcos teóricos-conceptuales. Por esta complejidad se recomienda que debe ser estudiada a través de conceptos, que designan distintos hechos y situaciones, y a través de procedimientos tales como: búsqueda de información, el análisis e interpretación de datos y la elaboración de respuestas provisionales, entre otros.¹³ También se propone abordar la realidad social desde un enfoque interpretativo-crítico. A su vez, se hace hincapié en la idea de proceso, en la relación entre cambios y continuidades; priorizando la construcción de redes explicativas.¹⁴ En este sentido, a lo largo de los tres años se recomienda el uso de diferentes fuentes de información, la incorporación de las TIC (sobre todo en Geografía), la multidisciplinariedad, la multiperspectividad y la multicausalidad.¹⁵

En relación a los temas a desarrollar, en primer año se prioriza la comprensión de problemáticas sociales en diversos espacios geográficos reconociendo sus dimensiones ambiental, política-organizacional, económica y cultural de un mundo en permanente cambio.¹⁶ El eje transversal es *El espacio geográfico y las sociedades en el contexto americano y mundial*. Los alumnos no deben aprender todo sobre los continentes sino que se hace hincapié en la diversidad de los mismos. En la descripción de los aprendizajes y contenidos se prioriza el caso del continente americano, por ejemplo: “Reconocimiento y análisis de los principales problemas ambientales de América y otros continentes resultantes de las actividades humanas a través del estudio de casos”; “conocimiento de las características de la población americana - estructura y dinámica- estableciendo semejanzas y diferencias con otros continentes”, “conocimiento de los procesos de producción y consumo, en América Latina y Anglosajona comparándolos con casos en otros continentes”.¹⁷

¹² AAVV (2011), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria. 2011-2015. Secundaria Tomo 2. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. P 85

¹³ Ibidem

¹⁴ Ibidem, p 86

¹⁵ Podemos encontrar una mirada crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta propuesta que es recuperada en numerosos trabajos por Beatriz Aisenberg, Alicia Camilloni e Isabelino Siede

¹⁶ AAVV, op. Cit p 86

¹⁷ Ibidem, p 88 – 89.

En segundo año se prioriza el conocimiento de las estructuras, los procesos sociales y su dinámica de cambio a través del tiempo desde un abordaje analítico; teniendo como objetivo la comprensión de la realidad social actual.¹⁸ Bajo el título *Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo*, en segundo año se realiza un recorrido, no necesariamente cronológico, desde el devenir del ser humano en la tierra hasta el proceso de conquista y colonización del continente americano. Una cuestión que llama la atención es la extensión en cuanto a cantidad de contenidos y aprendizajes propuestos. Los mismos se dividen en: la organización de la subsistencia y de los sistemas políticos; las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural; diversidad cultural a partir de la fragmentación del Mundo Mediterráneo; y el impacto de Occidente sobre las sociedades americanas. Los alumnos, durante este año, deberán dar cuenta del aprendizaje de: el paso de la vida nómada a sedentaria; conocimientos de diferentes sistemas políticos, tales como jefaturas, cacicazgos, estado; la construcción del Imperio Romano y de las organizaciones imperiales americanas; el concepto de feudalismo; la diversidad cultural en las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana; la concentración del poder monárquico; la expansión ultramarina; conquista y colonización europea en América y su impacto sobre las sociedades americanas; el orden colonial español en América y su economía extractiva.¹⁹

Por su parte, en tercer año se hace hincapié en el estudio de Argentina. Como meta se promueve la reflexión crítica acerca de la realidad social, favoreciendo la apropiación de conceptos, procedimientos y actitudes, tales como el espacio geográfico, el tiempo histórico, la organización social, la multicausalidad, la indagación y el tratamiento de la información, el interés y la curiosidad por el saber, la sensibilidad acerca de las problemáticas sociales, entre otros.²⁰

Geografía de tercer año tiene como eje: *El territorio y la sociedad argentina en el contexto latinoamericano*. Se hace hincapié en las mismas dimensiones de análisis propuestas para los contenidos de primero, complejizándolas, ya que agrega la dimensión político - organizacional. Los subejos propuestos son: dimensión ambiental del espacio geográfico; dimensión político – organizacional del espacio geográfico; dimensión social y cultural del espacio geográfico; dimensión económica del espacio geográfico; siempre acerca de Argentina.

