

Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular

Gonzalo de Amézola*

Resumen

Uno de los temas centrales de la reforma educativa argentina iniciada en 1993 fue la necesidad de restablecer en la escuela la enseñanza de saberes significativos que se consideraban por entonces ausentes. Para definir cuáles debían ser los nuevos contenidos curriculares que aseguraran esa función se partió de consultar a diversos académicos sobre las distintas asignaturas, incluyendo a destacados historiadores. El presente trabajo resume los criterios que proponen esos historiadores para renovar la enseñanza de la Historia y plantea la superposición de esos principios con otras lógicas y con la mediación de los técnicos ministeriales en la implementación de la reforma. Este análisis se realiza a partir de la comparación de las *Fuentes para la transformación curricular* y los CBC aprobados en 1995 por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Palabras clave: reforma educativa – Historia enseñada – historiadores – saberes significativos.

Abstract

One of the main themes of the Argentine educational reform of 1993 was the necessity to restore the teaching of significant knowledge, which was regarded as absent at that time. To decide what the new curricula should be to guarantee that function, various scholars were consulted about the different subjects, including well-known historians. The present work summarizes the criteria proposed by those historians to renew the teaching of history and states the contradiction between those principles, other reasonings and the mediation of ministerial technicians in the

* Profesor Investigador. Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. E-mail: gonzalodeamezola@speedy.com.ar.

implementation of the reform. This analysis is the result of the comparison of *Fuentes para la transformación curricular* and the CBC approved by the Consejo Federal de Cultura y Educación.

Key words: educational reform – taught history – historians – significant knowledge

Résumé

A partir de la modernité, l'enseignement de la géographie s'est soucié de transférer les connaissances pour qu'elles soient retenues dans la mémoire de l'élève. Ainsi, la copie, le calquage et le dessin, ont contribué à fixer mentalement les contenus programmatiques, sans connexion avec la réalité sociale. Aujourd'hui, la mémorisation mécanique de données est inadéquate face à la situation géographique complexe qui est vécue par la société. Cela oblige à réviser l'explication de la réalité avec l'appui de stratégies méthodologiques qui exercent des processus cognitifs et sociaux complexes, et à élaborer des connaissances à partir de l'étude de problèmes géographiques déclencheurs d'un effet dans la formation participative et démocratique.

Mots Clefs: mémorisation, enseignement de la géographie, pratique scolaire habituelle.

I.- De la Historia tradicional a las propuestas de renovación

A fines de los años '80 y principios de los '90, la creencia generalizada entre los especialistas argentinos - y en la opinión pública en general - de que nada se enseñaba en la escuela y que, si algo se aprendía, era mejor olvidarlo por vetusto e inútil promovió el reclamo de que se introdujeran cambios en el sistema educativo. Varias obras de la época señalaban esa necesidad desde distintas perspectivas. Una buena síntesis de esos argumentos lo brindaron Guillermo Obiols y Silvia Di Segni:

La escuela que el iluminismo había concebido como una instancia crítica progresista de la sociedad se convirtió en una institución conservadora ignorante de las transformaciones que tenían lugar a su alrededor, en particular, ignorante de las jóvenes generaciones a las que se dirigía y que poco a poco constituían un mundo que les era propio, del que la escuela nada sabía.¹

En el caso de la Historia escolar, una investigación empírica de Silvia Finocchio brindaba un diagnóstico pesimista: “Dentro de los cuatro modelos propuestos (se refiere además a Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física), el de esta asignatura (Historia) se caracteriza por un prolongado retraso en relación con la disciplina científica, y por su escasa respuesta actual a lo que demanda la sociedad (especialmente cada alumno) de este saber.”² En un trabajo posterior se recoge la opinión de historiadores a quienes se les somete para su análisis los programas de la materia y los libros de texto en uso. La encuesta, realizada a un universo de sesenta investigadores de los cuales la totalidad se dedicaba a la docencia universitaria y la mayoría había concluido postgrados en el país o en el extranjero y eran miembros de la carrera de Investigador Científico en el CONICET, llegaba a idénticas conclusiones.³

Pero lo que produjo una gran impresión en la opinión pública fue una nota periodística. La revista *La Maga* registraba en 1994 una serie de disparates cuando preguntaba a grupos de adolescentes tanto por los próceres de la independencia como por hechos de la historia reciente.⁴ La ignorancia del pasado trascendió las páginas de la revista que había realizado la nota y tiñó de escándalo por algunos días a los distintos medios periodísticos.

La enseñanza de la Historia escolar en la Argentina se había caracterizado durante más de cien años por una fuerte impronta patriótica y nacionalista, especialmente favorecida por los cambios que se habían producido en su estructura poblacional a fines del siglo XIX. En la década de 1880, la inserción plena del país en el mercado mundial produjo un notable crecimiento económico y requirió un aumento de la mano de obra que se logró con una gran inmigración la cual, comparada con la cantidad de pobladores ya residentes en el país, fue proporcionalmente la mayor del mundo. El resultado de este impacto demográfico fue la complejización de la sociedad y de la cultura. Mientras esto ocurría, el orden político era controlado por una clase gobernante que se redefinió en esos años a partir de una

alianza entre las élites de Buenos Aires y del interior. A estos sectores tradicionales, la incorporación del aluvión inmigratorio los inquietaba por los efectos que ese fenómeno tendría sobre lo que entendían debía ser el carácter nacional. A partir de entonces, la historia cumplió un papel fundamental en la integración de los extranjeros a su nuevo país, el que no podía absorberlos mediante anclajes materiales. Un acceso relativamente fácil a la propiedad de la tierra no resultaba posible porque los campos arrebatados a los indígenas en la llamada “conquista del desierto” de 1879 habían tenido el destino de incrementar las propiedades de los terratenientes. Sólo quedaba asimilar a los recién llegados mediante la creación de un imaginario colectivo, una Nación mítica por todos compartida. En ello cumplieron un papel fundamental la Ley 1420 que hizo a la escuela primaria obligatoria, laica y gratuita y la Historia, mediante los rituales patrióticos y la exaltación de los héroes. En este propósito, la conmemoración de los acontecimientos políticos cruciales en la fundación de la nueva nación y la narración de las guerras de la independencia jugaron un papel de primera importancia.

Paralelamente, la historia argentina se incorporó en 1884 a los planes de estudio de la enseñanza media con idéntico enfoque. También en ese año se incluyó en el currículo secundario un período que comenzaba con la Revolución Francesa y que comenzaba a denominarse historia contemporánea. A partir de ese entonces no hubo más que modificaciones formales en los contenidos propuestos para la enseñanza escolar.

Si bien esta perspectiva no es de ninguna manera original, lo que resulta llamativo es lo persistente de la tendencia, aún cuando las características de la sociedad que la justificaban y el estado de los estudios históricos a los que dicho enfoque correspondía habían dejado de tener vigencia.

Este estado de cosas cambió con la “transformación educativa” que puso en marcha la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. Entre las innovaciones que esta norma impulsó figuró la ampliación y

redefinición de la enseñanza obligatoria que, como se había establecido en la década de 1880, comprendía hasta ese entonces sólo los siete años de la escuela primaria. El nuevo trayecto considerado imprescindible por el Estado se extendió a diez años y comprendía un año de educación inicial y los nueve que abarcaba la Educación General Básica (EGB). Este nuevo ciclo se subdividió en tres niveles. El último de ellos aportó la novedad de incluir a los alumnos de lo que era el 7º grado de la antigua primaria y el 1º y 2º año de la vieja escuela secundaria. Al finalizar la EGB, la educación Polimodal, de tres años de duración era optativa y quienes decidían cursarla podían elegir entre varias orientaciones.

