

Vega, Y. 2019. En torno a la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia. Un estudio de caso a través del C.E.P.T. N° 2. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 06 N° 01: 136-149.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESCUELAS DE ALTERNANCIA. UN ESTUDIO DE CASO A TRAVÉS DEL C.E.P.T. N° 2

Yamila Vega

Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Luján
yamilavega86@gmail.com

RESUMEN

A partir de la experiencia como docente/promotora del C.E.P.T. N° 2 de San Andrés de Giles, me propongo reflexionar en torno a la problemática de la enseñanza de la historia en una institución educativa que funciona bajo la pedagogía de la alternancia.

Un primer eje de análisis lo constituye la adaptación de los D. C. de Historia prescriptos por la provincia de Buenos Aires; en segundo lugar se plantea la necesidad de elaborar materiales didácticos que respondan a las necesidades de la comunidad educativa y, por último, sostengo que la enseñanza de la historia, focalizada desde los sectores subalternos, adquiere un rol central en la búsqueda de formación de sujetos críticos, en un intento de fortalecer el desarrollo local comunitario, y recrear las dimensiones simbólicas asentadas en valores culturales que impregnan las dinámicas sociales de las comunidades rurales.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, pedagogía de la alternancia, materiales didácticos, subalternidad.

REFLECTIONS ON THE TEACHING OF HISTORY IN ALTERNATIVE SCHOOLS. A CASE STUDY THROUGH C.E.P.T. N ° 2.

ABSTRACT

From the experience as teacher / promoter of C.E.P.T. No. 2 of San Andrés de Giles, I propose to reflect on the problematic of the teaching of history in an educational institution that works under the pedagogy of alternation.

A first axis of analysis is the adaptation of the D.C. of History prescribed by the province of Buenos Aires; secondly, there is a need to develop teaching materials that respond to the needs of the educational community and, lastly, I argue that the teaching of history, focused from the subaltern sectors, acquires a central role in the search for subject formation in an attempt to strengthen local community development and to recreate the symbolic dimensions based on cultural values that permeate the social dynamics of rural communities.

Key words: Teaching History, pedagogy of alternation, didactic materials, subalternity.

Introducción

El programa C.E.P.T. (Centro Educativo para la Producción Total) ha sido pensado como estrategia para el desarrollo de la población rural. Surgido en Francia a mediados del siglo XX bajo la denominación Maisons Familiales, e implementado en Argentina desde 1989, tiene como objetivos fundamentales promover el arraigo de los pobladores rurales a su medio, propiciar propuestas de desarrollo humano y ambiental sostenibles, y fortalecer la familia como unidad productiva de un proyecto comunitario.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se estructuran en períodos de alternancia, que constituyen la estructura pedagógica que permite potenciar el valor formativo de la relación vida-escuela. El educador, como sujeto y promotor de desarrollo, tiene entre sus funciones principales promover la planificación participativa, atender a las necesidades e intereses de los jóvenes rurales y de su familia, valorando y comprendiendo sus características socioculturales, motivar la participación de las familias y la comunidad en los procesos y proyectos que impulsen el desarrollo local.

A partir de la experiencia vivida como docente/promotora del C.E.P.T. N° 2 de San Andrés de Giles, fundado en 1989, me propongo reflexionar en torno a la problemática de la enseñanza de la historia en una institución educativa a la cual asisten estudiantes de las comunidades rurales, que permanecen una semana dentro de la escuela, y dos semanas con actividades de alternancia en sus hogares.

Un primer eje de reflexión lo constituye la adaptación de los Diseños Curriculares (en adelante DC) de Historia prescriptos por la provincia de Buenos Aires. Ante la estructura curricular que presenta la institución analizada, resulta necesario reconfigurar

permanentemente los contenidos mínimos de enseñanza-aprendizaje que se proponen los DC, de modo tal que puedan ser trabajados en 14 clases anuales presenciales.

El segundo eje de reflexión está atravesado por la problemática que presenta la utilización de manuales escolares para la elaboración de las tareas de alternancia, y por la búsqueda e imperiosa necesidad de elaborar materiales didácticos propios, que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.

