

**EL DIFÍCIL ARTE DE CAMBIAR.  
LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES,  
PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES  
DE HISTORIA Y LA TRANSFORMACIÓN  
EDUCATIVA ARGENTINA.**

Gonzalo de Amézola\*

**Resumen**

En este texto se abordan los tópicos de la transformación educativa en Argentina desde que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993. Los aspectos destacados corresponden a los siguientes enunciados: El regreso de los contenidos, Historia Vieja vs. Nueva Historia, los Héroes cabalgan de nuevo y el Tercer excluído.

Palabras Claves : Historia, Educación, Contenidos, Transformación, Argentina.

**Introducción**

Desde que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, la educación argentina se ha visto envuelta en un proceso de reforma profundo. Entre los cambios que se están instrumentando figura la ampliación y redefinición

---

\* Profesor-Investigador. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

de la enseñanza obligatoria que, como se había establecido en la década de 1880, comprendía los siete años de la escuela primaria que luego podían ser continuados en forma optativa por cinco de educación media. El nuevo trayecto considerado imprescindible por el Estado se extiende a diez años y comprende un año de educación inicial o pre-escolar y los nueve que abarca la Educación General Básica (EGB). Este es un nuevo ciclo creado por la reforma y se subdivide en tres niveles. El último de ellos aporta la novedad de incluir a los alumnos de lo que era el 7° grado de la antigua primaria y el 1° y 2° año de la vieja secundaria. Al finalizar la EGB, puede optarse por varias orientaciones de educación Polimodal, de tres años de duración.

Además, la transformación educativa se preocupa por aliviar el enciclopedismo del anterior curriculum reduciendo las múltiples asignaturas que lo integraban a un número limitado de áreas de conocimiento (entre ellas Ciencias Sociales, que incluye Historia), consideradas en principio más fáciles de abarcar por la comprensión de los alumnos.

Por último, los contenidos mismos que se enseñaban en la escuela son modernizados, tratando de cambiar unos conocimientos envejecidos y poco significativos por otros más acordes con el mundo de hoy y el estado actual de las ciencias. Como era de esperar, una transformación de esta magnitud está produciendo apasionadas polémicas

acerca de una amplísima red de problemas. Uno de los más importantes para nosotros es la controversia acerca de si las ciencias sociales deben mantener su organización escolar en disciplinas o si su enseñanza debe realizarse en un área interdisciplinaria.

En las páginas que siguen haré referencia, sin embargo, a algunos aspectos vinculados a la renovación de los contenidos, porque creo que este tema - tal vez no tan debatido - no sólo excede el interés del caso argentino sino que, aún más, es en su definición donde se juega buena parte del papel de la Historia en los proyectos educativos.

### **El regreso de los contenidos**

Luego de un período relativamente prolongado en el que se sobrevaloró la importancia de las innovaciones en las metodologías para mejorar la enseñanza (reducción del verbalismo, incremento de la actividad en clase, etc.) y se brindó una atención menor a los contenidos, hoy existe un acuerdo generalizado acerca del papel fundamental que estos últimos juegan en la educación. Cabría preguntarse si no estamos en presencia de un episodio más del flujo y reflujo de las modas pedagógicas. Sin embargo, una nueva valorización implica reconsiderar la profundidad del concepto mismo de "contenido". En ello ha tenido una gran importancia la difundida caracterización realizada por César Coll, 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 puede considerarse por separado.

Durante mucho tiempo se hizo hincapié en el cambio de los contenidos en un sentido restrictivo, o sea identificándolos sólo con hechos y conceptos, no incluyéndose en ellos a las habilidades y estrategias para resolver problemas, seleccionar información o utilizar los conocimientos disponibles para afrontar situaciones nuevas o inesperadas, trabajar en equipo, actuar solidariamente, respetar y valorizar el trabajo de los demás, no discriminar a las personas, etc. En esta conceptualización amplia, en cambio, se considera como “contenido” a todo aquello que requiera ayuda pedagógica del profesor. El mérito reconocido a esta definición de Coll es que hace explícita su variada composición, que en los aspectos procedimentales y actitudinales eran ignorados por los docentes y que los alumnos debían, por lo tanto, aprender por sí mismos. No obstante, pese a esta aparente conciencia de que cuando hablamos de “contenidos” nos estamos refiriendo a tres esferas distintas, son sólo los conceptuales los que preocupan primordialmente a la mayoría de los docentes.

