

# La formación de profesores de historia y la reforma educativa: Historia o Ciencias Sociales

Nélida Eiros\*  
Vilma María Milletich\*  
María Inés Schroeder\*

---

## Introducción

Esta comunicación surge de nuestra inserción en un proyecto más amplio llevado a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Pampa, que está estudiando la Formación de profesores de Historia durante el período 1976-1994.

Esta investigación se realiza a través del análisis de los estudiantes como grupo social, los formadores de formadores y los planes y programas como organizadores previos y cuenta con subsidio UBACYT.

Sin embargo, el objeto de esta comunicación sobrepasa los límites temporales que nos habíamos propuesto. En este sentido, la realidad de los que enseñamos Historia en diferentes niveles y jurisdicciones en el actual contexto de implementación de la reforma educativa que surge de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, nos compromete en el debate. Por otra parte, consideramos que la Universidad no puede quedar al margen de esta discusión.

En esta oportunidad analizamos el Documento Curricular para la Formación Docente de grado, Formación de orientación Ciencias Sociales, 3er. ciclo de la Educación General Básica y Polimodal<sup>(1)</sup>. También hemos tomado en consideración el documento "Contenidos mínimos para la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y la educación

---

\* Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Polimodal. Campo de la formación orientada. Capítulo Ciencias Sociales” de mayo de 1997 producido por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La provincia de Buenos Aires adoptó la organización curricular por áreas para el nivel inicial y los tres ciclos de la EGB mediante la Resolución N° 4947/95.

Queremos señalar que esta propuesta por áreas, planteada en el documento de la provincia de Buenos Aires en el mes de marzo de este año, comenzó a desarrollarse en los institutos de formación docente de la jurisdicción en el actual ciclo lectivo. Este apresuramiento e improvisación en la implementación contrasta con el hecho que a mayo de este año el Ministerio aún continúa con la discusión de los contenidos de la formación docente.

En definitiva, el objeto de nuestro análisis es un proyecto de plan de estudios para un profesorado en ciencias sociales.

### **La Reforma Educativa en la Ley Federal de Educación y en la provincia de Buenos Aires**

Desde que fuera sancionada la Ley Federal de Educación, la reforma educativa se llevó a cabo con diferentes ritmos en las distintas jurisdicciones.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la reforma comenzó a implementarse en 1996 en los primeros años de los tres ciclos de la EGB (los antiguos 1º, 4º y 7º grados) y en éste en 2º, 5º y el 1º de la antigua secundaria. Para esta jurisdicción, los tres niveles de la EGB constituyen una unidad pedagógica con conducción única, que lleva a la forzada unión de dos tradiciones escolares disímiles. Esta política educativa ha conllevado conflictos de diversa índole, que están siendo analizados en distintos medios y que no serán el objeto de esta comunicación.

En cuanto a la reforma curricular, los contenidos tienen cierto grado de modernización, tratando de evitar el enciclopedismo del currículum prescripto y el “vaciamiento de contenidos” del currículum real. Se adoptó para la EGB una organización por áreas, la de Ciencias Sociales incluye contenidos de Historia y Geografía e incorpora los correspondientes a otras disciplinas como la Economía, la Antropología, la Ciencia Política, la Sociología, la Formación Ciudadana, etc. En el primer y segundo ciclo, al igual que para el primer año del tercer ciclo (ex 7º grado) la enseñanza está a cargo de un maestro, en cambio, el 8º y el 9º es responsabilidad de un docente de secundaria.

El panorama que describimos pretende brindar un marco comprensivo general aunque nos consta que es ampliamente conocido.

Podemos adelantar la hipótesis de que existe un *isomorfismo subyacente en el currículum para la formación docente organizado por áreas*.