Por último, sostengo que la enseñanza de la historia, focalizada desde la historiografía que ha proliferado en los últimos años en relación a la historia de los sectores subalternos, adquiere un rol central en la búsqueda de formación de sujetos críticos, en un intento de fortalecer el desarrollo local comunitario, y recrear las dimensiones simbólicas asentadas en valores culturales que impregnan las dinámicas sociales de las comunidades rurales.

El programa C.E.P.T.

"El respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo" (Freire, 2007: 110).

Los C.E.P.T. son escuelas agrarias de educación media, que trabajan dos líneas convergentes: la educación de los jóvenes y la capacitación de las familias rurales, y el desarrollo y crecimiento de las comunidades que son parte del medio. La pedagogía de la alternancia *"parte del análisis y de la reflexión de la propia realidad de los alumnos"* (Bacalini y Ferraris, 2001: 237); en tal sentido, se propone vincular permanentemente el saber científico con el saber popular, tomando los preceptos de la educación popular.

Como afirma Gerardo Bacalini, uno de sus fundadores, un C.E.P.T. es una escuela oficial de gestión pública, administrada por una Asociación Civil (ACEPT), que se constituye por familias de pequeños productores, trabajadores rurales y representantes de instituciones de la comunidad. La ACEPT, en Asamblea, elige un Consejo de Administración, que atiende una variedad de situaciones: políticas comunitarias, pedagógicas, administrativas, basándose en los principios de autogestión y cogestión, pues cada Consejo de Administración tiene autonomía para desempeñarse en los ámbitos oficiales y privados, ya sean locales o municipales.

Los Consejos de Administración de los C.E.P.T. (37 en total) se agrupan en la FACEPT (Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total), que desde 1992 se constituye en el ámbito donde las comunidades acuerdan y construyen lineamientos comunes. A su vez, FACEPT co-gestiona con el Estado a través de la

Dirección General de Cultura y Educación, y con otros organismos, por ejemplo el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, el Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, la Municipalidad, el Ministerio de Asuntos Agrarios.

Respecto del equipo docente, la capacitación técnica es un componente fundamental pues,

"estos recursos humanos parten de un compromiso y respeto muy especial por la realidad socio-cultural del medio, por los valores del habitante rural, por los objetivos y por los aspectos organizacionales del mismo programa". En relación a la oferta educativa, "la propuesta CEPT permite generar un cambio cultural de amplio alcance, ya que los alumnos y sus familias acceden a herramientas para poder tomar decisiones por sí mismos y acerca de su comunidad"(Bacalini y Ferraris, 2001: 240).

Asimismo, las diferentes asignaturas del programa C.E.P.T. se encuadran en cuatro grandes de áreas de estudio (con un/a Coordinador/a a cargo), y espacios:

1. *Promoción de un Medioambiente Sustentable*: Ciencias Naturales, Matemática, Físico-Química, Biología, Salud y Adolescencia, Introducción a la Física, Introducción a la Química, Física, Química del Carbono, Ciencias de la Tierra, Física Clásica y Moderna, Química Aplicada.

2. *Promoción de la Producción*: Huerta, Granja, Taller Rural, Vivero, Cuaderno de Campo, Forrajes, Organización y Gestión, Ganadería, Proyecto de Cerdos, Maquinaria Agrícola, Cereales, Ganadería de Carne, Oleaginosas, Maquinaria y Equipo, Agroalimentos, Gestión de Proyectos, Prácticas Profesionalizantes, Intensificación Agropecuaria.

3. *Promoción de Comunicación*: Educación Artística, Prácticas del Lenguaje, Inglés, Educación Física, NTicx, Literatura.

4. *Promoción de la Comunidad Rural y su Cultura*: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Construcción de la Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, Filosofía e Historia de la Ciencia.

5. *Espacios*: Plan de Búsqueda, Desarrollo Rural y Agricultura Familiar, Abordaje de las problemáticas del medio rural (Tesis), Desarrollo Regional, Sociología Rural, Desarrollo Local, Proyecto Productivo.

Es decir, que las planificaciones de contenidos se organizan de forma grupal, areal e interareal, favoreciendo la integración de contenidos, la elaboración de proyectos en común, y el diálogo permanente entre diversas disciplinas y actores que forman parte de la comunidad educativa.