### **Historia vieja vs. nueva historia**

Si bien, como dice Lawrence Stone, la contienda entre los viejos y los nuevos historiadores con el “exitoso triunfo de los revolucionarios dentro de la profesión histórica” dominó los debates entre 1930 y 1975 , y como también confirma Jacques Le Goff , la “nueva historia” es una

batalla ganada (Le Goff, J., 1989), esto puede ser verdad para el ámbito reducido de la comunidad de historiadores y científicos sociales pero no lo es para el conjunto de la enseñanza no universitaria.

La idea de la Historia como narración lineal y cronológica de hechos fundamentalmente político-institucionales y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres y la consiguiente ignorancia de la sociedad en el pasado, configuran una visión de la Historia tradicional como conciencia generalizada que tantos años de “combate” contra ella no han logrado erradicar.

En este sentido, los cambios introducidos por la reforma pueden considerarse positivos. El solo hecho de que para formular los nuevos contenidos hayan sido convocados prestigiosos historiadores (1) resulta auspicioso. Sin embargo, la mecánica de la negociación para lograr acuerdos con los distintos sectores involucrados

---

(1) Los especialistas convocados para elaborar trabajos proponiendo contenidos básicos en Historia fueron : Luis Alberto Romero (investigador de CONICET y profesor titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), Fernando Devoto (investigador del CEMLA y profesor titular de la Universidad de Luján) y Carlos Segreti (Vicepresidente de la Academia Nacional de Historia y Vicerrector de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba). Cada uno de ellos a su vez, recogió la opinión de otros diez colegas.

en la transformación educativa llevó a una redacción final de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) donde sesuperponen nuevos y viejos enfoques históricos. Esto nos enfrenta a varios riesgos. Uno de ellos es que esa ambigüedad sirva para que nada (o muy poco) cambie y se continúe con una disciplina escolar irrelevante, aburrida y que a nadie interesa fuera de las paredes de la escuela. Otro peligro, en apariencia muy distinto, puede terminar pareciéndosele en mucho. Los buenos profesores, aquellos que atrapados por la renovación de la disciplina histórica quieren transferir esa Historia actualizada a los alumnos, suelen no tener en cuenta los problemas que impone la transposición didáctica.

Dos son los casos característicos de estos fallidos intentos innovadores: contenidos excedidos para la comprensión de los jóvenes y la transformación del debate historiográfico en confusión conceptual (2).

El primero ofrece variantes: quienes se desentienden de los métodos de enseñanza cuando creen haber encontrado una síntesis satisfactoria de los contenidos (por ejemplo, solucionar el problema del imperialismo dictando durante cuarenta minutos un texto de Hobsbawm); los que atrapados por una temática compleja creen que ésta puede

---

(2) "En la ilustración de los casos se alude a gaffes cometidas por alumnos de mi cátedra en su rol de profesores principiantes, en distintos colegios de la ciudad de La Plata".

ser comprendida por los alumnos (“No piensen en los herejes como revolucionarios sino como impugnadores ideológicos del poder”, hablando del siglo XIII con jóvenes agrupamiento feudal contra el campesinado, pero está sobredeterminada secundariamente por el auge de la burguesía urbana que...”, en un resumen de **El Estado absolutista** de Perry Anderson). El segundo caso ocurre cuando quiere transmitirse la complejidad de la discusión de los historiadores evitando hacer afirmaciones (“Pero, ¿existió una Revolución Industrial en Inglaterra o, por el contrario, fue un proceso lento y gradual de protoindustrialización?”) y, pretendiendo complejizar el tema, comunicar sin quererlo un relativismo que alienta en los alumnos la idea de que cualquier afirmación da lo mismo ya que todo es opinable.