En el caso de Historia el eje es: *Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX, XX e inicios del XXI*. El mismo se subdivide en: cambios continuidades entre el orden colonial y los nuevos Estados latinoamericanos; Argentina y Latinoamérica en el Mundo del siglo XX; y los inicios del siglo XXI en Latinoamérica. Como vemos, se prioriza lo local y un orden cronológico, considerando en él la larga duración, procesos, rupturas y continuidades.²¹

¹⁸ Ibidem, 87.

¹⁹ Ibidem, p 91.

²⁰ Ibidem, p 87.

²¹ Ibidem, 91-93.

A lo largo de la fundamentación del currículum de Ciencias Sociales se propone que se relacione pedagógicamente el saber académico y la formación e intereses de los estudiantes; priorizando nuevos sentidos y significados a su vida cotidiana, a través del desarrollo de diversas capacidades. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales procura generar una apertura en el presente de los jóvenes al permitirles construir determinadas visiones del mundo. También tiene lugar la construcción de las propias versiones de los adolescentes y jóvenes a partir de sus recorridos y proyectos individuales.²² Por otro lado, se persigue el objetivo de formar a los estudiantes en un contexto de vida más democrática para construir un mundo más justo, apuntando así a la formación de ciudadanos críticos.

Organización

La organización es la forma en que se presentan y se relacionan los contenidos entre sí. Si bien en los textos curriculares no se explicitan las decisiones asumidas acerca de cómo se organiza y presenta el contenido, sí aparecen reflejadas de manera implícita en el status y jerarquía que se le otorga a los mismos.²³ Siguiendo a Bernstein afirmamos que el diseño propone un currículum de colección ya que los contenidos están claramente delimitados y separados entre sí, y a medida que uno transita la escuela se va especializando en determinado campo. A su vez, la educación que se brinda es fragmentada y la relación entre el docente y el alumno es rígida, diferenciadora y jerárquica.²⁴

A la hora de analizar la organización del diseño nos preguntamos ¿Qué nivel de integración hay entre los espacios curriculares que conforman las Ciencias Sociales del Ciclo Básico? A su vez nos cuestionamos si se da el espacio para los proyectos de integración entre distintas disciplinas y el nivel de explicitación y orientación que deberían existir dentro de este diseño para que los docentes lleven a cabo esta tarea.

Observamos el carácter de colección cuando se prioriza la enseñanza de la Historia y la Geografía por separado, dejando de lado el resto de las Ciencias Sociales. A su vez se propone una organización en espacios curriculares, cuya enseñanza está a cargo de un docente con formación específica. Este tiene la responsabilidad y la libertad de elegir la organización de los saberes, del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores. Cada espacio curricular, que adopta el formato de asignatura, constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Se sugiere la posibilidad de una integración a través de distintos encuentros de los docentes. Pero no se brindan herramientas para que esto pueda llevarse a cabo.

²² Ibidem, p 88.

²³ ALTERMAN, op. Cit., p 9.

²⁴ BERNSTEIN, Basil, op. Cit. P 2.

“en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, se realiza un abordaje con énfasis en Geografía e Historia, desde los conceptos específicos de cada disciplina, abriendo la posibilidad de enriquecerlo desde una **mirada integradora**. (...) es importante que los equipos docentes planifiquen y lleven a cabo instancias de encuentro”²⁵

Con respecto a tercer año, donde se dictan paralelamente historia y geografía se remarca la importancia de proponer formatos diversos a lo largo del año, para que los estudiantes complementen los saberes espaciales y temporales, pero sostenemos que no se impulsa una integración de la currícula de ambos espacios.