## Los distintos niveles de los CBC

### *Los materiales de trabajo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*

La Ley Federal de Educación establece que es el Consejo Federal de Educación el organismo que fijará los contenidos básicos comunes para cada uno de los niveles de la enseñanza. Estos contenidos prescriptos por el CFE tienen un nivel de generalidad que permiten a cada una de las jurisdicciones realizar una concreción que atienda a la diversidad, pero manteniendo cierto nivel de homogeneidad y coherencia.

El Ministerio de Cultura y Educación está en proceso de elaboración de los Contenidos mínimos para la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y la educación polimodal.<sup>(2)</sup>

En este documento, se plantea

"la posibilidad de la enseñanza de los contenidos de los capítulos por áreas, es decir, constituidos por más de una disciplina, se presenta un bloque de formación básica o general de los contenidos del capítulo de modo que su dominio habilite por una enseñanza por áreas, particularmente en el tercer ciclo de la EGB si así se decidiera".

Más adelante, dice:

"La formación docente en Ciencias Sociales, en relación con sus contenidos específicos tiene como finalidad: Formar un docente que dé cuenta de un dominio sólido de los contenidos fundamentales de las ciencias sociales y en particular de la disciplina de su elección" y también "Los alumnos futuros docentes optarán por una de las disciplinas que conforman el área".<sup>(3)</sup>

Incluso los contenidos fueron presentados por disciplinas ya que no se puede hablar hoy de un paradigma que englobe a las ciencias sociales. Por ello, la interdisciplinariedad sigue siendo un desafío que se resuelve a partir de la reafirmación de la especificidad de cada disciplina. Es decir, que existe una formación general en las distintas disciplinas que componen el área y una formación orientada hacia la disciplina elegida por el futuro docente.

La propuesta está organizada en un bloque I integrado por siete apartados, el primero relativo a la epistemología de las ciencias sociales y los restantes, a los fundamentos de cada una de las disciplinas que integran el área.

Analizaremos los contenidos relativos a la opción Historia, que están organizados en tres bloques: "Bloque A: procesos históricos generales: modelos, diversidades, controversias. Bloque B: procesos históricos argentinos y americanos. Bloque C: Métodos y procedimientos de la investigación histórica". En bloque A parecen privilegiarse diferentes dimensiones de la realidad (procesos históricos generales, revoluciones tecnológicas, organización estatal y participación política e historia cultural e intelectual a través

del tiempo) desvinculadas de los procesos históricos enunciados en el título del bloque. En el apartado revoluciones tecnológicas, lo tecnológico aparece sobredimensionado y desvinculado de las sociedades que producen las innovaciones. Por otro lado, la historia del siglo XX queda desdibujada en enunciados muy generales. Esto resulta de particular gravedad teniendo en cuenta que los contenidos de la educación Polimodal están centrados en los procesos más recientes. En términos generales, en este bloque es notoria la ausencia del análisis de la economía y de la sociedad.

En el bloque B titulado “Procesos históricos argentinos y americanos”, consideramos que debería estar enunciado de lo general a lo particular, es decir, el análisis de la historia americana en primer lugar, y luego la argentina. Además dentro del mismo título se analiza “Argentina y América Latina hasta el siglo XIX. La diversidad socio-cultural del continente. Las sociedades precolombinas, el proceso de construcción de la sociedad colonial”. El estudio de las sociedades precolombinas y el período colonial merecerían no ser incluidos en un ítem que se extiende hasta el siglo XIX, sino, por el contrario, tener una entidad propia. Los puntos 2 y 3 están enunciados en forma confusa, advirtiéndose superposiciones y sucesiones arbitrarias, lo que podría conllevar a visiones distorsionadas del proceso.<sup>(4)</sup>

En el bloque C: “Métodos y procedimientos de la investigación histórica”, los contenidos están formulados de una manera muy general y sin hacer referencia a la construcción del objeto y de las fuentes.<sup>(5)</sup>

Los materiales de trabajo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Los C.B.C. de Ciencias Sociales.