En lo que se refiere a los contenidos curriculares, la reforma intentó incorporar saberes más relacionados con los intereses de los jóvenes en el presente y significativos desde el punto de vista de las preocupaciones actuales de las distintas ciencias. El concepto mismo de “contenidos” era, por otra parte, ampliado según la difundida caracterización realizada por César Coll⁵, quien señala que los «contenidos» están compuestos tanto por «conceptos» como por «procedimientos» y «actitudes», división que - por otra parte - se puede hacer sólo con un sentido didáctico, ya que ninguno de estos componentes debe considerarse por separado.

Para lograr la reformulación de los saberes, el Ministerio de Educación consideró que era prioritario consultar a destacados especialistas en nuestra disciplina, mecánica que también se llevó adelante en las demás áreas de conocimiento. Las propuestas de estos estudiosos debían ser el punto de partida con el que los equipos técnicos ministeriales comenzarían a definir los nuevos planes de estudio.

En Historia fueron contratados tres consultores expertos, cada uno de los cuales debía recibir las observaciones de no menos de otros diez colegas sobre su propuesta. Los especialistas designados fueron Fernando Devoto⁶ (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata), Luis Alberto Romero⁷ (Universidad de Buenos Aires) y Carlos Segreti (Universidad Nacional de Córdoba, Academia Nacional de la Historia)⁸.

En las páginas siguientes nos ocuparemos de reseñar el diagnóstico de estos historiadores sobre la enseñanza de la Historia y sus recomendaciones acerca de qué debía enseñarse en la escuela. En Argentina -como en casi todas partes- las preocupaciones de los investigadores usualmente están absolutamente desvinculadas de los problemas de la enseñanza primaria y secundaria. Por ese motivo, estos documentos presentan el interés de mostrar una visión muy representativa -por la trayectoria de los tres autores, las instituciones a las que pertenecían en ese momento y por las opiniones de los destacados colegas recogidas por los tres consultores- de la opinión de los académicos a mediados de la década pasada. En el apartado final se presentará una reflexión acerca del alcance que estas propuestas tuvieron en los programas reformados.

Este análisis pretende promover la discusión acerca de las relaciones entre la “historia investigada” y la “historia enseñada” y sobre la difícil tarea de cambiar la tradicional visión escolar del pasado centrada en la narración de acontecimientos político – militares y la psicología de los grandes héroes. Por otra parte, se reconoce a priori que esta reflexión sólo se ocupa de una parte del problema. La “transformación educativa” argentina no respondió sólo a finalidades pedagógicas propias. Esta reforma, como las que se realizaron en buena parte de América Latina desde fines de la década de 1980 fueron impulsadas por el Banco Mundial en toda la región y esas lógicas fueron en muchos casos independientes de la voluntad de los actores individuales y decisivas a la hora de tomar medidas concretas.⁹

II.- La puesta en marcha

La Ley aprobada en 1993 recogía la preocupación por renovar los saberes que se transmitían en la escuela y establecía que debían redactarse Contenidos Básicos Comunes (CBC) en los que se acordaría qué enseñar en todo el país. Los CBC deberían garantizar tanto un sistema educativo nacional integrado como una flexibilidad que permitiera incluir los temas de interés de las distintas jurisdicciones¹⁰

y, en una última instancia, de las diversas instituciones educativas en cada una de ellas. A la vez deberían ser flexibles en otro sentido: el de permitir una revisión constante que impidiera un nuevo anquilosamiento de los saberes escolares.¹¹

Esos nuevos contenidos tendrían que estar orientados a la formación de “competencias”, tal como este concepto había sido definido en los documentos oficiales.¹²

Dichas competencias debían manifestarse tanto en el nivel intelectual, como en el práctico y el social, todos ellos explicitados por el Ministerio:

Las capacidades intelectuales refieren a procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones y constituyen la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas, entre otras. Las capacidades prácticas refieren a un saber hacer, a una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas. Las capacidades sociales refieren a la participación de la persona como miembro de un grupo en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianidad.¹³

El proceso para acordar los Contenidos Básicos Comunes era considerado “complejo” por los documentos oficiales y en él se distinguían tres momentos: “acuerdos preliminares” (Ley Federal de Educación, la Recomendación 26/92 de la XII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación y las Orientaciones Generales para la Selección y Organización de Contenidos Básicos Comunes), “divergencia necesaria” y “convergencia imprescindible”.¹⁴

La convergencia era la instancia de acuerdos que se alcanzaría en distintas instancias y niveles, entre los que se incluía la consulta “... a personalidades e instituciones de proyecto nacional”.¹⁵

La mecánica de la concertación con diversos sectores sociales era una vía que presentaba -en principio- varias ventajas. Como decía Juan Carlos Tedesco en una obra aparecida en esa época, la concertación "... supone reconocer al otro y negociar formas de trabajo común" y, además, "... resguarda también la posibilidad de introducir el largo plazo y los intereses generales en la definición de estrategias educativas."¹⁶ En el caso que nos ocupa, los resultados no fueron sin embargo tan armoniosos.¹⁷

El momento de la "divergencia" incluía la recopilación de antecedentes (diseños Curriculares, Planes y Programas de las distintas jurisdicciones), la solicitud de bloques de contenidos a programas, proyectos e instituciones (que serían aquellas sugerencias voluntariamente aportadas por "universidades, academias, asociaciones profesionales, cámaras empresarias, gremios, y otros"¹⁸) y la contratación de trabajos.

Si la primera etapa de la "divergencia" era sólo formal y la segunda simplemente voluntaria, en la contratación de especialistas estaba el aporte sustancial para la redacción de los CBC. En su elección, la lógica de la concertación se diluía ya que: "...la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación solicitará la elaboración de tres tipos de documentos a especialistas de reconocido prestigio, para garantizar un proceso de construcción de los Contenidos Básicos Comunes; que a partir de los acuerdos recoja sugerencias de muy diversos campos, respetando sus respectivas lógicas. Lo que se mantenía era la prudencia política:

Se convocará a académicos, investigadores y/o profesores universitarios de reconocido prestigio en la comunidad científica, con inserciones institucionales y sesgos profesionales o de enfoques diferentes. Entre los convocados se deben incluir profesionales que actúen en el interior del país.

Esto se reforzaba con una especie de consulta interna que cada especialista debía cumplir:

Cada documento deberá estar avalado por una consulta a colegas del autor, organizada de acuerdo a su criterio (encuesta, discusión de una versión preliminar, taller de lluvia de ideas, etc. La nómina de colegas consultados no deberá ser inferior a 10, cuyos nombres y posiciones académicas deberán incluirse como anexo al documento.¹⁹

IV.- La opinión de los historiadores

a.- Un diagnóstico común

A pesar de las diferencias entre los tres informes –sólidamente fundamentados en las nuevas tendencias historiográficas los de los profesores Devoto y Romero; más extenso y explícito en los aspectos educativos el segundo; más general y breve el del Prof. Segreti –, todos parten de un diagnóstico común acerca de las deficiencias de la historia escolar previa a la reforma. En la totalidad de los casos se subraya que pervivían en las aulas contenidos que nada tenían que ver con los intereses de los jóvenes²⁰ ni con el objeto mismo de la disciplina, siendo que éste no debe ser otro que comprender la vida de los hombres en el tiempo.²¹ Las consecuencias de ese estado de cosas podrían resumirse en esta frase de Romero: “Tenemos así una historia en la cual se ha renunciado a toda explicación general, más allá de su exposición cronológica... El conocimiento memorístico... es la consecuencia natural de una imagen de la realidad histórica que excluye del pasado cualquier racionalidad.”²²

