

Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua

 Talía Meschiany

Resumen

En el marco de las políticas de formación continua de docentes en ejercicio desarrolladas en la provincia de Buenos Aires, este artículo presenta algunas reflexiones preliminares que surgen de una experiencia de capacitación con profesores de Historia que se desempeñan en la escuela secundaria del estado bonaerense.

Nos proponemos analizar la incidencia de la reforma curricular implementada entre los años 2006 y 2007 en la enseñanza de dicha asignatura, teniendo en cuenta el marco regulatorio que rige actualmente, los diseños curriculares y las representaciones y prácticas de los docentes. Para ello, se retoman diferentes informes producidos durante el año 2014 y 2015 por el equipo de capacitadores a partir del análisis de diferentes materiales didácticos (planificaciones, secuencias de aprendizaje y trabajos prácticos) realizados por los cursantes y el registro de diferentes situaciones de intercambio producidas en las aulas de capacitación.

Para el análisis, nos basamos en una idea de Jacques Rancière para elaborar una hipótesis sobre las “razones del desacuerdo” entre las interpelaciones emanadas del Estado, plasmadas en los documentos curriculares, y las prácticas y representaciones docentes relacionadas con la enseñanza de la Historia sedimentadas a lo largo del tiempo.

El texto se organiza en tres apartados: primero, se describen las orientaciones que la reforma curricular ha realizado sobre la enseñanza de la Historia; segundo, se analizan los modos a través de los cuales los docentes se relacionan con los diseños curriculares en términos de consensos y desacuerdos; por último, estudiamos el rol de los capacitadores regionales de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación.

Palabras claves

*formación docente continua
enseñanza de la Historia
diseños curriculares
equipo técnico regional*

Curricular policies and teaching of History in continuous teacher training contexts

Abstract

Keywords

*Continuous teacher training
History teaching
curricular designs
regional technical team*

In the context of the continuous training policies of serving teachers in Buenos Aires province, this article presents some preliminary reflections arising from a training experience with History teachers who work in state secondary schools of Buenos Aires. We intend to analyze the incidence of the curricular reform implemented between 2006 and 2007 in the teaching of this subject, taking into account the regulatory framework that currently governs curriculum designs and the representations and practices of teachers. To do this, different reports produced during the year 2014 and 2015 by the team of trainers are taken, based on the analysis of different didactic materials (schedules, learning sequences and practical work) carried out by the students and the records of different exchange situations produced in classrooms.

For our analysis, we rely on the idea of Jacques Rancière to hypothesize about the “reasons for disagreement” between the interpellations emanated from the State, embodied in the curriculum documents, and the practices and teaching representations, settled over time, related to the teaching of the History.

The text is organized in three parts: the first section describes the guidelines that curriculum reform has made on the teaching of History; in the second, we analyze the ways in which teachers relate to Curriculum Designs in terms of consensus and disagreement; finally, we study the role of the regional trainers of the Continuing Education Directorate of the General Directorate of Culture and Education.

Introducción

En el marco de las políticas de formación continua de docentes en ejercicio desarrolladas en la provincia de Buenos Aires, este artículo presenta algunas reflexiones preliminares que surgen de una experiencia de capacitación docente con profesores de Historia que se desempeñan en la escuela secundaria del estado bonaerense.¹

Esta experiencia se inscribe dentro de las políticas de formación de formadores que se implementan a través de la Dirección de Formación Continua (DFC), bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). En esta oportunidad, las reflexiones surgen del análisis de diferentes documentos oficiales e informes elaborados por los capacitadores regionales de la DFC. A partir de estas escrituras, que ameritan seguir siendo analizadas en profundidad en próximas investigaciones, resulta posible explorar y esbozar un estado de situación de la enseñanza de la Historia en la Provincia de Buenos Aires. Sin duda es una tarea casi titánica, sobre todo por la magnitud del sistema educativo de la provincia que, actualmente, cuenta con más de cien mil docentes de todas las áreas solamente en el nivel secundario de gestión estatal. Aún así, consideremos que vale la pena debido a las posibilidades que se abren tanto para el desarrollo de la Didáctica de la Historia como para el diseño y aplicación de futuras políticas de capacitación universales que garanticen el derecho a la formación continua, la inclusión y la calidad educativa.

A tales fines se describen, primero, algunas líneas generales de la reforma curricular que se despliega desde los años 2006 y 2007 y los diseños curriculares (DC) de Historia; segundo, la incidencia de la reforma curricular sobre las prácticas y representaciones docentes y, por último, el rol de los sujetos encargados de la capacitación, los capacitadores regionales que forman parte de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación.

1. La provincia de Buenos Aires se divide en 25 regiones educativas. Cada una de las regiones posee sus equipos formadores que implementan las acciones de formación continua a través de instituciones específicas para ello: los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE).

1. La enseñanza de la Historia en el contexto de las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires

Actualmente existe un consenso generalizado acerca de que las últimas décadas han sido prolíficas en la producción de políticas educativas orientadas a la transformación de los sistemas de enseñanza a nivel local, regional e internacional.

Para el caso de nuestro país, ésto nos remonta a la década de 1990 y el paradigma neoliberal desde el cual se sostuvieron algunos de sus principios básicos. A propósito, con relación al proceso de reformas, María Rosa Almandoz señalaba: “No resulta difícil reconocer que responden a tendencias y patrones similares, en muchos casos generados en los países centrales, a pesar de la diversidad de situaciones socio históricas por las que atraviesa cada una de las naciones latinoamericanas” (Almandoz, 2000). Por otra parte, tal como escribe Alejandra Birgin, comenzaron a definirse “nuevas exigencias para la tarea de los docentes en dirección a incrementar su competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad individual por la obtención de resultados” (Birgin, 2012).