La Geografía y la Historia tienen en común algunos rasgos en relación con su objeto de estudio; es por ello que el documento explicita que se deben considerar las contribuciones de ambas ciencias para que los alumnos puedan construir conceptos, establecer relaciones, comparar y resolver problemas de la realidad social. Para interconectar e integrar los contenidos de las distintas disciplinas del área de las Ciencias Sociales, se propone trabajar con ejes estructurantes, transdisciplinarios y relevantes.

El principal eje que podemos identificar a partir de nuestro análisis es:

- La apropiación de los recursos y transformación del espacio a lo largo del tiempo.

Este eje está presente a lo largo de los tres años del ciclo básico en las Ciencias Sociales, además se plantean contenidos comunes o estrechamente relacionados entre las distintas asignaturas como:

- La conquista y colonización de América, para Geografía de 1° e Historia de 2°.
- Los procesos de urbanización que se estudian en 1° y el surgimiento de las ciudades en 2°.
- Los movimientos migratorios, la estructura y la dinámica de la población argentina, que figura como contenidos de 3° año en Historia, pero que también está presente en Geografía de 1° y de 3° año.
- La conformación del Estado argentino presentes en los contenidos curriculares de historia y geografía de 3° año.

Pese a que se pueden identificar estos ejes estructurantes y transdisciplinarios, además de su concreción en los objetivos y contenidos de los espacios curriculares, no se formulan en el documento los formatos, metodología, tiempo, etc. para lograr una integración concreta de los mismos.

Por otro lado, se sostiene que tanto la Historia como la Geografía comparten herramientas didácticas, como planos y documentos; sin embargo no se sugiere su uso compartido en proyectos con temáticas específicas. El documento propone continuamente un abordaje de las ciencias sociales desde la

²⁵ AAVV, op. Cit., p 94

multiperspectividad. Consideramos que el cumplimiento de este objetivo se dificulta por la organización misma de los espacios curriculares.

En primer año se nos propone trabajar sólo desde la Geografía. El propósito es construir el concepto de espacio geográfico, de la apropiación de ese espacio y sus recursos. Entendemos que esta tarea se dificulta si no se incorpora la dimensión histórica al análisis.

En Historia, en segundo año, los contenidos atraviesan diversas problemáticas socio-históricas en contextos espaciales y temporales múltiples. Se propone la multicausalidad y la multiperspectividad para su abordaje pero sin un anclaje en categorías espaciales. Dificulta enormemente la integración real de los espacios curriculares del área de Ciencias Sociales, ya que incluso en temáticas comunes como la conquista y colonización de América (presente en Geografía de 1° e Historia de 2°), al pertenecer a distintos años y por lo general no estar dictadas por los mismos docentes, se priorizan los contenidos de cada asignatura específica, dejando la multiperspectividad relegada a la voluntad del docente. A su vez no se incorporan dimensiones de análisis de otras ciencias sociales, tales como la Antropología, la Sociología, la Economía, entre otras.

Esto tiene como consecuencia que, en la práctica, muchas veces ocurra que el alumno interprete como compartimentos estancos y diferenciados a la Historia y a la Geografía, sin poder establecer relaciones. La construcción del concepto espacio y tiempo, se ve disociada; por lo que muchas veces los estudiantes no terminan de comprender como el espacio se modifica a través de las acciones de los hombres en el tiempo o cómo influye en las relaciones sociales el espacio geográfico.

Secuenciación

Por último, la secuenciación de contenidos supone orden y relación de la enseñanza; en ella operan teorías de la enseñanza y aprendizaje, es decir, modos de concebir la práctica de transmisión de los contenidos y entender cómo se apropian los sujetos del conocimiento escolar.²⁶ Siguiendo a Carretero, Pozo y Asensio, podríamos advertir que estamos en presencia de un diseño cronológico-temático.²⁷

En el currículum los espacios curriculares de las ciencias sociales se organizan de la siguiente manera:

- 1° año se dicta Geografía, con énfasis en el contexto americano y mundial;
- 2° año en Historia se hace hincapié en el contexto americano y mundial, y
- 3° año, Historia y Geografía, enfatizan en el contexto de Argentina.