Como dijimos, lo que se había perpetuado en la escuela era la visión del pasado instalada desde fines del siglo XIX cuya función social era transmitir un patriotismo que sirviera como cemento ideológico en la creación de una nacionalidad. Tanto Devoto como Romero coinciden en expresar la necesidad de terminar con esta perspectiva.²³

Es conveniente señalar que las coincidencias entre Romero y Devoto acerca de lo que deberían ser los cambios a introducirse en el currículo son frecuentes, lo que no podría extenderse a las propuestas

de Segreti. Sin embargo, estas diferencias son las más de las veces por omisión de este último en la problemática tratada por los dos primeros y las presuntas discrepancias pueden considerarse tales por argumentos implícitos en su presentación aunque, en general, no explícitos.

b.- La Historia que debe enseñarse

• Historia nacional o historia universal

La enseñanza de la historia patriótica afianzó en el sentido común la conveniencia en la formación de niños y jóvenes de privilegiar lo nacional. Una consecuencia de este énfasis fue la generación de imágenes estereotipadas y negativas de aquellos que – como los indígenas o los ciudadanos de países limítrofes – eran presentados como distintos. Este chauvinismo había sido un tema del que se ocuparon muchos países que habían descubierto estas tendencias currículo.

Fernando Devoto replantea la cuestión en estos términos:

Nada amenaza la identidad de los argentinos ni requiere ejercicios sistemáticos de historia patriótica en su forma tradicional... Un problema diferente y legítimo es el pensar la propia sociedad nacional y otorgar a esa reflexión una posición central en la enseñanza de la historia, aunque sin exclusiones que la empobrezcan (y ello concierne tanto a sus interacciones europeas como a aquellas latinoamericanas). En este punto, la propuesta conservaría la necesidad de estudiar en conjunto la historia argentina y la de las sociedades euroatlánticas.²⁴

Romero coincide: “El objetivo es comprender el proceso de la historia de nuestro país, incluido en tres marcos sucesivos que le den sentido: el latinoamericano, el occidental y el de la humanidad.”²⁵

La confrontación con otras culturas es también pertinente para enriquecer la perspectiva ya que ello permitiría una mirada comparativa con la propia. Con este propósito, Devoto propone

Gonzalo de Amézola. *Los historiadores proponen como...: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 67-99.

estudiar las civilizaciones mediterráneas y europeo medievales reservando un espacio para el Islam y las culturas asiáticas.²⁶ Esto debe ser un propósito central del currículo: “La indagación del otro: es decir, aquellas sociedades que ayudan a brindar múltiples respuestas que ayudan tanto la pluralidad como releer la propia especificidad.”²⁷ En otras palabras, Romero plantea algo muy similar:

¿Lo nuestro se construye a partir de la ignorancia de lo otro?...en nuestra época de mundialización, es absolutamente indispensable que esa identidad nacional tenga otros marcos de referencia, inclusive para afirmarse, los cuales deben conocidos e integrados: el latinoamericano primero, el occidental después, y por esa vía el mundial.²⁸

• **Tiempo y espacio**

En lo que se refiere a los conceptos de tiempo y espacio, centrales en la enseñanza de la historia y tradicionalmente problemáticos para los docentes, los tres autores presentan coincidencias significativas al considerar que el tradicional aprendizaje memorístico de datos y fechas es irrelevante y debe desterrarse en su sentido tradicional. Se propone en cambio formas más globales de periodización que van de los milenios para los períodos más antiguos hasta las décadas para el pasado más reciente. Por otra parte no se propone desterrar absolutamente a las fechas y acontecimientos puntuales sino mantener aquellos que permiten establecer correlaciones o anudar procesos.²⁹

Segreti y Romero coinciden también en lo referido al espacio cuando proponen su consideración como un producto social, según los planteamientos más actuales, dejando de lado otra rémora de la enseñanza escolar: la oposición entre medio ambiente y cultura heredera de las creencias del positivismo.³⁰

Devoto y Romero³¹ coinciden mientras que Segreti se abstiene de emitir opinión en la necesidad de que la concepción del tiempo histórico en la enseñanza, abandonara su tradicional consideración

lineal por una perspectiva que fuera compatible con la pluralidad de ritmos que considera nuestra disciplina. Esto, reconoce Romero, será un desafío: “Quien organiza un programa seguramente deberá combinar presentaciones ‘procesuales’ y también ‘coyunturales’, lo cual ciertamente no es fácil y constituye un desafío para el docente.”³²

• Historia local

Acerca del papel que debía jugar la historia local en el currículo se plantean dos cuestiones. Una de ellas es la exitosa propuesta de los psicólogos educacionales de que los niños y aún los jóvenes no pueden comprender lo que es muy lejano en el tiempo y el espacio, por lo cual es necesario partir de lo inmediato para que el pasado sea comprensible.³³ Esta supuesta necesidad psicológica se imbricó en algunos casos con una suerte de mini - chauvinismo que hacía del estudio de lo local el centro del currículo en alguna reforma provincial de los años 80.³⁴

Devoto y Romero rechazan esa perspectiva. Este último expresa: “La referencia a la realidad inmediata es útil e importante para la motivación del conocimiento y actúa como ‘disparador’ de las preguntas. Pero de esta cuestión no se deriva la conveniencia de atar el proceso de construcción del conocimiento a lo cercano, o de centrarlo en él.”³⁵ Por una parte, considera que desde el punto de vista didáctico la conveniencia de comenzar por lo “inmediato” (un concepto difícil de delimitar, por otro lado) no estaba sustentado en ninguna posición científica sino en el sentido común. Por otra, desde lo conceptual,

... parece válido llegar a lo local o regional luego de haberlo encuadrado en los procesos del estado nacional -que incluyen elementos específicos y absolutamente indispensables para entender lo regional- y más en general en los contextos americano y occidental. Sólo en el marco de esos procesos englobantes, lo cercano, lo inmediato, cobra inteligibilidad. En este sentido -referido a lo conceptual y no a la motivación, el estudio de lo local es más un punto de llegada que de partida.³⁶

El profesor Segreti, en cambio, es un defensor de la incorporación de la historia local y regional pero desde una perspectiva moderada y no con un propósito relacionado con la psicología educacional sino con una intención histórica. Su posición es la de matizar el punto de vista porteño con las visiones que de los mismos procesos o acontecimientos podían realizarse desde de las distintas provincias o regiones. “La perspectiva de la región histórica”- dice – “merece ser tenida en cuenta para la explicación de la Historia Argentina de la misma manera que la historia provincial. La riqueza del planteo hará más inteligible el proceso.”³⁷

• El conocimiento histórico como provisorio y el método del historiador

En los informes de Devoto y Romero hay un claro intento de acercar a la escuela los nuevos enfoques de las ciencias sociales. En ellos se parte de vincular al sujeto que conoce y al mundo externo a él en una relación compleja en la que ambos tienen un papel activo. Proponen una historia que no quiere olvidarse de los hechos, que considera a las teorías como construcciones hipotéticas, recurriendo para validarse a sus propios métodos y al marco social que - en definitiva - son los que dan aceptación al carácter científico -siempre provisorio- de un conocimiento.