Entre las herramientas pedagógicas de la alternancia, el Plan de Búsqueda y las visitas familiares cobran una relevancia particular. El Plan de Búsqueda consiste en la elección, por parte de los estudiantes de 1° a 3° año, de una cierta cantidad de temas a tratar durante el año, vinculados a diferentes problemáticas del ámbito rural (desde aspectos productivos, sociales, culturales, ambientales) Una vez elegido el tema, los estudiantes con la colaboración del docente/promotor realiza una guía de entrevistar a ser realizada a integrantes de su comunidad o comunidades vecinas. En este sentido, se convierte en *"una instancia en que el alumno decide qué estudiar de acuerdo a su interés y/o necesidad propia y de su familia, con lo cual se constituye en un momento de acercamiento e integración de la familia y de la comunidad a la actividad escolar"* (Forni, Neiman, Roldan y Sabatino, 1998: 141) Por eso, para Bacalini, el Plan de Búsqueda permite tomar conciencia al alumno y su familia de su propia realidad para poder operar sobre ella (Bacalini y Ferraris, 2001: 29)

Desde otro punto de vista, las visitas a las familias constituyen una herramienta social fundamental para consolidar el vínculo entre comunidad, familias y escuela. Citando a Oscar Dinova, podemos sostener que *"las visitas son una forma insustituible para romper con la soledad, la marginación y las distancias"* (Dinova, 1997: 75) La visita comprende a toda la familia, e implica intercambio, dado que hay un ida y vuelta entre docentes y familias y apoyo en cuestiones productivas, así como también en otros problemas que puedan presentarse y que requieran de su ayuda (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2008)

Considerando las características señaladas en este apartado, a continuación problematizamos la relación entre Diseños Curriculares (DC), materiales didácticos y sujetos sociales en el C.E.P.T. N° 2.

Los Diseños Curriculares y su implementación en escuelas de alternancia

Los DC prescriptos desde el año 2006 por la provincia de Buenos Aires, para la educación secundaria, plantean una serie de inconvenientes para su implementación en las escuelas rurales de alternancia. En primer lugar, porque abordan una gran diversidad de contenidos y conceptos, en una triple espacialidad (abordando ejes temáticos de Europa, América Latina y Argentina), extendidos en diferentes unidades didácticas a lo largo del ciclo lectivo.

En el programa C.E.P.T., los estudiantes cursan a lo largo de un ciclo lectivo entre 12 y 14 semanas presenciales, sumando luego las actividades que realizan durante los quince días de alternancia en sus hogares, y que tienden a fortalecer lo trabajado en las clases teórico-prácticas (período de "permanencia"). Laura, docente del C.E.P.T. N° 2, consultada acerca de las dificultades que se presentan en las escuelas de alternancia al trabajar con los temas propuestos por los DC señala:

"Se planifica con los temas, la dificultad es como das todos los contenidos, que son muchos, en 13 semanas de clases. Esa es la mayor dificultad, porque tenes que ir muy rápido (...) no hay mucho tiempo para profundizar los temas, entonces ahí se vuelve complicado, y es una la que tiene que tratar de ver como das la mayor cantidad posible, que se entienda y tratando de profundizar un poco"¹

Ante lo expuesto, es necesario seleccionar sólo aquellos contenidos de los DC que el docente crea indispensables para la formación de estudiantes del medio rural, y que a su vez puedan relacionarse con las asignaturas del resto del Área de Promoción de la Comunidad Rural y su Cultura.

Respecto de la implementación de los DC de la Provincia de Buenos Aires, Laura sostiene:

"El que sufre mayores modificaciones es el de Primer Año, porque se tienen que adecuar los contenidos del DC de provincia con ciertos contenidos que baja FACEPT, y que se tienen que trabajar, como la historia del C.E.P.T., algo de la vida de las comunidades rurales... Entonces hay una adaptación de ambos temas para que los chicos que ingresan al C.E.P.T., además de aprender los contenidos de Ciencias Sociales, también tienen que conocer la historia del CEPT".

Por su parte, Ignacio, docente de la misma institución, plantea que:

"Los DC están pensados para escuelas urbanas, no tienen una orientación especial hacia lo rural. Nosotros, dentro del programa C.E.P.T., apuntamos a que todos los contenidos que se desarrollan tengan que ver con la experiencia de vida del chico, asique todo debería estar adaptado al medio donde él se desenvuelve, inclusive la Historia"²

¹ Entrevista realizada a Laura, Profesora en Historia, que se desempeña en la institución desde 2007. Mayo de 2017.