²⁶ ALTERMAN, op. Cit., p 9

²⁷ A diferencia de los diseños curriculares cronológicos, donde sólo se basan en cronologías, fechas y periodos, los diseños curriculares cronológicos-temáticos incorporan a la temática como hilo conductor del diseño. En: Carretero, Pozo, Asensio; *La enseñanza de la Historia*, EDINUC, Mendoza, 1995. P 106.

Esa organización parecería responder a supuestos sobre el aprendizaje de los estudiantes, en cuanto a que sería más próxima para ellos la construcción del concepto de espacio que el de tiempo.²⁸ Asimismo, que sería más sencilla la construcción de lo general a lo particular.

En el documento se advierte que en el proceso de construcción de saberes los estudiantes ponen en marcha un procedimiento inductivo que parte de la inmediatez y la particularidad, mientras que los saberes académicos se estructuran, tradicionalmente, con base en generalizaciones que se toman como punto de partida teórico para ir a lo particular (AAVV; 2011:100). Es necesario poner en relación estas formas de construcción de conocimiento, mediante la recuperación en el aula de algunas situaciones de la vida cotidiana que se relacionan con las vivencias de los estudiantes. Esto nos resulta contradictorio en tanto y en cuanto en los contenidos de Geografía que se proponen en 1° año, se hace énfasis en el conocimiento del espacio geográfico americano y de otros continentes ampliando la escala de análisis, y dejando la escala local como un primer ítem que no se retomará a lo largo del año o que el docente deberá retomar con ejemplos locales.

La enseñanza de Ciencias Sociales con énfasis en Geografía implica poner a disposición de los estudiantes las herramientas analíticas básicas para interpretar críticamente el mundo de hoy, comprendiendo la interrelación entre la sociedad, el marco natural y los conflictos que de ella se derivan. Es así como se busca favorecer el desarrollo gradual de un posicionamiento autónomo sobre los problemas socio-territoriales contemporáneos, que se retomarán en 3° año.

Con relación a los contenidos seleccionados para 3° año, se propone un abordaje más puntual del territorio argentino en estrecha relación con los procesos históricos que en él tuvieron lugar. Es decir, se propone en la Geografía, un enfoque que finalmente iría de lo lejano a lo local, en contradicción con lo sostenido sobre el proceso de construcción de los saberes de los estudiantes que el mismo documento base sostiene.

La enseñanza en segundo año de Ciencias Sociales – Historia, se plantea una situación similar. Se parte del origen común del hombre en África, de las primeras sociedades de Occidente y de América, dejando al docente la responsabilidad de relacionar esos procesos con las sociedades originarias del actual territorio de Argentina, y Córdoba particularmente; para llegar a tercer año con una centralización en la construcción socio-histórica del territorio argentino. Esta secuenciación plantea un orden cronológico lineal que contradice lo enunciado al principio del Diseño Curricular sobre la multiperspectividad y las nuevas perspectivas acerca de la construcción del tiempo histórico.²⁹

Por otro lado, el Diseño Curricular plantea que el tratamiento de las diversas problemáticas se realiza progresivamente con un mayor nivel de abstracción y generalización. Los procedimientos de

²⁸ Se plantea que el tiempo es una categoría compleja que se construye gradualmente y requiere múltiples consideraciones en su abordaje en: AAVV, op. Cit.

²⁹ Recomendamos para trabajar este concepto los aportes de Sebastián Pla.

indagación de la realidad se complejizan y amplían a diversas escalas espacio – temporales. Esto se puede observar en el hecho de que el profesor de primer año debe continuar abordando las nociones espaciales recuperando lo trabajado en Educación Primaria para construir un concepto complejo de espacio geográfico. Otro ejemplo se encuentra en la enseñanza de la estructura y la dinámica de la población argentina; contenido de Geografía de primero que se complejiza en tercer año, tanto en Geografía como en Historia, agregándole la dimensión política.