Si bien en el nuevo milenio se continuó con este proceso, el rumbo de la reforma cambió de sentido. Según los argumentos de Myriam Southwell (2013), se pasó de una política articulada en torno a “una retórica de “modernización” sin Estado” a otra donde este adquiriría una destacada centralidad. Efectivamente, a partir del año 2003, el Estado sancionó la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075) y una nueva Ley de Educación Nacional (N°26.206) que reemplazó a la anterior de 1993. La autora sostiene que:

La primera de [las leyes] regeneró el vínculo entre el Estado nacional y las provincias para atender y crecer en el financiamiento educativo y cumplir el propósito del 6 por ciento de PBI para educación, propósito que se planteaba ya en Ley Federal de educación, pero que recién se cumplió en el año 2010. La Ley nacional de educación cumplió con un interés muy extendido de reemplazar a la Ley federal e introdujo un elemento crucial para la democratización educacional: la obligatoriedad del nivel secundario y el compromiso del Estado para esa universalización.

La universalización y la inclusión con presencia del Estado en tanto agente regulador marcó, no sin ambigüedades, el horizonte de las políticas públicas (Feldfeber-Gluz, 2011). Bajo este nuevo paradigma, la última ley educativa de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 (N°13.688) introdujo dimensiones novedosas en la historia escolar de nuestro país.² Entre las más relevantes contamos con la extensión de la obligatoriedad en el nivel medio del circuito educativo; la modificación de la estructura académica dividida en seis años para la escuela primaria y seis para la escuela secundaria; el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho y la importancia de la diversidad cultural como elemento constitutivo de los sujetos escolares, factor este último para nada desdeñable si tenemos en cuenta la matriz fundante de la escuela moderna basada en la homogeneización de todos los hechos y actores educativos.

2. Vale decir que los inicios de las reformas educativas que estamos analizando en la Provincia de Buenos Aires se realizan con las siguientes autoridades en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE): Adriana Puiggrós, entre los años 2005 y 2007 y Mario Oporto, que ocupó la cartera educativa en los períodos 2001 y 2005-2007 y 2011.

En este nuevo escenario, la transformación curricular y los correspondientes documentos de enseñanza que rigen actualmente en la provincia de Buenos Aires se acoplaron a la dinámica de cambios y se ajustaron a las realidades por entonces inéditas del sistema con el propósito de “prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes” (Marco Curricular para la Educación Secundaria, 2007). Tal como se sostiene en el Marco General de Política Curricular:

Los diseños curriculares son definidos por los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, en articulación con las modalidades; en tanto estas últimas aportan propuestas curriculares. Unos y otros construyen también materiales de desarrollo curricular.

La decisión del gobierno provincial respecto de la elaboración de los diseños curriculares “tiene su origen en el año 2005 con el proceso de revisión y diseño de los primeros tres años de la Educación Secundaria [...] en 2006 se continúa con el proceso de reelaboración del diseño curricular de nivel Superior y, en 2007, con los de Educación Inicial y Primaria” (Marco Curricular para la Educación Secundaria, 2007).

¿Cómo se definen los diseños curriculares en el marco regulatorio? En tanto

aqueellos documentos que prescriben las finalidades, los principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las áreas de conocimiento o materias, los contenidos organizados en función de los tiempos y características organizacionales y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo. (Marco Curricular para la Educación Secundaria, 2007)

Los mismos se asumen como comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales.³

En el caso de los DC para la enseñanza de la Historia notamos que, para cada ciclo, fueron elaborados no solo en diferentes momentos, acorde con el devenir de la política curricular, sino también por diferentes especialistas.⁴ Algunos cambios relevantes respecto de la asignatura se introdujeron a partir de la década de 1990, luego de una inmutabilidad secular en la plataforma del currículum de la Historia escolar (Finocchio, 1989; 1999; Lanza, 1993; De Amézola, 2003).

Las políticas curriculares y didácticas que comenzaron a implementarse entre los años 2006 y 2007 plantean un cambio de enfoque en las formas de enseñar. A la orientación latinoamericanista de los contenidos, manifiesta ya con las reformas de 1990, y la mayor importancia que se le da al pasado reciente en los últimos años de la Escuela Secundaria (De Amézola, 2003; González, 2015), se suma un énfasis en la renovación de los marcos historiográficos, asentados sobre la Nueva Historia Social y Cultural y sobre una didáctica específica que hace hincapié en el mejoramiento de las prácticas áulicas, explicitada a través de un apartado específico denominado Orientaciones Didácticas.

Los DC se estructuran –desde los primeros años– en torno a la apuesta por una enseñanza de la Historia renovada, centrada no exclusivamente en un relato unicausal de acontecimientos y hechos políticos (historia tradicional) sino, por el contrario, una Historia que brinda lugar a los sujetos históricos, sus acciones, decisiones, motivaciones; a los aspectos de la vida cotidiana y a los universos simbólicos y culturales de las sociedades:

En el contexto de los nuevos desarrollos de historia social, el presente diseño formula un replanteo de los grandes relatos, entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social [...] La nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas. (DC, 5to año)

Tal como se explicita en los textos oficiales, las Orientaciones Didácticas (OD)

sirven de base para la definición de los logros de enseñanza que se vinculan con las expectativas con respecto a los aprendizajes con el objeto de resaltar la relación de dependencia entre los desempeños de los docentes y de los alumnos/as [...] La vinculación entre los contenidos y las Orientaciones Didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los contenidos condiciona las Orientaciones Didácticas. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. (DC 2do año)

3. No concierne a este trabajo detenerse en el análisis de cada una de las cuestiones particulares de los diseños curriculares de los niveles y modalidades; queda pendiente para posteriores indagaciones. Por otra parte, la concepción del significado de cualquier texto curricular merece una breve nota. Breve, porque existe un amplio consenso acerca de que constituye “una arena de lucha en la cual se sintetizan elementos políticos, sociales y culturales” (De Alba, 1991-1995).