² Entrevista a Ignacio, Profesor y Licenciado en Historia, Coordinador del Área de Promoción de la Comunidad Rural y su Cultura. Docente del C.E.P.T. N° 2 desde 1992.

Esta necesidad se ve reflejada en las planificaciones anuales, pero sobre todo en las planificaciones semanales que elabora el área en su conjunto. Laura comenta que la selección de contenidos

"Están asociados con los tiempos de alternancia y permanencia (...) lo trabajamos en áreas, eso está bueno desde el sistema, que tenemos tiempo como para juntarnos (...) tenemos una reunión de área cada veintidós días donde planificamos todas las semanas en función de esa planificación original vamos planificando semana a semana todo el área de Promoción de la Comunidad Rural y su Cultura (..) Esa instancia de poder planificar todos es una herramienta súper poderosa e interesante"

Se privilegia, en este esquema, aquellos aspectos que acerquen a los estudiantes con el medio rural. Como afirma Ignacio:

"Plantear la enseñanza de la Historia, el desarrollo de los contenidos en función de la mirada de un joven que vive en el medio rural implica todo un proceso de adaptación de los contenidos muy importante en todos los años. Incluso, ni siquiera entre los distintos C.E.P.T. nos pusimos de acuerdo cómo hacerlo, cómo mirarlo. Fundamentalmente, se apunta a trabajar desde el desarrollo de la agricultura, la vida en el campo, las relaciones sociales en el campo, la llegada de los inmigrantes y su inserción en el campo. Se trabaja mucho con la Historia Oral, tratando de recuperar en la medida de lo posible algún tipo de tradición oral en la familia".

En este sentido, es interesante el planteo sugerido por Joan Pagés, quien sostiene que la historia que se enseña por lo general es el resultado de decisiones curriculares y políticas que *"no suelen dar respuestas a los problemas de la práctica real de enseñar ni suelen ser las más adecuadas para que quienes aprenden se ubiquen en su mundo, conozcan sus orígenes y desarrollen su conciencia histórica"* (Pagés, 2007: 21)

En relación al programa C.E.P.T., la elección de uno o dos hilos conductores para el abordaje de los contenidos es primordial. Por ejemplo, en la planificación anual de 3° Año, la participación de los sectores subalternos, especialmente del espacio rural, en el proceso de las guerras de Independencia y la formación del Estado Nación puede convertirse en un eje de análisis a través del cual abordar contenidos nodales como la Revolución de Mayo, los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que se producen consecuencia de la guerra y la militarización en el Río de la Plata, las "guerras civiles" del período 1820-1852, el período Rosista y sus implicancias en la Historia Argentina, entre otros. Por otro lado, este eje de análisis concuerda con una de las propuestas de los DC prescriptos, que abordan a los sujetos populares como actores políticos desde la multiperspectividad (Edelstein, 2015), y puede ser una pista para analizar el pasado (y comprender/problematizar el presente) desde el multiculturalismo (Bidone, Grande y Wiurnos, 2014).

Problemáticas en torno a la utilización de manuales como método de enseñanza

Entre la diversidad de materiales didácticos que los docentes podemos utilizar en nuestras clases de historia, los manuales se nos presentan como un "corpus" ordenado de contenidos, y en concordancia con los diseños curriculares vigentes que se vuelcan en las planificaciones anuales, son masivamente utilizados en las aulas sin debatir a menudo para qué, cómo y en qué contextos socioculturales los usamos.

Tal como advertía hace más de veinte años Apple, el libro se muestra como

"un agente activo en los procesos de estructuración formal del curriculum en las instituciones educativas: no solo se concibe y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional" (Negrin, 2009: 190).

En este sentido, es a su vez interesante el planteo que realiza Alan Choopin, quien plantea cuatro funciones de los libros (Negrin, 2009, 191):

1. Función *referencial*: el manual traduce las prescripciones curriculares.
2. Función *instrumental*: el manual presenta métodos de aprendizaje, propone actividades, ejercicios, etc.
3. Función *ideológica y cultural*: el manual aparece como un instrumento fundamental para moldear la lengua, la cultura y los valores de las clases dirigentes.
4. Función *documental*: el manual por lo general presenta documentos cuya confrontación son susceptibles de desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes.