Como ya fuera señalado, la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires adoptó la modalidad por áreas para la Enseñanza General Básica y la disciplinar para el Nivel Polimodal. En los fundamentos del documento para la formación docente parecería desprenderse un nivel de formación básica por áreas y otro de orientación en una de las disciplinas, al igual que en los documentos de Nación.

El documento<sup>(6)</sup> presentado por la Dirección General de Cultura y Educación está organizado en 4 bloques. El primero de ellos enuncia los contenidos básicos comunes de las ciencias sociales, en tanto que los otros tres se ocupan de los aspectos relacionados con su enseñanza y aprendizaje, la práctica de la enseñanza y las actitudes. El bloque 1: Los CBC de Ciencias Sociales, está dividido en los siguientes apartados: El área de las ciencias sociales; las sociedades y los espacios geográficos; las sociedades a través del tiempo y la realidad sociocultural, política y económica.

El documento que analizamos es ambiguo en este aspecto, en tanto no define —en rigor ni siquiera plantea— el problema de la articulación entre ese supuesto nivel de formación básica por áreas y el nivel de orientación disciplinar, cuestión muy problemática en la formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y la Polimodal. Afirmaciones como “Esta formación para los docentes en Ciencias Sociales, ya sea en su concepción areal o en la especialización que pueda sucederle en la estructura del sistema, necesita

dos tipos de saberes complementarios e implicados mutuamente<sup>(7)</sup> revela cuanto menos confusión e indefiniciones en el problema de cómo resolver en un único nivel de formación docente la contradicción entre los contenidos formulados por áreas y aquéllos organizados por disciplinas.

La presentación de los CBC por áreas —tanto para la EGB como para la Polimodal— no prescribe que la enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB deba organizarse de igual forma. Esta decisión corresponde a la instancia del diseño y de la determinación de los espacios curriculares en cada jurisdicción. Si bien la organización de los CBC de la Formación Docente de Grado para el primer y segundo ciclo de la EGB están organizados en áreas, esto no significa que se deba utilizar el mismo criterio en la Formación Docente del tercer ciclo y la Educación Polimodal. Establecer una correspondencia directa implicaría desconocer las diferencias de los aspectos pedagógicos implícitos en el aprendizaje de sujetos en edades diferentes.

En este sentido, parece aventurado suponer que decisiones de política educativa de una jurisdicción puedan resolver problemas epistemológicos que las propias disciplinas no han logrado. Este es el sentido que parece desprenderse de la afirmación

“La provincia de Buenos Aires incorpora a su Macroestructura, el Área de las Ciencias Sociales, aceptando que la construcción del objeto de conocimiento y los problemas epistemológicos que ello entraña, exigen un esfuerzo: cómo saber y cómo saber a ser enseñado y aprendido<sup>(8)</sup>.”

Más adelante, se afirma que

“los contenidos aquí propuestos para la formación docente procurarán la elaboración de una estructura conceptual, procedimental y actitudinal que tenderá hacia la construcción del Área de Ciencias Sociales, sin descuidar la especificidad disciplinar<sup>(9)</sup>.”

lo que implica asignar al docente una tarea que el desarrollo de las propias ciencias no ha logrado.

Una opción por la organización por áreas para la formación de los docentes para el tercer ciclo de la EGB y la Polimodal, como surge del documento, implica desconocer el estatuto epistemológico de disciplinas que han definido sus paradigmas a lo largo de su historia como tales y que en intensos diálogos interdisciplinarios han contribuido al fortalecimiento y no a la disolución del campo disciplinar.