4. Los diseños curriculares empezaron a implementarse de manera gradual y progresiva. El proceso de diseño curricular se inició en el año 2005, con una consulta a los docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza; continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el diseño curricular para el 1° año (ex 7° esb); durante 2008 se implementó el diseño curricular para el 2° año (ex 8° esb) y en 2009 se implementó el correspondiente al 3° año (ex 9° esb) y así sucesivamente. Los DC de Primero a Tercer año fueron escritos por los profesores Julio Zabalgáuregui, Doris Frías y Oscar Edelstein. En los DC de Cuarto a Sexto se suma Virginia Cuesta y salen los dos primeros. Queda para futuras indagaciones el análisis de las trayectorias profesionales de los especialistas que escriben los DC.

“Las orientaciones para la enseñanza son “opciones abiertas” para la reflexión docente que explicitan posicionamientos y perspectivas.” (DC 5to año). En cada OD de los seños curriculares se orienta el enfoque de enseñanza, los contenidos, los recursos, las fuentes históricas y las actividades con el propósito de alcanzar los Objetivos de Enseñanza y los Objetivos de Aprendizaje.

Los contenidos para los primeros tres años de la Escuela Secundaria (ES) se articulan en torno a tres categorías centrales: *espacio geográfico, tiempo histórico y sujetos sociales*. Con relación al primero de los conceptos, el DC de Primer año retoma las ideas de Joan Pagés y señala que: “... El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización”; “No se trata solo de una cronología de los hechos sociales, sino de comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es”⁵.

A propósito de los actores sociales, el DC de Tercer año indica que, si en Primero y Segundo año se hace hincapié en el “tiempo histórico”,

hoj la propuesta de Historia de tercero, además, llama la atención sobre los actores sociales [...] pone su atención en los actores o sujetos, en la variedad de protagonistas que desenvuelven su vida en diversos ámbitos; desde la más amplia intervención en redes de participación social hasta los espacios de la vida cotidiana, en escenarios de la vida privada (hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales, con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos), más que en las estructuras.

De este modo, se advierte la intención de avanzar progresivamente en determinados conceptos y en la apropiación de categorías y formas de pensamiento histórico-social.

La selección de ejes estructurantes e interdisciplinarios, que organizan la enseñanza en el primer ciclo, desaparece en los DC del trayecto superior (de 4to a 6to año) y, si bien el hincapié sobre la renovación de marcos interpretativos en la Historia se presenta en ambos ciclos, es en el segundo donde se focaliza en el aporte de la Historia Social y Cultural, desplazando los paradigmas historiográficos que tradicionalmente dominaron la enseñanza de la Historia en la escuela, ligados al paradigma liberal, positivista, patriótico y moralista (Gonzalez, 2013).

Por otra parte, la enseñanza de la Historia en el ciclo superior, ligada al trabajo con fuentes históricas, se plantea como propósito introducir a los alumnos de este trayecto en el campo de la producción de conocimiento histórico. Se sostiene que a medida que los estudiantes avanzan en el estudio de la Historia, el enfoque de enseñanza debe incorporar contenidos teóricos y metodológicos propios de la ciencia histórica.

[El Diseño de 6to] retoma los contenidos de la historia reciente argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar [...] se profundiza el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que incorpora al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas, que le propone hacerse preguntas y formular hipótesis. Es en estas tareas que el profesor deberá acompañarlo, seleccionando el material de lectura y el trabajo recomendado a los alumnos. Será necesaria la construcción, a partir de la propia experiencia, de un banco de fuentes, una secuencia de escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, así como también fragmentos de estudios históricos. (DC 6to, versión preliminar)

El fragmento anterior vislumbra de qué forma se adjudica a los docentes y los alumnos roles que escapan a los moldes tradicionales del vínculo pedagógico, modificando de

5. Pagés, Joan, “El tiempo histórico” en Benejam, Pilar y Pagés, Joan (comp) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsoi, 1997, p. 201. Citado en el DC de Primer año, pp. 62.

este modo también la relación con el saber. Ya no es el docente el que posee y transmite contenidos a los alumnos en tanto sujetos receptores del conocimiento. A partir de ahora “acompaña” a un/a estudiante que “busca” y “explora”.

Sin embargo, la *lectura* que hacen los docentes del texto curricular no es directa como así tampoco lineal. Dicha lectura está atravesada por múltiples mediaciones (culturales y sociales), motivo por el cual resulta fundamental analizar de qué manera los profesores reciben los textos curriculares y cómo lo hacen. En las estrategias de apropiación, rechazo o acomodación hacia los nuevos contenidos y enfoques intervienen factores de carácter diverso, entre las que podríamos contar la historia escolar y las trayectorias estudiantiles de los docentes, el carácter de la formación inicial y el contexto histórico que han atravesado en el curso de sus carreras; la socialización profesional, la cultura institucional, el posicionamiento pedagógico y didáctico, las concepciones acerca del saber histórico, el pensamiento político ideológico, entre otros.

2. Prácticas y representaciones docentes sobre la enseñanza de la Historia en las aulas de capacitación. Las claves del desacuerdo

Si, como señalamos, la *lectura* del texto curricular no es lineal y directa, cabe entonces preguntarnos, ¿qué sucede en las aulas de capacitación?⁶ Primero, estos espacios operan como lugares de encuentro entre la macropolítica y la cotidianeidad de la enseñanza. Un *corredor* en el que fluyen y se articulan, por un lado, las expectativas emanadas de las políticas públicas respecto a lo que el Estado define y espera de los docentes, la escuela y la educación y, por el otro, las prácticas y representaciones de los profesores acerca de esos mismas definiciones. Tal como sostiene Graciela Misirlis (2013), “El documento curricular, como prescripción de lo que se debe enseñar, es la forma racional mediante la cual las autoridades de la educación fundamentan sus decisiones políticas y las legitiman”.