Se plantea que desde la Educación Secundaria se pretende poner a disposición de los estudiantes herramientas que les permitan construir conceptos, establecer relaciones, comparar y resolver problemas de la realidad social, a través de procedimientos que impliquen diferentes formas de abordar y contextualizar los contenidos en situaciones concretas, siguiendo las teorías de la enseñanza y aprendizaje que se centran en el alumno. Ello implica para el docente:

“sugerir preguntas; ofrecer algunas explicaciones; proponer el examen de libros y otras fuentes de información para ver qué se conoce; planear indagaciones; pautar la realización de observaciones; entrenar en el uso de herramientas para recolectar, analizar e interpretar datos; proponer a los estudiantes que elaboren respuestas y explicaciones; sugerir la revisión de lo que sabían en función de las nuevas evidencias y solicitarles la comunicación de los resultados”³⁰

Se propone también relacionar los contenidos de los espacio curriculares con la vida cotidiana. Pensar la construcción de los saberes históricos y geográficos a partir del planteamiento de situaciones problemáticas que introduzcan estudios de caso de complejidad creciente. A partir de esto es que los estudiantes deben utilizar diversas fuentes, seleccionar y procesar información escrita y oral, analizar imágenes y sonidos, con la finalidad de incrementar la riqueza del análisis y la percepción. El objetivo es que logren construir opiniones fundamentadas sobre problemáticas que aquejan a la sociedad en general y a la de su comunidad, en particular.

En conclusión, el diseño plantea que se deben desarrollar a lo largo del ciclo básico la idea de proceso, multicausalidad, interjuego de escalas de análisis, interrelación espacio - tiempo y el empleo de diversas fuentes de información; pero estos objetivos se dificultarían con la secuenciación de los contenidos propuesta, quedando la mayor parte de la responsabilidad en el docente y en sus elecciones en el aula. El uso de casos particulares de la vida cotidiana, o del entorno cercano al alumno se dificulta en relación con ciertos contenidos, principalmente en Historia de 2º año.

Es nuestra hipótesis que más allá de que en el documento se plantea una construcción del conocimiento a partir de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo cotidiano a lo global. La mayoría de los objetivos, contenidos y aprendizajes de los espacios curriculares no van es

³⁰ AAVV, op. Cit., p 94.

concordancia con esto, por lo que queda como responsabilidad exclusiva del docente establecer estas relaciones.

A modo de conclusión

A lo largo de estas páginas hemos intentado realizar una primera aproximación en el análisis del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Provincia de Córdoba, haciendo hincapié en el área de Ciencias Sociales a través de los conceptos de selección, organización y secuenciación propuestos por Alterman.

Consideramos desde la selección que este diseño curricular prioriza la enseñanza de Lengua y Matemática por sobre los otros Espacios Curriculares. En relación a las Ciencias Sociales, ponemos en discusión que se enmarque dentro de una tradición pedagógica de la enseñanza, que se centra en los intereses del adolescente. Si bien se anuncia en el diseño, al realizar el análisis no vemos tan clara esta intención. También observamos que prioriza el estudio de la realidad social desde lo complejo, la multiperspectividad, las diferentes escalas de análisis, el estudio de América y Argentina por sobre el resto del mundo. En relación a la organización, es notorio que estamos frente a un currículum de tipo *colección*, donde casi no existen instancias de integración entre los Espacios Curriculares del área y en relación a las demás disciplinas que se proponen para el Ciclo Básico. Por su parte, en la secuenciación se problematizaron las relaciones: general – particular; lejano – cercano; y la relación de los contenidos y aprendizajes con la vida cotidiana.

Más allá de que no podemos brindar una solución a los problemas que presenta la educación hoy, la sugerencia de un currículum más integrado se hace presente, aunque el mismo presentaría otras dificultades y otros desafíos posibles de llevarse adelante. El sistema educativo es un complejo entramado, en el que el currículum es una parte del mismo, pero que se relaciona estrechamente con la situación de los docentes, las relaciones dentro de cada escuela, los proyectos institucionales y las relaciones más macros (gobierno provincial, gobierno nacional). Es con esto que queremos decir que, más allá de las dificultades o falencias que puede llegar a tener el diseño curricular actual, la mayoría de los problemas que existen hoy en la educación tienen una raíz social mucho más profunda, y no sólo la escuela secundaria acarrea con estos problemas sino que se extienden al nivel inicial y primario, a la educación superior y a la sociedad en general.