Por otra parte, se desconoce que la renovación en el campo de la Historia hace posible que en el marco de una formación disciplinar en Historia se integren las nociones fundamentales de otras ciencias sociales que los historiadores manejan habitualmente. El Plan de estudios de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras tiene incorporado desde 1985 materias en las que se abordan desde perspectivas teóricas e históricas el estudio de los sistemas socioculturales, políticos, económicos y espaciales,

en el marco de la formación disciplinar y no de su disolución en un híbrido producto de una supuesta Ciencia Social.<sup>(10)</sup>

Los científicos sociales, aun los más fervorosos defensores del diálogo entre las disciplinas que conforman el área, critican “esa quimera constituida por la interdisciplinariedad, noción que se debería suprimir en virtud de que está desprovista de un sentido verdadero”<sup>(11)</sup>. Los autores plantean que los procesos de hibridación en el campo de la investigación, pueden llegar a buen término siempre y cuando previamente se dominen los paradigmas epistemológicos y metodológicos específicos de cada disciplina.

Finalmente, una definición por la formación docente por áreas amenazaría la articulación entre los institutos superiores de formación docente y la universidad. Teniendo en cuenta que las carreras universitarias están organizadas por disciplinas y que existe un consenso prácticamente unánime respecto de que en el futuro se mantendrán de igual forma, la organización de un Profesorado en Ciencias Sociales dificultaría la inserción de los graduados de esas instituciones en los ámbitos universitarios.

Uno de los fundamentos de la Reforma Educativa expresa la necesidad de superar la profunda brecha entre la producción de conocimientos en el ámbito académico y los contenidos que se enseñan en la escuela. El objetivo es acercar los avances científicos al ámbito escolar dejando de lado conocimientos ya obsoletos. Si en el ámbito académico la formación es disciplinar, lo mismo que la investigación, y esto ha sido ratificado por la comunidad académica, desacreditando la enseñanza por áreas, la propuesta presentada contribuiría a ahondar las diferencias entre los dos ámbitos, violando así los fundamentos de la reforma.

En el bloque 3: “La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Síntesis explicativa” se precisa que

“la teoría y la práctica se interrelacionan permanentemente. No existe un saber eminentemente teórico ni una práctica sin teoría. Por lo que es necesario saber desde qué supuestos tanto teóricos como prácticos está desarrollando la tarea”.<sup>(12)</sup>

El documento sugiere que para ampliar estos aspectos se puede consultar el trabajo de Teresa Suarez<sup>(13)</sup>. Sin embargo, una lectura atenta del artículo nos indica que la autora analiza experiencias de investigación educativa en la enseñanza de la historia y no de las ciencias sociales.

### **Los C.B.C. de Historia**

En el documento que venimos analizando, la enunciación de los contenidos para la formación docente, limitada a los conceptuales en desmedro de los procedimentales y los actitudinales, está formulada en una terminología que revela concepciones arcaicas ya superadas en el desarrollo de la disciplina historia, sin reflejar los desarrollos recientes del campo. Por otra parte, la producción historiográfica de los últimos treinta años ha

incorporado los aportes de las diferentes ciencias sociales, sin renunciar a los abordajes y a la metodología propia de la historia. El diálogo entre la historia y las ciencias sociales ya ha superado el paradigma estructuralista que parece subyacer en la formulación del documento.

Los contenidos tampoco dan cuenta de desarrollos historiográficos tales como el retorno de la narrativa, el estudio de las representaciones y de lo simbólico, la recuperación de la historia política, la nueva historia cultural y la historia intelectual, el giro lingüístico, el pos-estructuralismo, etc., que hacen aconsejable no limitar a la economía, la sociología, la antropología y las ciencias políticas el diálogo interdisciplinario.<sup>(14)</sup>

A modo de ejemplo, la escueta formulación "Evolución del pensamiento historiográfico" con que se inicia el punto 3 "Las sociedades a través del tiempo"<sup>(15)</sup> confirma la prescindencia de los aportes de la historiografía contemporánea. La comparación del documento que estamos discutiendo con los contenidos del Tercer Ciclo de la EGB y con los de la Polimodal evidencia una formulación más rigurosa en los dos últimos que en los destinados a los docentes que deberían enseñarlos. Los contenidos enunciados por el documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación comprenden aspectos procedimentales y actitudinales no contemplados en la versión preliminar de los contenidos para la formación docente en los institutos superiores de la provincia de Buenos Aires. Su inclusión hubiera puesto de manifiesto la imposibilidad de formar a los formadores fuera de una sólida estructura disciplinar, ya que cada disciplina posee sus procedimientos o metodología.