Segundo, las aulas de capacitación constituyen lugares de experiencia si por ello entendemos un *pasaje*, un *atravesamiento* de formación y transformación a través de la cual los sujetos se reconocen a ellos mismos y a los otros y modifican su existencia. A su vez, en ellas circulan imaginarios docentes y representaciones profesoraes sobre la enseñanza pero también sobre sentidos más amplios acerca de la educación, la escuela, los jóvenes, la sociedad, la cultura, la política, etcétera⁷

¿Quiénes asisten a los cursos de capacitación docente y transitan las aulas de capacitación? Tal como sostiene Andrea Alliaud (2009), debido a la particularidad histórica de nuestro sistema educativo, conviven los que llegan de las universidades (en su gran mayoría nacionales pero también privadas, en menor escala) y aquellos que provienen de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).⁸ Puede ocurrir también que asisten a las capacitaciones egresados muy jóvenes que no se encuentran dictando clase y/o estudiantes que cursan sus últimos años del profesorado y que pueden estar trabajando debido al porcentaje de materias aprobadas. Un aspecto merece destacarse y es que las capacitaciones proporcionadas por la DFC en la Provincia de Buenos Aires son gratuitas y con puntaje, situación que permite a los cursantes desarrollar la carrera docente y obtener certificaciones y créditos para acceder a sus puestos de trabajo en el sistema educativo bonaerense.

La diversidad de experiencias de los profesores que cursan promueve intercambios sin duda significativos, relacionados principalmente con el hecho de compartir y transmitir trayectorias de vida y biografías educativas que *se pasan* (se legan) entre diferentes

6. Una publicación señalaba la imposibilidad de definir qué es un “aula de capacitación” ya que, a diferencia del aula tradicional, los dispositivos de capacitación docente pueden desarrollarse en diferentes ámbitos educativos y no educativos. Véase Birgin, 2012.

7. He desarrollado este tema en Meschiany, 2012.

8. Organismos encargados de la formación docente no universitaria en el país.

generaciones, aún cuando también revela la complejidad que se presenta a la hora de desarrollar el trabajo de formación con docentes en ejercicio y fuera de él.⁹

En las aulas de capacitación se ponen en movimiento y comienzan a circular –a través de comentarios, expresiones orales y escritas, diálogos con sus compañeros o con el/ la Capacitador/a Regional– las diversas formas a través de las cuales los profesores tramitan y capitalizan su formación inicial, manifiestan sus percepciones, ideas y toma de posiciones, y dejan fluir los consensos pero también los desacuerdos acerca de la enseñanza de la Historia. En primer lugar, la riqueza de estas expresiones radica, precisamente, en su carácter espontáneo. Surgen a medida que transcurre la clase y una vez que se pronuncian, comienzan a debatirse, pensarse, reelaborarse de manera colectiva. Sin embargo, el sentido común que se pone en movimiento de manera espontánea oculta, en realidad, múltiples representaciones acumuladas como capas sucesivas a lo largo de la historia escolar y social de nuestro país. Estos giran en torno a la enseñanza, los saberes, los alumnos, los docentes, la escuela y las familias, y resulta valioso recuperarlos para comprender la historicidad de esos supuestos comunes y las experiencias de los docentes en las aulas de capacitación.

En consonancia con el planteo de Gabriel D'Iorio (2012),

no alcanza con discutir en la formación docente de qué modos podemos ejercer un juicio crítico sobre la naturalización de ciertas prácticas de los docentes o de ciertos hábitos institucionales... Enfrentar ese problema afecta directamente a cualquier política de formación, puesto que implica asumir que *no hay institución que pueda sostenerse sin un grado necesario de naturalización y repetición*¹⁰

En segundo lugar, el análisis de este tipo de discursos ilumina algunas aristas muchas veces opacadas por los estudios de carácter estructural o, al contrario, por aquellos que se focalizan en la vida cotidiana de la escuela. En tanto espacio específico, los comentarios, las reflexiones y los debates que surgen en las aulas de capacitación ponen en evidencia algunas de las características que asume el vínculo entre la macropolítica educativa y la microescena del aula. A propósito, nuestra hipótesis se basa en el argumento que sostiene que existe un “desacuerdo” entre los Diseños Curriculares y los profesores y procuraremos abordar algunas de las razones de ese desacuerdo.

2.1 Las claves del desacuerdo y la enseñanza de la Historia.

Si, como mencionamos anteriormente, las aulas de capacitación se constituyen en *corredores*, lugares de *pasaje*, *encuentro*, *atravesamiento*, *formación* y *transformación*, también pueden resultar lugares de ruptura. Espacios donde se visibilizan “los desacuerdos”. No dejan de ser, de todos modos, rupturas con amplias potencialidades para abrir, explorar y reconstruir formas de construcción de conocimiento histórico escolar.

El sentido común es una forma de conocimiento que proviene de la experiencia; la experiencia de la gente común, en la vida común y cotidiana, accesible en principio a todos los individuos y grupos (Bauman, 1994). Este conocimiento se vuelve estructurante de nuestras prácticas habituales a la vez que ellas estructuran nuestras formas de “estar en el mundo”. Sin embargo, para reflexionar acerca de lo cotidiano debemos tomar distancia de esas “rutinas familiares” y colocarlas en contextos comprensivos más amplios. Un destacado sociólogo llamaba a este proceso de distanciamiento “imaginación sociológica” (Mills, 1970). Ella nos permite desnaturalizar lo naturalizado y comprender los sentidos históricos, sociales, políticos y culturales de la realidad pero también de los lenguajes que estructuran esas realidades. En otras palabras, nos permite abordar las claves de los desacuerdos entre grupos o individuos que podrían llegar a revelar algunos supuestos comunes no compartidos.