Partiendo de este esquema, la enseñanza de la historia adquiere un rol fundamental para legitimar el Estado-Nación y a sus clases dirigentes (Romero, 2004); y la producción de manuales escolares reflejará el proyecto de una clase social, la burguesía (Schlez, 2004). Los procesos históricos, los actores sociales, las espacialidades que toman los autores que realizan los textos escolares expresan no sólo las distintas corrientes historiográficas en boga según cada período de la historia, sino también "*las necesidades del estado, de las editoriales y del docente en el trabajo cotidiano en el aula misma*" (Schlez, 2004: 89)

Respecto de los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia, los manuales constituyen un recurso ampliamente utilizado para la elaboración de las llamadas "tareas de alternancia" de las distintas asignaturas y áreas de la propuesta curricular.

Si bien los estudiantes reciben en algún momento de los quince días de alternancia la visita de algún o algunos docentes en sus hogares a fin de consultar dudas e inquietudes en la realización de las tareas (entre otras funciones de la visita descriptas en el apartado 2) los textos de los manuales presentan serias dificultades para el abordaje de los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que a lo largo de tres semanas sólo tienen dos módulos de clase presencial.

En este sentido, como afirma Ignacio

"Lo ideal sería reescribir todo nuevo. Muchas veces uno no tiene tiempo y usa manuales, usa textos, trata de seleccionar la parte que tenga que ver más con la realidad de los chicos. Nosotros al principio, cuando recién empezamos reescribíamos todo el documento de apoyo (...) Después a veces no tenes tiempo y se complica, pero en realidad el programa C.E.P.T. requeriría una redacción completa de los materiales que se trabajan".

En este aspecto, Laura coincide plenamente y agrega:

"Yo creo que la mejor forma es armando el texto. No sirve darles los capítulos completos, como quizás daría en una escuela de asistencia diaria. De la experiencia mía funciona mejor cuando van las consignas con los textos. Entonces, como que van leyendo un cuentito. La idea es, en esa tarea de alternancia, darle la mayor cantidad posible de recursos y herramientas para que los chicos puedan resolver de la mejor forma autónoma posible, lo cual cuesta bastante, y en las semanas de permanencia sentís que te falta tiempo".

En relación a la utilización de manuales Laura señala:

"los manuales están pensados con toda una lógica de continuidad que justamente es lo que no hay en este sistema de alternancia, y con vocabulario muy difícil más allá de que está bueno que en las tareas les tenemos que pedir que armen su glosario, pero la realidad que muy pocos usan el diccionario. Entonces, el hecho de poder transcribir o ir buscando en diferentes textos e ir armando con imágenes, mapas, es lo que más les ayuda".

Como se desprende de los testimonios precedentes, los manuales de textos tan ampliamente usados en el sistema educativo no siempre son el recurso más indicado para las escuelas de alternancia. Entre otros motivos porque, como señala Laura, los docentes asisten a la visita pero "*no siempre coinciden los docentes con las materias que tienen más dificultades los chicos*". Asimismo, señala que por cuestiones climáticas, o por la usencia de los estudiantes, a veces no pueden realizarse las visitas siempre, por lo cual "*hay muchos factores que complican la continuidad del sistema de enseñanza aprendizaje*".

Por otro lado, cabe destacar las dificultades que emergen dentro del sistema de alternancia para implementar recursos didácticos audiovisuales fuera de las horas de clase, considerando que los estudiantes provienen del medio rural, y esto implica que no siempre accedan a vías de comunicación como las que ofrece el uso de internet.

Reflexiones finales. Los sectores subalternos y su importancia en la enseñanza de la Historia en escuelas de alternancia.

"Los historiadores nos hemos alejado de los problemas que importan al ciudadano corriente, que debería ser el destinatario final de nuestro trabajo" (Fontana, 2003: 16).

En los últimos años, especialmente desde la década de 1990, se han profundizado notablemente los estudios en relación a la participación y protagonismo de los sectores subalternos en la historia argentina y latinoamericana (Adamovsky, 2012; Di Meglio, 2007; Di Meglio y Serulnikov, 2017; Fradkin, 2008; Stern, 1987; Van Young, 1992).