Esta perspectiva epistemológica cambia necesariamente el sentido de la enseñanza que tradicionalmente se desarrolló en las aulas. Para Fernando Devoto, la Historia debe promover también en la escuela el “ejercicio de la razón crítica”. Para ello, tiene que

... enfatizar el proceso de conocimiento histórico por sobre los resultados..., como así también en la tarea del historiador, en el carácter de la investigación histórica, en la provisionalidad aunque no la arbitrariedad de sus resultados, en las posibilidades de explicaciones alternativas desde hipótesis de base, también ellas divergentes.³⁸

La posición de Luis Alberto Romero es coincidente. Señala a las necesidades de pensar a partir de problemas y en términos de conexiones como dos cuestiones básicas para alcanzar el conocimiento histórico. Acerca de lo primero dice:

Pensar históricamente es... pensar a partir de problemas, de cuestiones no resueltas. Puede imaginarse qué problemas llevaron a los historiadores a determinadas construcciones históricas y a descubrir las preguntas implícitas en las respuestas. Por otra parte, pueden plantearse preguntas históricas a partir del presente, usando los problemas contemporáneos como generadores de preguntas.

Por otra parte, considera central "... el establecimiento de relaciones, de conexiones, de determinaciones entre procesos que se desarrollan en zonas diversas de la realidad." Y concluye: "Toda conexión tiene el embrión de una hipótesis."³⁹

En consecuencia, el tema es la construcción del conocimiento:

El proceso de construcción del saber histórico pertenece al área de lo que habitualmente se denomina 'investigación'. Se trata de una actividad diferente de la de la enseñanza, pero no desconectada de ésta: el docente no es habitualmente un investigador, pero si comprende la problemática del conocimiento histórico podrá presentar adecuadamente a los alumnos los modos de construcción de ese conocimiento y la forma de pensar de los historiadores. Por ese camino, los ayudará a desarrollar una actitud a la vez más crítica y más creativa frente a su propia realidad. No se trata tanto de los aspectos técnicos de ese conocimiento como de los modos de pensar, de construir los problemas, de plantear soluciones.⁴⁰

En este aspecto es donde se produce una discrepancia importante entre el Prof. Segreti y los otros especialistas. Segreti afirma:

No tengo duda alguna de que se incurre en una equivocación de consecuencias cuando se transmite a los alumnos la noción

de que, con el manejo de uno o más documentos, puede sacar conclusiones, extraer la verdad de lo acontecido... Indudablemente el documento -de cualquier clase que sea: escrito, gráfico, sonoro, etc.- es un elemento de gran utilidad en el aula, pero no para que el alumno saque conclusiones -pretensión que equivale a transformarlo en poco menos que un historiador...-, sino como ingrediente educativo; quiero decir: como elemento o instrumento clarificador, ejemplificado, de conocimientos que se le impartieron antes. De esta manera, el documento podrá ser verdadero complemento... del saber impartido para mejor comprensión y asimilación.⁴¹

• Selección de contenidos para la EGB

En términos generales, Fernando Devoto y Luis Alberto Romero coinciden en que el ciclo final de la EGB permita una visión global del pasado de la humanidad.

Devoto dice: “Reservaría para los tres años del el estudio de bloques de contenidos que indagaran períodos históricos amplios intentando percibir relaciones posibles, sincronías y asincronías, comparaciones postulables, múltiples vías de desarrollo social.”⁴²

Para estos tres años propone tres conjuntos de contenidos que estima podría abarcar un año cada uno. El primero de ellos, verdaderamente panorámico, estaría dedicado a las civilizaciones antiguas y tradicionales: Los procesos de la historia antes de la escritura, Las civilizaciones antiguas y Sociedades tradicionales y fundamentos del mundo moderno (abarcando este último segmento de los siglos XIII al XVIII).

El segundo retoma y profundiza los últimos temas del primero y está dedicado al “largo siglo XIX”, siendo claves las transformaciones económicas, sociales y las nuevas formas de pensamiento político y movimientos culturales. En lo referido a Argentina, el énfasis debía otorgarse no a las cuestiones políticas hasta alrededor de 1850 sino “... al proceso de la segunda mitad del siglo

XIX y a temas como la transformación económica, la inmigración, el orden político o las modas culturales.”⁴³

El tercer ciclo se ocuparía del siglo XX, donde tendría un lugar central “... el desarrollo de la democracia capitalista y su conflicto con los sistemas a él enfrentados, desde los fascismos hasta los socialismos reales..., los procesos de colonización y descolonización,... La emergencia de las potencias asiáticas.”⁴⁴

La propuesta de Romero tiene muchos puntos en común. Define para este nivel un campo general de la evolución de la humanidad y uno más específico de historia del mundo occidental que incluye de manera privilegiada a la historia americana y argentina.

Para el bloque de la historia de la humanidad propone dos criterios de organización y selección de contenidos:

El primero apunta a conocer, en líneas muy generales (quizá puede pensarse en la mitad del primero de los años del ciclo final de la EGB), el desarrollo conjunto de la humanidad y la forma como se ha instalado en el planeta, la coexistencia de sociedades humanas en distintos puntos del mismo, los grandes movimientos de pueblos y las grandes dimensiones temporales. El segundo criterio es tipológico: conocer cómo se organizaron los hombres, a partir de los desafíos de la naturaleza y de su dotación técnica y cultural, y cómo se constituyeron sociedades, estados y culturas de complejidad creciente. Se trata, en suma de conocer las grandes etapas del proceso global de la humanidad, y no una o varias culturas en particular.⁴⁵

La historia occidental, la latinoamericana y la nacional” son el sector principal de los conocimientos para Romero.

El objetivo es comprender el proceso de la historia de nuestro país, incluido en tres marcos sucesivos que le dan sentido: el latinoamericano, el occidental y el de la humanidad. Esta afirmación reconoce que el centro de la preocupación debe estar en la comprensión de nuestra propia realidad, pero a la vez que esa realidad, recortada en los marcos del estado y la nación, no es comprensible en sí misma, y mucho menos aún en el campo provincial.⁴⁶

Luego de una exhaustiva fundamentación de los conceptos que aquí se enuncian, Romero presenta los distintos bloques de contenidos para el nivel. Estos son: “Del origen del hombre hasta el fin del Imperio Romano”; “La sociedad cristiano feudal y el mundo urbano y burgués (siglos V a XV d. C.)”; “La Europa de la expansión colonial y las monarquías absolutas (1450 –1750)”; “La América ibérica colonial (1492 – 1750)”; “El ciclo de las revoluciones (1750 – 1852)”; “Emancipación y formación de estados nacionales en Iberoamérica y Argentina (1750 – 1850)”; “El ciclo de la expansión capitalista (1850 – 1914)”; “América latina y Argentina durante la expansión capitalista (1850 – 1914)”; “El mundo en el siglo XX” y, finalmente, “América latina y la Argentina en el siglo XX”.⁴⁷

Por su parte, el Profesor Segreti no discrimina entre los contenidos que propone para EGB y Polimodal y los presenta en un mismo apartado. Lo módico de su propuesta queda sintetizado en sus propias palabras: “La enunciación de temas y subtemas que sigue a continuación bajo ningún caso quiere significar que todos deben incluirse. La enumeración la realizo, con el convencimiento de que, comparada con la de los colegas, se hará la selección adecuada.”⁴⁸

Es interesante consignar la advertencia que los otros especialistas efectúan acerca de los fuertes cambios en los saberes que proponen se transmitan en la escuela.

Si bien nadie duda de la necesidad justificable en múltiples argumentos de reconsiderar los contenidos, no sería en modo alguno aconsejable partir de cero, ignorar lo que ha sido la tradición de la enseñanza de la disciplina – que es la tradición en la que nos hemos finalmente formado todos los docentes – y pretender hacer borrón y cuenta nueva. Si se quiere que la transformación sea útil y no traumática, parece conveniente evitar una ruptura total y aprovechar, hasta donde sea posible, lo que hasta hoy es el acervo del conocimiento histórico.⁴⁹

Devoto coincide explícitamente con esta posición.⁵⁰

• Selección de contenidos para la Educación Polimodal

Si la EGB era la instancia de lo general, el Polimodal es la de la profundización.