9. He desarrollado el tema de biografías educativas en: “Notas de Investigación sobre los aportes de la historia oral para el trabajo con testimonios docentes y biografías educativas” en *Revista Testimonios*, Revista científica de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AHORA). Año 2 N° 2 – invierno 2011. ISSN 1852 – 4532. Publicación Científica y Periódica de Historia Oral. www.revistatestimonios.com.ar

10. Se mantienen las cursivas del original.

El desacuerdo, según el filósofo Jacques Rancière, implica una estructura de diálogo que contiene comunidad y división: “Perder de vista esta doble especificidad del “diálogo” político es encerrarse en las falsas alternativas que exigen elegir entre las luces de la racionalidad comunicativa y las tinieblas de la violencia originaria o la diferencia irreductible” (Rancière, 1996, 61-62) A partir de la idea del autor sobre “la razón del desacuerdo”, podría sostenerse que la política educativa que traduce los ideales del Estado respecto a la educación no es más racional o adecuada o verdadera que las representaciones de los profesores respecto a la misma cuestión. Se trata más bien de diferencias entre dos acepciones de “comprender” y, como señala Rancière, esa diferencia “instituye la racionalidad de la interlocución política y funda el “éxito” que le es propio: no el acuerdo de los interlocutores sobre la repartición óptima de las partes, sino la manifestación óptima de la partición” (Rancière, 1996: 63)

Los Diseños Curriculares, señalamos en el apartado anterior, interpelan a los docentes con nuevos enfoques historiográficos, el reposicionamiento de determinados contenidos (como los latinoamericanos y los relacionados al pasado reciente) y formas de trabajo con fuentes históricas y recursos multimediales, e incluyen nuevas concepciones sobre los sujetos de la educación y la resignificación de los vínculos pedagógicos a través de propuestas de investigación escolar.

Hemos argumentado que, entre las interpelaciones emanadas de las nuevas políticas curriculares y didácticas que se plasman a través de los textos curriculares y las representaciones y prácticas docentes, podemos encontrar las claves del “desacuerdo”.

A partir de los informes de los capacitadores regionales y sobre los registros de situaciones didácticas en las aulas de capacitación que se llevaron adelante durante los años 2014 y 2015, podemos mencionar algunas de esas claves centradas, para este artículo, antes en los obstáculos y en los desafíos que tenemos por delante, que en los logros que se han obtenido luego de una década de implementación de los diseños curriculares en la Provincia de Buenos Aires.¹¹

Solo por mencionar algunas de las formas más tradicionales de enseñanza, diremos que:¹²

11. Aclaramos que este artículo refiere a las políticas de capacitación que se implementaron entre el año 2005 y 2015; pues a partir de ese año, cambiaron las autoridades de la DFC y sus líneas de acción prioritarias.
12. Las situaciones que se presentan resultan ser las más paradigmáticas; no queremos decir que sean las únicas y que no se evidencien trabajos de docentes con enormes potencialidades para la enseñanza. De hecho, creemos que hace falta profundizar trabajos de investigación que den cuenta de las transformaciones y de las buenas prácticas en las aulas.

- a) A pesar de que la implementación de los diseños curriculares lleva más de una década, los nuevos enfoques historiográficos y las perspectivas didácticas que los sostienen, aún resultan escasas las planificaciones áulicas que se estructuran a partir de la Nueva Historia Social y Cultural.
- b) Si bien en los diseños curriculares se presenta el apartado sobre las orientaciones didácticas, que plantean formas de trabajo áulico orientadas a resignificar la enseñanza de la Historia, a partir de la articulación de contenidos, enfoques y recursos (en general multimediales), encontramos en algunos casos, un fuerte arraigo de prácticas tradicionales de lectura y escritura tales como la repetición, la memorización, la fijación, etcétera. El cuestionario guía con preguntas cerradas, el crucigrama y la sopa de letras perviven todavía en algunas prácticas de enseñanza.
- c) Con relación al punto anterior, a la hora de construir problemas de enseñanza, identificamos algunas incertidumbres a los fines de definir criterios para seleccionar, jerarquizar y secuenciar contenidos significativos, en consonancia con una historia problematizadora. Ello se relaciona también con las tradiciones acerca de la planificación en la escuela (en general reconocida por los docentes como prácticas “formales”, sin impacto real en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes) y las formas de abordaje de la Historia en las instituciones.
- d) Prácticas arraigadas en concepciones tradicionales de tiempo histórico - unicasales- que tensionan la elaboración de diferentes criterios de periodización basados en el criterio de la multicausalidad.
- e) Un recitativo abstracto que deja por detrás a los sujetos en el relato de la enseñanza de la Historia invisibilizando, de ese modo, el criterio de la multiperspectividad que considera

los diferentes puntos de vista y la variedad de motivaciones e interpretaciones de los hechos históricos.

- f) Exposición y trabajos prácticos donde la realidad social se presenta de modo determinante y coherente, en detrimento de una explicación de la realidad social que potencie sus múltiples dimensiones (políticas, culturales, económicas, sociales, etcétera) y conflictos.
- g) Desarrollo de trabajos prácticos donde la centralidad del análisis de documentos, testimonios y fuentes de información se reduce frente a un tipo de respuesta que ya se encuentra prefijada a priori, situación que conduce a la reducción de procesos de construcción de conocimientos complejos. En general, como en los textos escolares, aparecen en tanto recursos ilustrativos de un conocimiento que se transmite y que ya ha sido elaborado en otra parte (en la exposición del profesor, en los manuales y libros escolares, en fotocopias, etcétera).