Sugerimos romper con la cronología y priorizar estudios de caso como una “puerta de entrada”³¹ para trabajar ejes temáticos problemáticos. Por ejemplo, para trabajar el contenido “Conocimiento de

³¹ “Nos referimos a la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con un lente de aumento. Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de sí misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia.” En: GOJMAN, S., & SEGAL, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en las Ciencias

diversos sistemas políticos y sus principales instituciones relativas a: la organización del trabajo, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social” en segundo año planteamos el eje “Apropiación del espacio y la administración de sus recursos; diferentes formas de organización política en torno a Jefaturas – Ciudades Estado – Estado Centralizado”. Esto nos permitirá analizar sociedades en tiempo y espacios distintos, como por ejemplo: Jefaturas en pueblos originarios de Córdoba; Ciudades estado en Grecia Antigua; Estado Centralizado en Incas.

Para pensar la integración es necesario situarnos en las condiciones materiales de la enseñanza. No debemos dejar de reconocer que es muy difícil el trabajo en conjunto entre colegas en el nivel secundario debido a: los docentes trabajan en muchas escuelas, no coinciden los horarios de trabajo entre los colegas del área, no se pagan horas institucionales, no se trabaja en horarios espejos, desde la dirección no se propicia el trabajo en conjunto, no existe una mirada integradora en la formación docente, entre otras.

Igualmente sugerimos que al menos se proponga un eje de trabajo transversal en Historia y Geografía de tercer año. Podría trabajarse en algún proyecto conjunto o aplicando los nuevos formatos curriculares en cada asignatura pero priorizando una mirada desde la multiperspectividad. Sugerimos la lectura del texto de Rofman y Romero; *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*, donde los autores analizan la apropiación del espacio a través de la historia argentina tomando como eje de análisis las categorías de tierra, trabajo y capital.

Como planteamos en el apartado *Secuenciación*, es nuestra hipótesis que más allá de que en el documento se plantea una construcción del conocimiento a partir de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo cotidiano de lo global; la mayoría de los objetivos, contenidos y aprendizajes de los espacios curriculares no van es concordancia con esto, por lo que queda como responsabilidad exclusiva del docente establecer estas relaciones.

Creemos necesario advertir que en la búsqueda por relacionar todo contenido con la vida cotidiana y los intereses de los alumnos podemos caer en lo que Pla llaman *presentismo*. Con esto nos referimos a que el presente se torna el horizonte y la única posibilidad de tiempo. Según Pla, el pasado encuentra su riqueza en las preguntas que desde el presente didáctico se le formulan. Tiene mucho que ver con la inmediatez, con proponer temáticas que tengan relación directamente con el presente y su comprensión; es necesario aprender aquellos conceptos y temáticas que ayuden a comprender el mundo de hoy.³² Es prácticamente imposible que todos los contenidos que se enseñan tengan relación

Sociales: la "trastienda" de una propuesta. En B. AISBENGERr, & S. (. ALDEROQUI, Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. (págs. 7799). Buenos Aires - México - Barcelona: PAIDOS. P 83

³² Plá, Sebastián; (2009) “El presente como tiempo de la didáctica de la Historia. http://www.academia.edu/1434314/El_presente_como_tiempo_de_la_didactica_de_la_historia [consultado el 15 de marzo de 2014] p2.

con la actualidad y la vida cotidiana de nuestros alumnos. Asimismo esto podría pensarse en que todo lo relacionado al estudio de la Geografía debe relacionarse con procesos locales o cercanos a los estudiantes.