Romero plantea la necesidad de que en este nivel se asuman críticamente los valores de la sociedad como "... pluralismo, tolerancia, justicia, equidad, gobierno republicano y democrático.". Al respecto afirma: "Hay dos puntos en los que la historia contribuye específicamente a esto. El primero es la indagación, en nuestra realidad contemporánea, acerca de la relación entre esas enunciaciones y las prácticas de la sociedad: nuestra sociedad nacional en primer término y la mundial luego. Ello implica cuestiones tales como el estado y la democracia, la asignación social de recursos, los derechos humanos, la organización de la producción y el aprovechamiento de los recursos, etc.

El segundo tiene que ver, en una perspectiva temporal más amplia con la historicidad de esos valores y su carácter relativo, lo que lejos de reducir su importancia, subraya lo significativo de su elección..."

En lo referido a las "capacidades" señala tres puntos. El primero de ellos está referido a que la comprensión de la vida histórica puede plantearse en torno de conceptos como, por ejemplo, "estado, poder, actores, conflicto, cultura, mercado, liberalismo, socialismo". Esto lo lleva a una conclusión importante para lo que será más adelante el currículo: "Aquí la disciplina puede interactuar con otras disciplinas sistemáticas como la sociología, la antropología o la economía."

En segundo lugar, para Romero, en el Polimodal se podrá pensar a partir de problemas y percibir el carácter de construcción permanente del conocimiento. "Ambas cuestiones tienen que ver con las capacidades intelectuales -esenciales para una carrera universitaria- pero también con actitudes más generales: el pluralismo, el no dogmatismo".⁵¹

Por último, en este nivel considera que puede desarrollarse con textos más complejos y en forma más específica la lectura comprensiva.

Los contenidos conceptuales que propone para el Polimodal se agrupan en tres tipos de curso, uno por cada año: “Historia del siglo XX, en el mundo y la Argentina”; “Una historia estructural de la humanidad y una experiencia de microhistoria” y “Una historia de la cultura”. En el primero se propone introducir a los alumnos en los problemas actuales y se plantea una lectura comprensiva del diario y plantear visiones controversiales. En el segundo, es interesante el lugar donde ubica la historia local. Al respecto dice: “En ese momento – y no antes – los alumnos están en condiciones de comprender lo local, lo inmediato: el barrio, la ciudad, la región quizá. Lo pueden hacer si disponen de las herramientas conceptuales adecuadas para ir más allá de la mirada ingenua.”⁵² El tercero permitirá profundizar temas estudiados en la EGB y ejercitar la lectura comprensiva.

Fernando Devoto propone aprovechar al Polimodal para trabajar en un nivel de mayor abstracción, con formas de interacción más abarcadoras y complejas que permitan brindar una imagen adecuada de la multiplicidad de respuestas que las distintas sociedades brindan (con el propósito de desarticular las ideas de desarrollos unilineales) y la coexistencia de distintas culturas. En defensa esta propuesta desliza una afirmación interesante: “Operar en un diferente nivel de abstracción y con modelos más complejos permite acercar más decididamente al estudiante a las nuevas formas de hacer historia que emergen de un diálogo sistemático con otras ciencias sociales.”⁵³

Devoto propone también un apartado en los contenidos de Polimodal que se ocupe de las principales teorías y filosofías de la historia especialmente de los siglos XIX y XX. Además, propone dedicar atención al oficio del historiador para demostrar cómo éste trabaja realmente. Por último promueve acentuar el énfasis en los debates y controversias historiográficas.

Estos objetivos deberían cumplirse en dos cursos: el primero dedicado a la Historia mundial en un periodo que abarcara de la Revolución Francesa y la Industrial a fines del siglo XX. El segundo

a la Historia argentina desde las guerras de la independencia hasta nuestros días.

Los resultados

Si este fue el punto de partida, ¿cuál fue el resultado de la reforma educativa? La sensación generalizada desde hace algunos años es la de un total fracaso. El Ministerio de Educación introdujo en 1997 la innovación de tomar pruebas de lengua y matemática para quienes cursaban el último año del secundario. Aunque el momento (el final del año y del ciclo escolar) y la forma en que estas pruebas se concretaban las hizo pasibles de críticas bien fundadas, de todas maneras pueden considerarse como un indicador de los rendimientos escolares, ya que para evaluaciones de este tipo no existen mayores datos en la Argentina.

En estas evaluaciones, los jóvenes contestaron correctamente poco más del 60% de las preguntas en cada una de esas áreas. Pero más alarmante que eso fueron las características de las dificultades detectadas. En lengua se trató del uso de mayúsculas, las reglas ortográficas, los signos de puntuación y la concordancia verbal. En matemática fueron las fracciones, el cálculo de probabilidades, las ecuaciones y la interpretación de gráficos. Pero además, la cantidad de preguntas que quedaron sin responder permite inferir que la mayoría de los alumnos tuvo problemas para concentrarse y razonar, lo que resultaría un serio obstáculo para desempeñarse posteriormente con eficacia en el trabajo o el estudio. En lo referido a los conocimientos en Historia, aunque no existen evaluaciones similares, nada hace pensar que la situación sea muy diferente. Inclusive, en una nota de 2001 sobre Gran Bretaña, el prestigioso diario liberal – conservador *La Nación* que se ocupaba del fracaso del Primer Ministro Blair en materia educativa, hacía referencia a una alarmante encuesta sobre los conocimientos deficientes de los alumnos ingleses en historia y aprovechaba la ocasión para plantear en otra nota que la situación en nuestro país era análoga.⁵⁴

Si los conocimientos del pasado que tienen los alumnos de EGB y Polimodal fueran tan desastrosos como se presume, ¿serían los historiadores consultados los responsables de ese descalabro? En su conjunto, los documentos de los especialistas son razonables y en la mayoría de los casos coincidentes. También es necesario reconocer que los cambios introducidos en los últimos diez años establecieron una relación más próxima entre la Historia investigada y lo que se enseña en la escuela, especialmente por una mayor presencia de enfoques sociales y económicos en el abordaje de distintos temas. Sin embargo, estas nuevas perspectivas no han logrado hacer significativas para la escuela aquellas preocupaciones del presente que cambiaron la perspectiva de los investigadores y que debieron transformarse en las aulas en un enfoque apropiado para la “formación del ciudadano”.

¿Por qué razones los resultados fueron tan diferentes de las ambiciosas propuestas de los consultores?

La relación entre las ideas de los historiadores y lo que realmente se plasmó en los CBC fue muchas veces distantes, otras banal y en algunos casos contradictoria. Una muestra de esto último puede verse en la sugerencia de integración en EGB de historia y geografía en un área de ciencias sociales en la que participarían también otras disciplinas del mismo campo que no tenían tradición escolar. Si bien el Ministerio no lo imponía, casi todas las jurisdicciones - hubo unas pocas excepciones como Córdoba y la ciudad de Buenos Aires - organizaron la enseñanza de las ciencias sociales en áreas, lo que era contrario a la opinión de todos los consultados. Simplificando sus propuestas, podríamos decir que Luis Alberto Romero y Fernando Devoto promovían exactamente lo contrario: aprender bien historia en el 3º ciclo de la EGB para que luego, en el Polimodal, pudieran hacerse acercamientos a temas en los que la Historia interactuara con otras disciplinas. Cuando habla de la comprensión de la vida histórica en este nivel, Romero propone que pueda plantearse en torno de conceptos como “estado, poder, actores, conflicto, cultura, mercado,

liberalismo, socialismo...“Aquí -dice el autor- la disciplina puede interactuar con otras disciplinas sistemáticas como la sociología, la antropología o la economía.” Algo muy parecido vimos que sostenía Devoto y si Segreti nada decía era -podemos arriesgar- porque ese cambio le resultaba inimaginable. Es necesario subrayar, entonces, cómo se invirtió la lógica propuesta por los especialistas y de los consultores que la avalan: éstos opinaban que de conocimientos históricos firmes se puede pasar a un estudio multidisciplinar mientras que lo que promovieron los CBC -y lo que en la mayoría de las jurisdicciones fue llevado a la práctica- fue exactamente lo contrario: comenzar con un área para luego, en el Polimodal, que la disciplina recupere su individualidad.