Como bien han señalado Villalón y Pagés (2013), en la actualidad cualquier colectivo, cualquier persona puede ser actor y protagonista de la historia; ha proliferado una considerable producción académica en relación a la historia de la "gente corriente" (Hobsbawm, 2013): las mujeres, los afrodescendientes, las clase obrera, las minorías, los pobres y marginados, los indígenas.

Esta mirada de la historia desde la subalternidad (Gramsci, 2002; Guha, 2002; Modonesi, 2010) adquiere un rol central en la búsqueda de formación de sujetos críticos, en un intento de fortalecer el desarrollo local comunitario, y recrear las dimensiones simbólicas asentadas en valores culturales que impregnan las dinámicas sociales de las comunidades rurales.

Citando a Villalón y Pagés, cabe destacar que

"La enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importante como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas más allá del debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tienen poder para incluir su presencia en los currículos" (Villalón y Pagés, 2013: 121).

De acuerdo a la fundamentación de los DC, la escuela constituye un lugar de encuentro intercultural, que implica: generar experiencias de integración e intercambio; valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes; reconocer los

saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros; crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa, poniendo especial énfasis en la interculturalidad³.

No es el objetivo de estas líneas realizar un examen exhaustivo de dicha fundamentación, pero resulta necesario subrayar las posibilidades que brinda un sistema educativo de alternancia para la integración de los sectores subalternos rurales, a través de la formación ya sea para el trabajo o la prosecución de estudios superiores, mediante una pedagogía que parte de las necesidades de los sujetos/educandos y sus familias, con el propósito de fortalecer el desarrollo local.

Los C.E.P.T. adquieren un papel central para que los adolescentes del medio rural puedan estudiar, y vincularse con distintos actores que fortalecen el desarrollo social comunitario. Durante la entrevista realizada, Laura ha manifestado claramente la realidad que atraviesan parte de los estudiantes de la institución, y el papel de la escuela:

"dado el contexto en el que viven nuestros alumnos, es la única opción de poder llegar a tener un secundario completo, porque la verdad que la asistencia diaria se hace imposible, ya sea económicamente, de cuestiones de tiempos, asique con todas sus fallas, sigo reivindicando este sistema".

Si, como acabamos de formular, los C.E.P.T. se crean a partir de las necesidades de los actores rurales, los materiales de enseñanza que se utilizan para abordar los contenidos deberían formularse de acuerdo a las realidades que perciben los estudiantes. En este sentido, y retomando la cita de Villalón y Pagés, pensamos en la necesidad de reformular los contenidos, e intentar proseguir el abordaje de la historia de los sectores subalternos desde nuestra práctica diaria, más allá de la periodización que se emplea en los DC y que los/las docentes reproducimos sin mayores cuestionamientos⁴.

Si queremos lograr que los aprendizajes sean realmente significativos para la comunidad educativa, tenemos la obligación como docentes de cuestionar los DC y reformularlos de acuerdo a las necesidades que presentan los estudiantes. Parafraseando a Pagés, debemos creer que *"es posible enseñar historia de cualquier etapa o período. Lo importante es que el conocimiento que se enseñe adquiera significado para el que lo*

³ Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

⁴ Un intento por superar la enseñanza tradicional de la historia, y que concierne a la elaboración de recursos didácticos, ha sido la obra de Barral, Gómez Giusto y Ratto en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo, censurados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Barral, M., Gómez Guisto, C. y Ratto, S. (2010), *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario. 1810-2010: Memorias de un país*. García Costoya, M. (Comp.) Disponible en: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/46> [Consulta: septiembre de 2017]

aprenda" (2007: 27) Citando a Fontana, debería ser el problema que pretendemos estudiar el que defina el método, y no al revés.

Para finalizar, creemos que pueden tomarse dos caminos diferentes y a su vez complementarios. Uno de ellos es la posibilidad de elaborar materiales didácticos específicos para la comunidad educativa del C.E.P.T., que puedan ser de fácil acceso para los estudiantes y sus familias. La otra posibilidad es insistir en la organización e implementación de proyectos areales e inter-areales⁵, que tomen una o más problemáticas del medio rural, y a través de las cuales los estudiantes vinculen los contenidos con su realidad⁶, para poder operar sobre ella, interpelarse y por qué no, modificarla.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2012), *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003* Sudamericana, Buenos Aires.