A pesar de la existencia de algunas de las prácticas tradicionales de enseñanza de la Historia, sobre las cuales debemos seguir reflexionando e interviniendo, resulta insoslayable el hecho de que los modos de lectura, apropiación y reelaboración de los DC que se realizan en las aulas de capacitación, en un trabajo conjunto de intercambio entre los cursantes y entre ellos y los docentes capacitadores, dan cuenta de un elevado grado de producción y circulación del conocimiento escolar, fomentado por instancias de alta reflexividad que habilitan la generación de contenidos significativos. En estos espacios, los profesores asumen un rol protagónico como productores de conocimiento histórico, al hacer visible la toma de decisiones que se lleva adelante en el trabajo de formación continua.

En los cursos de formación continua se despliega una didáctica de la capacitación donde las aulas se constituyen en verdaderos espacios de producción: los docentes producen secuencias de enseñanza y aprendizaje; analizan fuentes históricas, bibliografía y material didáctico (muchas veces elaborado por los mismos capacitadores regionales o ETR); exploran recursos multimediales y elaboran dispositivos transmedia; escriben textos múltiples, reelaboran sus propios trabajos prácticos, así como las planificaciones; dialogan, se retroalimentan con intercambios escritos y orales que habilitan a un intercambio fluido de reflexiones teóricas y prácticas que permite poner en suspenso los hábitos sedimentados de la enseñanza y proyectar nuevas formas de trabajo en los salones de clase.

Ahora bien, ¿qué rol cumplen los sujetos de la formación en las aulas de capacitación? ¿De qué modo su presencia interviene en la elaboración y tramitación del desacuerdo? Constituyen interrogantes relevantes, y nos dedicaremos a ellas en el apartado siguiente.

3. Las aulas de capacitación y el rol de los sujetos encargados de la formación de formadores

Sin dudas, el año 2005 marca un punto de inflexión considerable con relación a las prácticas de formación de formadores que se habían desarrollado en el Estado bonaerense.¹³ Desde entonces, el Estado centralizó las acciones a través de una sola institución, los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) y por medio de profesionales seleccionados por concurso público de antecedentes, que pasarían a formar parte de los Equipos Técnicos Regionales (ETR).¹⁴

A ciencia cierta, aún sabemos muy poco sobre el origen de estas instituciones y el rol que cumplieron en la historia del sistema educativo provincial. Las historias que se pueden recuperar en la actualidad resultan de relatos parciales y fragmentados de las mismas instituciones. A partir de ellas, basadas en algunas resoluciones, puede constatar que, dependientes de la Dirección de Educación Primaria, se crearon hacia

13. Zappetinni, M.C y Rodríguez, L., 2006. Según el trabajo de las autoras, en 1994 se conformó la Red Federal de Formación Docente Continua; en 1995, la resolución 1636 estableció la creación de la Red provincial y la primera versión del Plan Global se aprobó al año siguiente. La cabecera de la Red en el año 2000 pasó de estar ubicada en la Subsecretaría de Educación, a la Dirección de Capacitación y Formación Docente Continua, más tarde denominada de Currículum y Capacitación Educativa. Se promovieron capacitaciones en formato de "Trayectos Formativos Centralizados". En el año 2000 la Provincia diseñó el "Plan Provincial de Formación Continua" (Resolución N° 2584/00). En el año 2004 la cabecera pasó a llamarse Dirección de Capacitación. Se elaboraron las bases para el Plan Educativo 2004/2007 y en este marco se diseñó el programa de capacitación "Maestros y profesores enseñando". Entre 2005 y 2015 la Dirección de Capacitación pasó a llamarse Dirección de Formación Docente Continua.

14. La capacitación se organizó bajo el supuesto que "capacitar consiste en analizar la práctica para modificarla a la luz de los conocimientos y habilidades aprendidos, teniendo en cuenta el contexto adónde esa práctica se desarrolla". El Programa seleccionó a capacitadores que debían llevar a cabo dos tipos de acciones a) cursos, seminarios y ateneos con puntaje y fuera de servicio; y b) asistencias técnicas en servicio y sin puntaje" (Zappetinni y Rodríguez, 2006).

principios de la década de 1960 con el propósito de desarrollar la investigación educativa, el perfeccionamiento docente y la extensión cultural. Invisibilizadas durante décadas, actualmente, asumen la responsabilidad de coordinar y desarrollar la oferta regional de formación docente continua en cada distrito de la Provincia.¹⁵ Asimismo gestionan el mecanismo de las pruebas de selección de los capacitadores regionales (ETR), encargados de las capacitaciones, y propician la pluralidad de diferentes dispositivos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje.