Como consecuencia de estas distorsiones, los mismos historiadores consultados por el Ministerio hicieron pública su discrepancia. Romero publicó sus opiniones sobre la EGB en un libro titulado *Volver a la Historia*, donde decía:

Desde el punto de vista estrictamente científico, la historia no se disuelve en las ciencias sociales ni debe hacerlo... (Las ciencias sociales) son ‘ciencias’ en plural, y no una ‘ciencia’ que mezcle un poco de todo. Eso no existe, salvo quizá para quienes no tienen una relación directa con alguna de ellas. Consecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza.⁵⁵

Por otra parte, la Academia Nacional de la Historia en un informe muy crítico de la reforma, llega a afirmar que las opiniones del Prof. Segreti no habían sido tenidas en cuenta.⁵⁶

Los contenidos de Polimodal quedaron restringidos a una historia contemporánea universal, americana y argentina en un número variable de cursos según las especialidades y las jurisdicciones. Esta exclusividad de lo contemporáneo ha llevado a diversas objeciones, que podrían sintetizarse en la aguda pregunta de Raúl Fradkin: ¿Se puede entender la actualidad de América latina sin conocer su pasado colonial?⁵⁷ La Academia Nacional de la

Historia se pronunció también contra "... el desequilibrio que provoca privilegiar demasiado los procesos históricos contemporáneos y el acotamiento excesivo de las problemáticas a tratar, al ceñirlas al análisis de la industrialización y de la sociedad postindustrial."⁵⁸

Sin embargo, esa elección no resultó una particularidad argentina. Los actuales programas se ocupan de esos contenidos en la mayor parte de los países europeos y en muchos de los latinoamericanos, especialmente en las clases del nivel superior (16 - 18 años).⁵⁹

También se podría argumentar que la recomendación de centrarse en lo contemporáneo fue explícita en las propuestas de Romero y Devoto. Pero ambos proponían que esta visión no fuera exclusiva sino que se incluyeran otros estudios junto con problemas metodológicos y teóricos que enriquecieran la educación de los jóvenes. Esta aplicación parcial de las recomendaciones es la que altera su sentido.

Otro ejemplo es la disminución de la historia patriótica y su reemplazo por una mayor proporción de enfoques económicos y sociales en el estudio de la primera mitad del siglo XIX cuando se estudia el pasado nacional. Si bien los programas escolares continuaban hasta entonces centrados en la minuciosa exaltación de los acontecimientos políticos de la primera mitad del siglo XIX -el período que va de las invasiones inglesas hasta la organización nacional-, la reforma cambia drásticamente ese estado de cosas. En el caso de los años que van de 1810 al fin de las guerras de la independencia -que por tanto tiempo habían sido considerados clave para formar una moral patriótica-, se adopta una visión distinta. Uno de los aspectos más positivo del cambio es el abandono de una visión ensimismada en los acontecimientos rioplatenses y su reemplazo por una perspectiva análisis que abarque a todo el Continente Americano. Pero lo que resulta verdaderamente curioso es que para borrar la tradicional epopeya de la independencia, los conflictos políticos no aparecen.

Si los manuales escolares resultan una instancia privilegiada para analizar el currículo real, podremos tener una idea de cuál es el enfoque de esta temática en uno de los textos aparecidos en los últimos años para dar respuesta a los nuevos contenidos:

En mayo de 1810, los criollos porteños formaron una junta de gobierno, que se consideró heredera de la autoridad virreinal y, por este motivo, el centro de una nueva organización política. Para lograr este objetivo, era necesario que la junta fuese reconocida por el resto de las ciudades del virreinato. En esta etapa, los enfrentamientos y las disidencias políticas fueron constantes, agravadas por el inicio de la guerra de independencia contra España, que se extendió hasta 1820...

De modelos de gobiernos de tipo colegiado, como la Primera Junta o la Junta Grande (diciembre de 1810 – septiembre de 1811), que incorporó a los hombres del interior, se pasó a una etapa de mayor concentración de poder ejecutivo, como fueron los triunviratos. El Primer Triunvirato (septiembre de 1811 – octubre de 1812), atravesado por los enfrentamientos y las presiones políticas, fue reemplazado por un Segundo Triunvirato (octubre de 1812 – enero de 1814), que logró convocar a una Asamblea General Constituyente, conocida como la Asamblea del Año XIII.

En 1814, el complicado escenario internacional y las necesidades de la guerra condujeron a la determinación de organizar un gobierno unipersonal, el Directorio.⁶⁰

Ninguna otra referencia a estos agitados años permite comprender por qué razones se enfrentaban los hombres en la época. Si bien el caso de este libro es extremo, en el resto de los manuales para ese nivel las referencias no son mucho más explícitas. ¿Qué significación puede tener esa síntesis para alumnos de unos trece años? ¿Cómo se puede estudiar este párrafo si no es memorizándolo? La eliminación de la épica patriótica no ha dado lugar a un nuevo relato histórico que permita “encarnar” los conocimientos y proporcionar explicaciones más complejas y -a la vez- comprensible para los jóvenes

acerca de ese período. O, en otros términos, no se puede concretar la combinación de lo procesual y lo coyuntural que reclamaba Romero.

Donde no hubo unanimidad entre los consultores fue en otorgarle importancia los procedimientos, a lo que el Prof. Segreti se oponía. Luego de su fallecimiento, la Academia Nacional de la Historia retomó ese argumento en una presentación al Ministerio de Educación en 2001. Este informe sale a la defensa de la historia cronológica y acontecimental y ataca a las concepciones pedagógicas que considera negativas, especialmente al "...ilusorio énfasis puesto en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos que procura poco menos que improvisarlos abruptamente en la tarea larga, paciente y esforzada del historiador, (que) resulta un descabellado despropósito que debería sustituirse por un más amplio suministro de información sobre la temática histórica en estudio." Más adelante aconseja que

... en lugar de atiborrar al educando con el análisis de una excesiva utilización de fuentes que no se encuentra en condiciones de comprender adecuadamente, sería preferible que se lo introduzca en la lectura de fragmentos e grandes maestros consagrados en la disciplina como insustituibles referentes en cada problemática histórica considerada⁶¹

Ante esta discrepancia, el Ministerio apoyó la presencia de los contenidos procedimentales en el currículo, acerca de cuya importancia coinciden los especialistas en la didáctica de las ciencias sociales. Un ejemplo es cómo destaca François Audigier lo que denomina "objetivos científicos y críticos" de la enseñanza de las ciencias sociales. Para este autor

... los saberes enseñados por la Escuela, por más que sean una simplificación exacta de saberes científicos no deben ser erróneos, los saberes científicos del docente están ahí como una garantía del no error. Sin embargo, hay que enseñar tanto los resultados del conocimiento como los procedimientos, los métodos, hay que favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de la autonomía del pensamiento."⁶²

Por otra parte, no son pocos los ilustres historiadores que piensan en términos parecidos. Georges Duby proponía ya en 1969 - en el Nº 2 de *Les amis de Sèvres* - que la escuela no atosigara a los alumnos con una información excesiva sino, por el contrario, que buscara desarrollar lo que es la actitud básica del historiador: comprender los testimonios y criticarlos. Por su parte, Jacques Le Goff promovía que los escolares desarrollaran un método de búsqueda que les permitiera descubrir a su nivel el sentido de los hechos y procesos históricos y la forma de llegar a interpretarlos, trabajando “un poco como historiadores.”⁶³ A partir de la reforma los contenidos procedimentales ocuparon un rol protagónico para la propuesta oficial y fueron promovidos por intermedio de distintas “mediaciones”, que incluyeron jornadas de perfeccionamiento, trabajos editados por el mismo Ministerio, variados cursos y los nuevos manuales escolares.