Bacalini, G. y Ferraris, S. (2001), "Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa 'Centros Educativos para la Producción Total'", en Burin y Heras (Comp.), *Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización*, Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires.

Barral, M., Gómez Guisto, C. y Ratto, S. (2010), *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario. 1810-2010: Memorias de un país*. García Costoya. M. (Comp.) Disponible en: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/46> [Consulta: septiembre de 2017]

Barsky, O., Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008), Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. Documento de Trabajo N° 214, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/214_barsky.pdf.

Bidone, Grande y Wiurnos (2014), "Multiculturalismo, curriculum, historia e historiografía: viejas y nuevas propuestas para la enseñanza de la historia en el secundario", en *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN*, Santa Fe, 17-19 de septiembre de 2014, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Litoral

Di Meglio, G. (2007), *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo*, Prometeo, Buenos Aires.

Di Meglio, G. y Serulnikov, S. (Comp.), *La larga historia de los saqueos en Argentina. De la Independencia a nuestros días*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2017.

⁵ Generalmente, las distintas áreas presentan cada dos años un proyecto areal a trabajar en un determinado período de tiempo. Lamentablemente, y por diversas razones, no siempre éstos pueden implementarse en su totalidad.

⁶ Un ejemplo de ello es trabajar Neoliberalismo, en 5° Año, haciendo énfasis en los cambios que se generaron en el modelo agropecuario, y cómo la comunidad se vio afectada por la expansión del "agronegocio".

Vega, Y. 2019. En torno a la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia. Un estudio de caso a través del C.E.P.T. N° 2. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 06 N° 01: 136-149.

Dinova, O. (1997), *Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida. Tomo I*, Grupo Editor Multimedial, Buenos Aires.

Edelstein, O. (2015) "Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2006-2015)", en *VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional Homenaje al Doctor Rogelio Paredes*, UNLu, Departamento de Ciencias Sociales División de Historia.

Fontana, J. (2003), "¿Qué historia enseñar?", en *Clio & Asociados, La Historia enseñada*, N° 7.

Forni, Neiman, Roldan y Sabatino (1998), *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Colaboración especial de Gerardo Bacalini, Ediciones Ciccus, Buenos Aires.

Fradkin, R. (Comp.), *¿Y el pueblo dónde está?, Contribuciones para una historia popular de la revolución de independencia en el Río de la Plata*, Prometeo, Buenos Aires, 2008

Freire, P. (2007), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Gramsci, A. (2002), "Apuntes sobre la historia de las clases subalternas", en *Escritos políticos*, Biblioteca de Filosofía, Editora Nacional, Madrid.

Guha, R. (2002), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Crítica, Barcelona.

Hobsbawm, E. (2013), *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*, Crítica, Madrid.

Modonesi, M. (2010), *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, CLACSO, Prometeo, Buenos Aires

Negrin, M. (2009), "Los manuales escolares como objeto de investigación", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VI, N° 6, Diciembre de 2009, pp. 187-208

Pages, J. (2007), "¿Qué se debería enseñar hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?", en *Revista Escuela de Historia*, UNSa, Año 6, Vol. 1, N°6, pp. 17-30

Romero, L. A. (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2004.

Schlez, M. (2004), "Ciencia, clase y propaganda: los manuales de historia en la Argentina", en *Razón y Revolución*, N°13, invierno de 2004, Buenos Aires.

Stern, S. (comp.), *Resistance, rebellion and consciousness in the Andean Peasant World, 18th to 20th centuries*, The University of Wisconsin Press, 1987

Van Young, E. (1992), *La crisis del orden colonial. Estructura agraria y rebeliones populares de la Nueva España, 1750-1821*, Alianza editorial, México

Villalón Gálvez, Gabriel y Pagés Blanch, Joan (2013): "¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria", en *CLIO & Asociados*, N° 17.

Vega, Y. 2019. En torno a la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia. Un estudio de caso a través del C.E.P.T. N° 2. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 06 N° 01: 136-149.

Fuentes

Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2006-2011.

Entrevista realizada a Laura, Profesora en Historia, que se desempeña en la institución desde 2007. Mayo de 2017.

Entrevista a Ignacio, Profesor y Licenciado en Historia, Coordinador del Área de Promoción de la comunidad Rural y su Cultura. Docente del CEPT N° 2 desde 1992.