Esto se confirma al constatar que los contenidos conceptuales para el Tercer Ciclo de la EGB están planteados en términos más acordes con los desarrollos de la disciplina que los previstos para la formación de los futuros docentes de ese nivel. En estos últimos se opaca la dimensión histórica de las sociedades humanas al reducirlas a una u otra variable sin dar cuenta de la complejidad de la realidad en cada momento histórico.

En efecto, al comparar la presentación de los contenidos correspondientes al período medieval, en el punto 3A "Proceso de Configuración de la Cultura Occidental" enunciados en el documento en discusión como "La cultura medieval. El mundo cristiano. El mundo bizantino. El mundo musulmán", para dar paso a "La modernidad: Europa y el mundo a partir del siglo XV. Expansión y colonización. La primera globalización de la economía. La cultura moderna"<sup>(16)</sup>; con los CBC para el Tercer Ciclo: "La historia de la humanidad y el proceso histórico de la cultura occidental", donde el mismo período es caracterizado como "La sociedad cristiano feudal y el mundo urbano y burgués. Relaciones básicas y contrastes entre el mundo cristiano feudal, el mundo bizantino y el musulmán"<sup>(17)</sup>. No podemos dejar de preguntarnos sobre las razones que llevan a excluir el concepto de feudalismo y burguesía de la presentación del período medieval. Las sociedades precapitalistas o los planteos sobre la transición del feudalismo al capitalismo parecen eludidos en esta formulación que excluye las categorías "feudal" y "burgués" en la formación de docentes en "Ciencias Sociales".

En los puntos 3D, 3E y 3F sólo se asigna un punto a América Latina desde las Culturas Precolombinas a la Formación del Estado y su inserción en el mercado capitalista del siglo XIX. Este enunciado de contenidos mínimos representa una continuidad en los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires ya que en los anteriores la historia americana se enseña junto con la argentina con evidente pérdida de entidad propia para la primera. Esta situación se repite en los planes de estudio de los institutos de otras jurisdicciones.<sup>(18)</sup>

Por otra parte, las formulaciones referidas al siglo XX presentan desequilibrios y descontextualizaciones mejor resueltas en los contenidos de la Educación Polimodal. En ellos los procesos históricos contemporáneos mundiales y americanos estudian en perspectiva histórica las relaciones entre la sociedad y los procesos económicos, la sociedad y la política, la sociedad y la cultura y la sociedad civil desde mediados del siglo XVIII hasta el presente; en tanto que la Argentina Contemporánea es abordada a partir de las mismas variables desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. En su forma más extrema esta distorsión se evidencia en el punto 3F "Argentina en el siglo XX: La experiencia agroexportadora de la generación del 80 y su crisis"<sup>(19)</sup>. En efecto, si bien el agotamiento de esa experiencia puede considerarse como un preámbulo del siglo XX, el estudio de la generación del 80 no puede sustraerse del contexto del siglo XIX, que merece una consideración extremadamente sumaria en la formulación de los contenidos en discusión.

Una limitación presente en el documento en discusión es que sustrae las dimensiones de la realidad social del proceso histórico privilegiando categorías atemporales. De este modo, en el estudio de "La realidad sociocultural, política y económica"<sup>(20)</sup> las dimensiones históricas quedan reducidas a generalizaciones del tipo "Proceso constitucional argentino desde 1813 hasta la actualidad" o "La familia a través del tiempo" que demostrarían el fracaso del diálogo interdisciplinario comprometiendo la comprensión de la realidad social. Es fundamental recuperar para la perspectiva histórica el estudio de las formas estatales, los sistemas económicos, las realidades socio-culturales, fuera de la cual resultan ininteligibles y no permiten dar cuenta de los cambios y las continuidades, a la vez que empobrecen la explicación de los procesos históricos al reducirlos a una u otra dimensión.