En palabras de la por entonces Directora de Formación Continua, Alejandra Paz,

El CIIE, como espacio de formación docente, es una caja de resonancia donde se desarrolla la oferta educativa del Estado [...] [Cumplen] un rol público como espacio de acompañamiento a los docentes y de formación.¹⁶

El propósito de otorgar un marco legal a las acciones de formación continua desplegadas en la provincia de Buenos Aires quedó establecido en el Plan Provincial de Capacitación (Res. N° 5162/08) donde se afirma que una de sus funciones principales es la de acompañar la implementación de los nuevos diseños curriculares. De hecho, el Marco General de Política Curricular, Niveles y Modalidades se aprueba por Res. N° 3.655 en el año 2007 y desde 2006 se venían aprobando los Diseños Curriculares de los distintos niveles.¹⁷ El Director General de Cultura y Educación, Mario Oporto, expresaba en su presentación:

La capacitación forma parte de la carrera docente y queremos que esa carrera docente valore la capacitación que da el Estado, en forma gratuita y en servicio [...] es necesario que la escuela sienta que forma parte de una tradición cultural, de una historicidad y de un mundo contemporáneo, y la capacitación en esto es clave.¹⁸

Desde entonces, los capacitadores regionales han tenido a su cargo el desarrollo de acciones de formación que contribuyen a la interpretación de los diseños curriculares y su adecuación a las aulas.¹⁹ Los dispositivos de capacitación más corrientes giran en torno al dictado de cursos presenciales y virtuales, así como también a través de Asistencias Técnicas Pedagógicas (ATP) a los diferentes actores del sistema educativo. De este modo, el/la docente capacitador/a se vuelve un actor central de la política de formación docente continua, en tanto correa de transmisión entre los DC y las prácticas y representaciones de los profesores en ejercicio. Ofrece, en todo caso, pistas posibles para manejarse en el desacuerdo y tiende puentes entre la macropolítica, el aula y la enseñanza.

La figura del ETR - profesional de la educación y el campo disciplinar que accede al cargo a través de concurso público de antecedentes- representa, podría decirse, un mediador, un articulador, un vehiculizador entre la política curricular y los profesores. Un docente que acompaña, guía y orienta, que a la vez promueve la elaboración y reelaboración del conocimiento histórico escolar y busca incidir en la producción de reflexiones significativas sobre la enseñanza de la historia en las aulas de la escuela secundaria. El éxito o el fracaso de esta mediación no es uniforme; cada experiencia es inédita porque depende de una variedad de factores institucionales, contextuales, regionales, etcétera

A través de diferentes dispositivos tales como la elaboración de cursos virtuales y presenciales, producción de guiones de capacitación, que se discuten y realizan de manera conjunta entre los ETR de Historia del nivel secundario de todas las regiones educativas de la Provincia junto con el/la coordinador/a del área, los formadores de formadores habilitan espacios para la transmisión, el intercambio y la circulación de saberes escolares que se reinventan y de ese modo proyectan cambios sustantivos en las prácticas

15. Organismos descentralizados distritales, actualmente existen 185 CIIE localizados en cada uno de los distritos del territorio bonaerense (excepto en La Matanza donde hay dos).

16. "Planifican la capacitación docente en los distritos". Diario La Capital, 21/08/2014.

17. Por Resolución N° 3.233/06 los diseños curriculares de Primer año de la educación secundaria, por Resolución N° 2.495/07 los diseños curriculares de Segundo año.

18. Plan Provincia de Capacitación Docente, 29/07/2008.

19. Hasta febrero de 2015, el equipo de Historia para el nivel secundario estaba formado por 22 capacitadores regionales (ETR) encargados de la capacitación presencial y 1 tutor virtual que dictaba los cursos virtuales. Dos regiones quedaban solamente sin cubrir y una ETR que está de licencia por cargo de mayor jerarquía.

áulicas. Por otra parte, la presencia territorial de los ETR favorece el intercambio entre múltiples instituciones educativas: se vuelven referentes que articulan con los CIIE, las escuelas, la Dirección de Formación Continua, y sirven de enlace entre los docentes y los directores, los supervisores, las comunidades locales, etcétera

Decíamos arriba que los profesores asumen su lugar de productores de conocimiento histórico escolar en las aulas de capacitación, de manera más consciente y visible; también decimos que los ETR otorgan la palabra, escuchan y promueven el diálogo, el debate y la producción colectiva, tareas para nada despreciables en un trabajo, como el docente, que suele ser tan solitario. Por otra parte, en su tarea de estudio, elaboración de materiales, propuestas de capacitación y guiones se convierten en verdaderos constructores de saberes y promueven el fortalecimiento del campo de la didáctica específica.

Dicho esto, bien cabe aquí el texto de Perla Zelmanovich (2012), porque acordamos con ella en el hecho de que no se trata de “buenas intenciones”, sino de un trabajo centrado en la “ética de las consecuencias”. No se trata, como escribe la autora, de llenarse las “mochilas” de un recetario con “los mejores hallazgos de las disciplinas científicas, los contenidos escolares más actualizados, las nuevas vertientes del pensamiento didáctico y pedagógico”. Se trata de reparar en los efectos que se producen sobre los sujetos que asisten a la capacitación y las prácticas singulares que se desarrollan en instituciones educativas concretas y en sistemas educativos con características históricas particulares (regionales, distritales, sociales, familiares, juveniles) ya que, si todos estos factores se aíslan, la formación se vería solo reducida a cuestiones técnicas. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crean y recrean nuevos escenarios de sentido.

Conclusiones

Nos hemos propuesto en este artículo dar cuenta de los cambios curriculares que se produjeron en la provincia de Buenos Aires, específicamente en lo que respecta a la enseñanza de la Historia, como parte de una política más amplia de formación docente continua en la Provincia de Buenos Aires. Señalamos, a propósito, los intercambios que se producen en las aulas de capacitación promovidas por los capacitadores regionales y el rol que cumplen en los procesos de lectura, apropiación y reapropiación que hacen los profesores de los diseños curriculares. Al respecto, nos basamos en la idea de Jacques Rancière para hipotetizar sobre las “razones del desacuerdo” entre las interpelaciones emanadas del Estado plasmadas en los documentos curriculares y las prácticas y representaciones docentes sedimentadas a lo largo del tiempo.