Sin duda, mucho ha cambiado con la reforma pero habría que preguntarse hasta dónde esas novedades mejoraron la enseñanza de nuestra disciplina.

En esta discusión, está pendiente el problema de fondo de determinar desde dónde se define el currículo escolar. Frente a esta cuestión se diferencian dos posturas. La primera acentúa desde análisis epistemológicos la trascendencia de las disciplinas. La segunda defiende que este primer punto de referencia ha de estar ocupado por la cultura. Aún admitiendo la relevancia que tienen las disciplinas como fuente de conocimiento para entender el mundo circundante, numerosos especialistas se manifiestan a favor de que los contenidos curriculares se seleccionen prestando también atención a consideraciones distintas de las relacionadas con la dimensión epistemológica del conocimiento; con lo que, de modo explícito, se pone de relieve que las disciplinas no pueden acotar la totalidad del marco referencial que es necesario considerar a la hora de seleccionar los contenidos.

La reforma educativa argentina se inclinó en los primeros momentos por la primera posición pero rápidamente esas ideas se fueron yuxtaponiendo confusamente con otras que correspondían a la

segunda. Luego de los primeros pasos, los propósitos de la “transformación educativa” de mejorar significativamente la enseñanza de la Historia se vieron seriamente afectados por la distorsión de las propuestas de los especialistas, lo que algunas veces podía explicarse por propósitos “pedagógicos”; otras por la interferencia de lógicas de poderes que desde su perspectiva se oponían a determinadas visiones científicas y, finalmente, por una implementación apresurada que respondía muchas veces a finalidades políticas y no educativas.

En este contexto, las propuestas de los historiadores no resultaron decisivas en la reforma, cuyo sentido último fue decidido por las burocracias ministeriales primero de la Nación y luego de las distintas provincias que confeccionaron sus propios diseños curriculares.

Por otra parte, la “transformación educativa” fue concretada sin ninguna participación efectiva de los docentes en ejercicio. En esta reforma “desde arriba” se presentó crudamente la relación descrita por Julio Mateos entre una casta de burócratas y académicos que generalmente se alían y la de los docentes al frente de los cursos:

Entre los burócratas/académicos y los profesores se da una relación forzosamente asimétrica y, frecuentemente, conflictiva. Los primeros necesitan de los maestros como ejecutores, prácticos y aplicadores de sus diseños, normas y orientaciones. Es decir, que las administraciones educativas y los pedagogos ‘expertos’ precisan de los maestros como materia demostrativa de su saber-poder, como sujetos subordinados en el marco de una conveniente diferencia jerárquica entre teoría y práctica pedagógicas.

Esta relación se dio de manera descarnada durante el proceso de redacción de los CBC cuando los docentes protestaron por la falta de consultas en la redacción de los borradores y su posterior aprobación. Además, una vez que se definió el nuevo concepto de lo que se entendía por enseñar Historia y los nuevos contenidos que debían transmitirse en la escuela, las políticas de actualización de los

maestros y profesores en actividad fue errática, contradictoria e irritativa. Si se intenta un cambio de la enseñanza de la Historia y se promueve un acercamiento entre los contenidos escolares y el estado actual de la disciplina, no puede ignorarse a los docentes y la relación entre la teoría y la práctica. Pilar Maestro subraya que en este aspecto no se trata simplemente de instruir en los nuevos contenidos sino – sobre todo – de ocuparse de los problemas epistemológicos:

La formación del docente, del profesor de Historia, entendida como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, debe conjugar la atención sobre el pensamiento pedagógico (teórico – práctico), con el impacto indudable que tienen también sobre su práctica las cuestiones teóricas de la materia concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma.⁶⁴

Esta reflexión no se promovió en ningún momento, a pesar de que es básica para cambiar la enseñanza: del concepto de lo que es la Historia que tienen los docentes depende la forma de seleccionar contenidos, de entenderlos e interpretarlos. La idea de lo que es nuestra disciplina como saber específico – algo que en forma implícita siempre está en el “imaginario” de los profesores – en gran medida define cómo serán sus clases. El no haber trabajado sobre este aspecto facilitó la persistencia de las tradiciones escolares, la supervivencia de una concepción positivista de la Historia e hizo que los cambios promovidos con la “transformación educativa” fueran sólo superficiales. Por otra parte, la falta de consensos facilitó que se produjera la reacción del profesorado que plantea Mateos: “Pero no existe un poder sin contrapoder y los profesores detentan el contrapoder que se constituye en la cultura empírica de la escuela, y con el cual, frente a las autoridades administrativas y académicas, se ejercen, básicamente, operaciones de resistencia.”⁶⁵

Esta falta de motivación de los profesores aseguró que fuera imposible aplicar cambios profundos en la enseñanza y que, a pesar

de las novedades que se introdujeron en los últimos diez años, una verdadera reforma esté todavía pendiente en la Argentina.

Notas

- ¹ Obiols, Guillermo y Di Segni de Obiols, Silvia. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As. Kapelusz, 1993. P.90.
- ² Finocchio, Silvia. “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física”, en *Propuesta Educativa* Nº 1, 1989. P. 52.
- ³ Braslavsky, C.; Frigerio, G.; Lanza, H. y Liendro, Elizabeth. (1991)“Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia”, en *Curriculum presente, ciencia ausente* Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ⁴ Cfr. *La Maga* Año 4 Nº 147, 1994. Pp. 44-45.
- ⁵ Cfr. Coll, César. *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia, 1987.
- ⁶ Los colegas consultados por el Prof. Devoto fueron: María Inés Barbero, José Carlos Chiaramonte, Ezequiel Gallo, Juan Carlos Grosso, Eduardo Hourcade, Eduardo Míguez, Ricardo Rivas, Víctor Tau Anzoátegui y Oscar Terán. Cfr. Ministerio de Cultura y Educación. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*. Bs. As., 1997. Pp. 104-105.
- ⁷ El Prof. Romero consultó a Carlos Astarita, Lilia Ana Bertoni, Marta Bonaudo, José Emilio Burucúa, Carlos Herrán, Adrián Gorelik, Raúl J. Mandrini, Hilda Sábato, Enrique Tandeter y Gregorio Weinberg. Cfr. MCE. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Bs. As., 1997. P. 221.
- ⁸ Los colegas consultados por el Prof. Segreti fueron: Isabel Las Heras, Beatriz Moreyra de Alba, Ana Inés Ferreira, Miguel Ángel De Marco, M. Cristina Seghesso de López Aragón, Hernán A. Silva, Ramón Leoni Pinto, Leila J. de Vie, Bernardino Calvo y Nélide B. Robledo. Cfr. MCE. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Bs. As., 1997. P. 291.
- ⁹ Cfr. Coraggio, J. L. y Torres, R. M. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid, Miño y Dávila, 1999.
- ¹⁰ Las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ¹¹ “Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el

país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional (Art. 56, Inc.a). Como tales constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares (Art. 56, Inc. a) y Art.59, Inc. b), Ley 24.195, dando paso a su vez a diversos, pero compatibles proyectos curriculares institucionales; y que serán permanentemente revisados a partir de esos proyectos curriculares institucionales y de los lineamientos o diseños jurisdiccionales. De esta manera la definición de los CBC se convierte en una herramienta estratégica para permitir la organización de un Sistema Educativo descentralizado e integrado, que anticipe un porvenir construido a partir de la fertilidad creadora de un país con realidades diversas y sentido de Nación.” Documento A Nº 8 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en www.me.gov.ar/consejo/documentos

¹² Para el Ministerio las competencias eran “... las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente» Documento A Nº 8, CFCyE.