### **Algunas reflexiones finales**

La superación de los paradigmas estructuralistas en las ciencias sociales alentó la incorporación de otros enfoques y aportes provenientes de la lingüística, la filosofía, las ciencias de la información, que fortalecieron a la disciplina historia sin disolver sus fronteras en una fusión que congelase el diálogo interdisciplinario en modelos perimidos.

La historización de las categorías provenientes de las otras ciencias sociales presenta ventajas para la resolución de los problemas pedagógicos que plantea la enseñanza-aprendizaje de los conceptos. En este sentido, la disciplina Historia está mejor equipada que

otras en tanto puede integrar abordajes conceptuales y marcos teóricos aplicados al estudio de experiencias históricas concretas en procesos que permiten reconocer los cambios y las continuidades.

El estudio de las formas de sociedad, economía, cultura, política, demografía, tecnología en su perspectiva histórica está contemplado en el "Programa de actualización académica para profesores de Profesorados" del Ministerio de Cultura y Educación<sup>(21)</sup>, instancia en que se reitera la organización disciplinar y se opta por la actualización en los enfoques recientes de la disciplina incorporando los aportes de las ciencias sociales para explicar en perspectiva histórica desde el desarrollo tecnológico a la historia de la familia, recuperando la vocación de historia total que introdujo la Escuela de Annales, totalidad en permanente redefinición por la dimensión histórica del desarrollo de la propia disciplina y de la ciencia en general.

De lo anterior se desprende una formulación más rigurosa y ajustada de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del tercer ciclo de la EGB y de la Polimodal que la presentación reducida a contenidos conceptuales, centrada en aspectos parcializados del proceso histórico que sustrae de su dimensión histórica el estudio de las formas de organización económica, tecnológica, política, cultural, demográfica. Una fundamentación ampliada que incluyera una orientación bibliográfica crítica contribuiría a explicar, tal vez, las razones y los alcances de las limitaciones observadas.

Un diagnóstico del funcionamiento de los institutos terciarios y universitarios formadores de profesores de Historia<sup>(22)</sup> y Geografía que incluyera el análisis crítico de los planes de estudios vigentes y su comparación con instituciones similares aportaría mayores elementos para encarar los desafíos planteados por la reforma educativa.

Consideramos que la presión que ejerce la reforma encarada por la provincia de Buenos Aires está llevando a la transformación de los planes de estudio de los institutos de formación docente con organización disciplinar en planes vertebrados en torno de áreas. Pensamos que un adecuado programa de actualización disciplinar podría haber contribuido al mejoramiento de la calidad de la formación docente, para incorporar los contenidos necesarios para hacer frente a los requerimientos de los CBC de la EGB y de la Polimodal.

Los proyectos de formación docente por áreas implican la continuidad en una de las características de los planes de formación docente de los institutos superiores, que es el *isomorfismo*, es decir, un funcionamiento muy cercano al de la escuela media, con asistencia diaria a clase, inscripción por año y no por materia, en bloques horarios de cuarenta minutos<sup>(23)</sup>. En este caso, los proyectos de C.B.C. para la formación docente se acercan a los enunciados para la E.G.B. y la Polimodal, sin tener en cuenta los desarrollos actuales de las disciplinas.

Por otra parte, la reforma educativa encarada por la provincia de Buenos Aires puede llevar a reformas peligrosas y apresuradas en las universidades de la jurisdicción.

Además, las reformas educativas en varios países, por ejemplo, España y México, presentaban los contenidos organizados por áreas. La evaluación de estas experiencias

demonstró el fracaso de este intento. Por eso, estos mismos países volvieron a la enseñanza disciplinar en los niveles equivalentes a nuestro tercer ciclo.<sup>(24)</sup>

Entendemos, finalmente, que razones de organización escolar o presupuestaria no deberían influir en los diseños curriculares de la formación docente.