Sin embargo, no son los únicos desacuerdos. Para algunos casos (temas, contenidos, enfoques, propuestas, etcétera) se producen también entre los capacitadores y los diseños curriculares (y, por consiguiente, con los especialistas que los escribieron) y entre los capacitadores y los docentes que asisten a los cursos, pero quedará para futuras indagaciones explorar con profundidad esas tensiones que derivan, a su vez, en nuevas *posibilidades*. En todo caso, es una muestra más de que a través de los textos curriculares se litigan no solo contenidos y modos de enseñanza sino concepciones más amplias sobre la escuela, la política, la sociedad, la cultura, el conocimiento y los jóvenes. A pesar de que las instituciones educativas, las de formación inicial y los CIIE (entre otras) resultan fundamentales para llevar adelante los cambios en los modos de enseñar, aún hoy en día queda pendiente un trabajo de interpretación más profundo y consciente de las transformaciones que se promueven con las políticas curriculares y didácticas y su incidencia en los salones de clase.

Retomo, para finalizar, el concepto de *posibilidad*, en tanto “circunstancia que hace posible que algo suceda”. Ese “algo” respecto de la enseñanza es complejo y múltiple pero en ningún caso reside en la absoluta responsabilidad de los docentes. Es cierto que *creemos* que la transformación es posible pero, suponer que la modificación y el mejoramiento de las prácticas (y de toda la educación), recaería solo en los profesores y en el método es olvidar los factores contextuales que atraviesan a las instituciones (estructurales y estructurantes) y el peso de las culturas escolares.

Bibliografía

- » Alliaud, A. (2009). La formación de los docentes. En Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Birgin, A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- » De Alba, A. (1995). *Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » De Amézola, G (2003). La Historia que no parece Historia: la enseñanza escolar de la Historia del presente en Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre 2003, N° 8. pp. 7-30. Mérida-Venezuela.
- » Dicroce, C. y Garriga, M. (2009). Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana 1983-2009. En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. y Gonzalez, M.P., *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*. Los Polvorines: UNGS.
- » D'lorio, G. (2012). En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En Birgin, A., *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- » Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “Nuevo signo”. *Educ. Soc.*, vol. 32, N° 115, pp. 339-356. Campinas. En línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020110002&lng=es&nrm=iso>
- » Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, año 1, N° 1, pp. 51- 63. Buenos Aires: FLACSO.
- » Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En Lanza, H. y Finocchio, S., *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, pp. 17-95. Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila.
- » Merchán, F. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, N° 1, pp. 41-54. Barcelona, RACO.
- » Meschiany T. (2011). Notas de Investigación sobre los aportes de la historia oral para el trabajo con testimonios docentes y biografías educativas. *Revista Testimonios*, año 2, N° 2. Buenos Aires: Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AHORA). En línea: <<http://testimonios.historiaoralargentina.org/download/n2/testimonios02.pdf>>.
- » ----- (2013). Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza. *Revista de Educación*, año 4, N° 6. Mar del Plata: Facultad de Humanidades.
- » ----- (2014) La enseñanza de la Shoá en la escuela secundaria. Claves de lectura y perspectivas historiográficas. *Clio y Asociados*, N° 18. UNL: Santa Fe.
- » Misirles, G. (2013). Arena de una lucha política, social y cultural. En A.A. V.V., *30 años de educación en democracia*. Buenos Aires: Unipe.
- » Rancière, J. (1996). *El desacuerdo, Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- » Selmanovich, P. Docentes y formadores: arquitectura de una relación. En Birgin, A. (comp) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- » Southwell M. (2013). Transformaciones en la políticas educativas en 30 años de democracia. *La Capital*. En línea: <http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2013/3/edicion_192/contenidos/noticia_5030.html>.
- » Tyack, D. y Cuban, L. (2001). Ciclos de política y Corrientes institucionales. Cómo las escuelas cambian a las reformas. En *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Actas de congresos

- » Gonzalez P. (2013). Enseñanza de la historia hoy en el nivel secundario: exploraciones en torno a tres culturas. En *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mendoza: UnCUYO. En línea: <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/grideh/wp-content/uploads/2014/04/GonzalezMP_JIDH2013.pdf>.
- » Meschiany T. (2012). El desafío de las políticas de capacitación y actualización docente en la nueva escuela secundaria. Entre las representaciones juveniles y profesoraes del pasado y las demandas del presente. En *VII Jornadas de Sociología*. La Plata: UNLP. En línea: <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Meschiany.pdf/view>>.
- » ----- (2013). Aprender y desaprender. La enseñanza de la historia en la formación docente continua. En *V Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Santa Fe: UNL. En línea: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/cd_historia/pdf/10-ensenar/meschiany.pdf>.
- » Zappetinni, M.C. y Rodríguez, L. (2006). Los dilemas de la capacitación. Un estudio de caso. En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. La Plata: FAHCE-UNLP.

Artículos periodísticos

- » “Planifican la capacitación docente en los distritos”. *Diario La Capital*, 21/08/2014. En línea: <<http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2014/08/21/267320.htm>>.

Información de la web

- » “Plan Provincia de Capacitación Docente”, 29/07/2008. En línea: <<http://cfp402moreno.blogspot.com.ar/2008/07/plan-provincial-de-capacitacion-docente.html>>.

Documentos

- » Ley de Educación Provincial.

- » Marco General de Política Curricular.
- » Marco General para la Educación Secundaria.
- » Diseños Curriculares de Historia para la Escuela Secundaria.

Talia Meschiany

Profesora en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magister en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO/ Argentina. Profesora Adjunta de la cátedra de Historia de la Educación General (PUEF-Materias Optativas) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el año 2006 forma parte de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) de la Dirección de Formación Continua (DFC) de la Dirección General de Cultura y Educación. Investiga y tiene artículos publicados en revistas nacionales e internacionales en temas de Historia de la educación en el pasado reciente y enseñanza de la Historia. Correo electrónico: taliameschiany@gmail.com.