¹³ Documento A Nº 8, CFCyE.

¹⁴ Documento A Nº 7, CFCyE

¹⁵ Documento A Nº 7, CFCyE

¹⁶ Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995. P. 185.

¹⁷ El principio básico de la concertación se resquebrajó en el mismo momento en que las innovaciones comenzaron a concretarse. Cuando se aprobaron en noviembre de 1994 los contenidos básicos comunes de la EGB, la Iglesia - que había sido consultada - presentó objeciones a partir de la agitación que comenzó un obispo de provincias. El resultado fue que se introdujeron reformas a esa primera versión en 1995, las cuales tenían un sentido que se puede ver claramente con sólo dos ejemplos: se quitaba de los contenidos la teoría de la evolución de Darwin y se reemplazaba el concepto de “género” por el de sexo.

¹⁸ Documento A Nº 7, CFCyE

- ¹⁹ Documento A Nº 7, CFCyE
- ²⁰ A modo de ejemplo: “¿Cómo prestarle atención a lo que carece de utilidad – y aún de necesidad, cualquiera sea su naturaleza – para la explicación del individuo y de la sociedad en el tiempo y en el espacio?” Segreti, C. S. A. “Historia”, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Bs. As., 1997. P. 255.
- ²¹ A modo de ejemplo: “...los alumnos sólo recuerdan hechos sueltos, sin relación o coherencia entre sí y sin vinculación con su propia existencia o problemas. La mayoría nunca ha estudiado porciones importantes de los contenidos teóricamente establecidos y particularmente los contemporáneos. Pero sobre todo les falta una noción estructurada y comprensible del objeto mismo de la historia: la vida de los hombres en sociedad.” Romero, L. A. Romero. “Historia”, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Bs. As., 1997.
- ²² Romero, L. A. Op. cit. P. 174.
- ²³ Cfr. Devoto, Fernando. “Historia”, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*. Bs. As., 1997. P. 77 y Romero, L. A. Op. cit. P. 174.
- ²⁴ Devoto, F. Op. cit. Pp. 87 – 88.
- ²⁵ Romero, L. A. Op. cit. P. 194.
- ²⁶ Cfr. Devoto, F. Op. cit. P. 87.
- ²⁷ Devoto, F. Op. cit. P. 84.
- ²⁸ Romero, L. A. P. 177.
- ²⁹ Cfr. Devoto, F. P. 82, Romero, L. A. P. 186, Segreti, C. P. 263.
- ³⁰ Cfr. Romero, L. A. y 187 y Segreti, C. P. 263.
- ³¹ Cfr. Romero, L. A. P. 187.
- ³² Romero, L. A. Op. cit. P. 187.
- ³³ Una obra que ejerció una gran influencia fue Luc, Jean-Noël. *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1989. Aunque Luc sólo se refería a los niños, el sentido común pedagógico extendió estas prácticas a los últimos años de la escuela secundaria.
- ³⁴ Una expresión de esto fue la reforma en la Provincia de Santa Fe. Acerca de ella, declaraba el entonces Ministro de Educación provincial, Dr. Gómez Barinaga: “Mediante un eje interdisciplinario, todas las asigna-

turas comienzan ahora desde la localidad a la región; luego viene el país, América Latina y el mundo... Nuestros alumnos, desconociendo su propia geografía, seguían obligados a privilegiar el estudio de las montañas de Asia y África. En lugar de la Historia de sus raíces, se insistía en la de pueblos extraños. Aprendiendo fórmulas abstractas de en físico – química, no sabían la composición del suelo de su propio lugar. Una pretendida concepción universalista dominada por la abstracción ha negado persistentemente al hombre nuestro su propio reconocimiento”. Cfr. Columna “Estudiantes y estudiosos”, en diario *La Nación* del 14/7/93.

³⁵ Romero, L. A. P. 175

³⁶ Romero, L. A. Pp. 176 – 177.

³⁷ Segreti, C. P. 261.

³⁸ Devoto, F. P. 81.

³⁹ Romero, L. A. P. 188.

⁴⁰ Romero, L. A. P. 189

⁴¹ Segreti, C. Pp. 281 –282.

⁴² Devoto, F. P. 88.

⁴³ Devoto, F. P.89.

⁴⁴ Devoto, F. P. 89.

⁴⁵ Romero, L. A. P. 193.

⁴⁶ Romero, L. A. P. 194.

⁴⁷ Cfr. la circunstanciada argumentación de su propuesta de los contenidos de conocimiento en las pp. 193 a 205 de su informe ya citado.

⁴⁸ Segreti, C. P. 265.

⁴⁹ Romero, L. A. P. 193

⁵⁰ Cfr. Devoto, F. P. 87.

⁵¹ Romero, L. A. P. 206.

⁵² Romero, L. A. P. 208.

⁵³ Devoto, F. P. 91.

⁵⁴ “La juventud de Gran Bretaña sumida en la ignorancia histórica” y “Desolador panorama local” en *La Nación* del 17 de mayo de 2001. P.4.

⁵⁵ Romero, L. A. *Volver a la historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB*. Bs. As., Aique, 1996. P.51

⁵⁶ Cfr. Academia Nacional de la Historia. “Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, 2001.

Gonzalo de Amézola. *Los historiadores proponen como...: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 67-99.

- ⁵⁷ Cfr. Fradkin, R. O. “Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IEHS* Nº 13, 1998.
- ⁵⁸ Ibidem. P. 15
- ⁵⁹ Cfr. González Muñoz, María Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones.* Madrid, OEI/Marcial Pons, 1996. Pp. 227 - 229.
- ⁶⁰ Paura, Vilma (coordinadora) y otros. *Ciencias Sociales 8.* Buenos Aires, Longseller, 2002. P. 88.
- ⁶¹ Academia Nacional de la Historia. “Informe de la Comisión de enseñanza de la Historia de la Academia Nacional de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, mimeo, 2001. P. 12
- ⁶² Audigier, F. “Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de los docentes” en AA. VV. *La formación docente en el Profesorado en Historia.* Rosario, Homo Sapiens, 2001. P. 130.
- ⁶³ Cfr. “Viaje a través del mundo 3: la historia. Conversación con Jacques Le Goff”, en *La ciudad futura* Nº5, junio de 1987.
- ⁶⁴ Maestro, Pilar. “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”, en Arrondo, C. y Bembo, S. (comp.) *La formación docente del profesorado de Historia.* Rosario, Homo Sapiens, 2001. P. 81.
- ⁶⁵ Mateos, Julio. Ponencia de presentación del curso “Reformas escolares, innovaciones educativas y didáctica crítica”. Universidad de Salamanca, 13 de noviembre de 2003. Mimeo.