## Notas

- (1) Dirección General de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior. Documentos Curriculares para la Formación Docente de Grado. Formación de Orientación. Ciencias Sociales. 3er. Ciclo de la EGB y Polimodal. Versión Preliminar, marzo 1997.
- (2) Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Mínimos para la Formación Docente para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal. Campo de la formación orientada. Capítulo Ciencias Sociales. Materiales de trabajo, mayo de 1997.
- (3) *Ibidem*, pp. 2, 4 y 5.
- (4) Punto 2: "La era de las revoluciones americanas. Los procesos revolucionarios de ruptura de la legalidad colonial. El proceso hispanoamericano: características políticas y sociales del orden colonial. El nuevo orden independiente." Punto 3: "Formación de estados nacionales en Hispanoamérica y Argentina (750-1850). Formación del Estado y la Nación en el contexto de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Las grandes reformas imperiales de fines del Siglo XVIII. Las concepciones doctrinarias y los conflictos regionales. El proceso riplatense."
- (5) Romero, Luis Alberto. *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Aique, Buenos Aires, 1996.
- (6) Dirección General de Cultura y Educación, Documentos Curriculares...
- (7) *Ibidem*, p. 3.
- (8) *Ibidem*, p. 2.
- (9) *Ibidem*, p. 4.
- (10) Tandeter, Enrique, "La renovación de la enseñanza de la historia en las universidades de América Latina y el Caribe", (mimeo), Buenos Aires, 1991. Burucúa, José Emilio, "El plan de estudios de la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires", en *Clío* N° 3, Revista del Comité Argentino de Ciencias Históricas, Buenos Aires, 1996. Sofia, Paula, "Los planes y programas de estudio en la carrera de Historia de la U.B.A. (1976-1994)", ponencia presentada en las Jornadas "Los que enseñamos Historia" organizadas por la Universidad de Morón, Morón, Buenos Aires, 1996.
- (11) Dogan, M., Pahre, R. *Las nuevas Ciencias Sociales*. Grijalbo, México, pág. 81.
- (12) Dirección General de Cultura y Educación. Documentos Curriculares..., p. 16.
- (13) Suárez, Teresa. "Investigación histórica y aprendizaje", U.N.L. - F.F.D. - Dpto. Historia.
- (14) Le Goff, J., Nora, P. (dir.), *Hacer la Historia*, Laia, Barcelona, 1980. Stone, L., "El resurgimiento de la narrativa: reflexiones acerca de la nueva y vieja historia", en *Id.*, *El pasado y el presente*, F.C.E., México, 1986. Burke, P. (ed.), *Formas de hacer Historia*, Alianza, Madrid, 1993.
- (15) Dirección General de Cultura y Educación. Documentos Curriculares, p. 9.
- (16) Dirección General de Cultura y Educación. Documentos Curriculares, p. 9.
- (17) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, República Argentina, 1995.
- (18) Eiros, Nélica, "Continuidades y rupturas en la formación de profesores de historia". Ponencia presentada en las Jornadas "Los que enseñamos historia", Morón, Universidad de Morón, 1996.
- (19) Dirección General de Cultura y Educación. Documentos Curriculares, p. 10.
- (20) *Ibidem*, p. 11.
- (21) Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Programa de Actualización Académica para profesores de profesorado. Anexo 1, 1996.

- (22) UBACyT, "Formación de profesores de historia", dirigido por Cristina Davini y Nélida Eiros.
- (23) Bertoni y Cano. "La educación superior argentina en los últimos 20 años: tendencias y políticas", en *Propuesta educativa*, Año 2, N° 2, Buenos Aires, 1990.
- (24) González Muñoz, M. C. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons-Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 1996.