Desde el diseño curricular se propone profundizar las competencias socio-históricas y, a partir de ellas, reconocerse en tanto sujeto de la historia con capacidad para actuar en la vida social, posicionado desde un lugar de manera coherente, reflexiva y crítica, identificando diversos actores (individuales y colectivos) en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos.³³ Si logramos reconocernos a nosotros mismos como actores sociales y, a su vez, reconocer como actores sociales a hombres y mujeres que transformaron la sociedad a lo largo de la historia y construyeron diversos espacios geográficos, estamos en presencia de una explicación en las Ciencias Sociales. Si le damos a nuestros alumnos la posibilidad de problematizar acerca de que hombres y mujeres tuvieron injerencia en asuntos de gobierno, en la construcción de un acueducto, que practicaron la fe cristiana en el imperio romano, que dejaron de tener acceso a las tierras en la Inglaterra del siglo XVI, que viajaron a la Argentina en 1900 para hacer una nueva vida, les daremos la posibilidad de deconstruir el tiempo histórico y de pensarnos como actores y actrices protagonistas transformadores del espacio.

A largo de estas páginas nuestra visión ha sido aportar la práctica del docente desde el análisis del diseño curricular. Asimismo somos conscientes de que existen condiciones materiales que escapan al control del docente en el aula y que impactan en las prácticas. La situación socioeconómica de nuestros alumnos y alumnas, las condiciones materiales de la escuela, las políticas públicas de los gobiernos nacionales y provinciales, el proyecto institucional en el que se está inserto, la relación entre los colegas del área, la vida personal y laboral de cada docente, la vulnerabilidad de las condiciones de trabajo, el capital cultural y simbólico que traen nuestros estudiantes, problemáticas sociales que nos atraviesan como sociedad (adicciones, violencia, desnutrición, discriminación) nos atraviesan en nuestras prácticas de enseñanza. Sabemos que nuestro aporte no va a cambiar todas estas realidades pero esperamos que sea una herramienta más para pensarnos en el aula como docentes de Ciencias Sociales.

Bibliografía

AAVV (2011), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria. 2011-2015. Secundaria Tomo 2. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

³³ AAVV, op. Cit. P 99.

Alterman, Nora (2008) “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”, Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC, año 10, número 6.

Beltrán Mariana; Falconi Octavio (2011). “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social” en: Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol. 1 – Educación FLACSO ARGENTINA Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Págs. 27 a 40. Recuperado en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/49.pdf [consultado el 20 de noviembre de 2013]

Bernstein, Basil (1988) Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid, Akal Universidad.

Carretero, Pozo, Asensio; La enseñanza de la Historia, EDINUC, Mendoza, 1995.

Consejo Federal de Educación (2011). Resolución CFE n 165/11. Buenos Aires, 13 de octubre de 2011. Recuperado en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/165-11.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2013]

Coria, Adela (2012) “Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político pedagógico en la construcción de la política curricular y de la enseñanza en la Argentina. (2004 – 2007)” en: Miranda E, Et. Al, (comp) Formación de Profesores, sujetos y prácticas educativas, convenio CAPG-SPU, Córdoba, UNC-UNICAMP en prensa.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010) Ley de educación Provincial, documento para la consulta. Recuperado en: <http://www.mantovani.edu.ar/archivos/noticias/medio/261.pdf> [Consultado el 13 de noviembre de 2013]

En: GOJMAN, S., & SEGAL, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en las Ciencias Sociales: la "trastienda" de una propuesta. En B. AISBENGERr, & S. (. ALDEROQUI, Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. (págs. 7799). Buenos Aires - México - Barcelona: PAIDOS.

GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano (1998) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza, Ediciones Aique, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. “Educación de calidad para una sociedad más justa. Recuperado en: [http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/](http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-<u>nap</u>/) [Consultado el 13 de noviembre de 2013]

http://www.academia.edu/1434314/El_presente_como_tiempo_de_la_didactica_de_la_historia Plá, Sebastián; (2009) “El presente como tiempo de la didáctica de la Historia. [consultado el 15 de marzo de 2014]

Rofman y Romero; Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina, Amorrortu Editores, Buenos Aires

Terigi, Flavia; (2012) “Sobre la cuestión curricular en la Educación Secundaria” en: Tenti Fanfani, E. (coord.), La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.