El resultado es descorazonador para los alumnos pero también para los docentes. Como decía Josep Fontana hace algunos años, los profesores

*...hemos comenzado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología, que por lo menos sirven para conocer las hierbas y las piedras. Ello ha puesto en evidencia que nuestros esquemas - donde los modos de producción venían a reemplazar a las dinastías - no se ajustaban a las demandas reales de estos jóvenes,*

*porque no servían como punto de partida de una alternativa válida para ellos (Fontana, J., 1982. p. 248).*

En el otro extremo, está la historia pueril y aparentemente inocua que se ha enseñado tradicionalmente en la escuela. Esta narración de las andanzas de los héroes de la Patria, sin embargo, suele difundir bajo una apariencia anodina contenidos y formas de pensar autoritarias. Los ejemplos de tales mensajes ocultos son innumerables. Sólo a modo de ejemplo citamos los siguientes:

Un manual secundario de Historia argentina muy difundido, desde fines de la década del sesenta y aún en uso, muestra un curioso contraste entre la descripción y la valoración: "En líneas generales, puede asegurarse que el gobierno de Rosas fue de orden y progreso: cesaron los desmanes y al renacer la tranquilidad pública, la vida ciudadana volvió a una normalidad que hacía años que no conocía. Pero también es indudable que el aparato represivo contra los opositores fue haciéndose cada vez mas riguroso: se reimplantó la censura a los periódicos y la policía, dotada de amplias facultades, fue empleada tanto en la prevención de los delitos comunes, como en la persecución de los enemigos del régimen.

*"El pueblo agradeció el orden impuesto: el entusiasmo fue constante y se exteriorizaba - a*



*veces hasta la exageración - en las festividades cívicas y religiosas” (Drago, A. L., 1981. p. 56).*

Implícitamente se transmite una idea de orden que con naturalidad legitima la persecución. Pero esto no es exclusivo de los niveles inferiores de la enseñanza. Un mecanismo similar encontramos en un libro destinado a los estudiantes de la carrera de abogacía, muy difundido en las Facultades de Derecho de todo el país :

*Después de exponerse doctrinas y opiniones controvertidas, se admitió como más aceptable la tesis que propugnaba la predicación pacífica, aunque sin desdeñar el empleo de la fuerza si ella era necesaria para defender y posibilitar la enseñanza religiosa. Reconocida la libertad del indígena y su capacidad jurídica y mental, no se le podía imponer por la fuerza el cristianismo ni bautizarlo compulsivamente, aunque cabía obligarlo a escuchar la predicación del evangelio.*

*Se admitió, sin embargo, como lícita la utilización de medios indirectos destinados a orientar al indígena hacia la nueva religión. Así se persiguió la idolatría, se destruyeron los templos e ídolos, se prohibieron los sacrificios humanos, se persiguió a los magos y hechiceros y se restringió el consumo de bebidas y la práctica de ciertos bailes indígenas (Tau, A., y Martíre, E., 1980).*

Desplazar la rémora de la vieja Historia - no sólo irrelevante desde una perspectiva científica sino también pernicioso desde el punto de vista formativo - que pretendemos representar con estos dos ejemplos, y ocuparse de los conocimientos sustantivos del área es, en nuestra perspectiva, preponderante para la enseñanza escolar. Pero esto, a su vez, no es una tarea simple, tal como decíamos en un artículo de 1992 , (Amézola, G., y Barletta, A. M., 1992) . En primer lugar, porque la Historia ha ido transformándose en el siglo XX a partir de la apropiación de conceptos y técnicas provenientes de otros campos de conocimiento afines. Esta asimilación de elementos teórico-metodológicos que la convierten en una actividad especializada, también la han situado en una comunidad científica más amplia en la cual los límites en las disciplinas que se ocupan de lo social se desdibujan. Como “disciplina bulímica” (tal como la define Michel Vovelle), se ha ido anexando campos de conocimiento, vocabulario y problemáticas. Esto ha redundado en una gran transformación de sus categorías de análisis que ha llevado a un enriquecimiento de la historiografía por la inclusión de nuevos sujetos, de nuevos temas y nuevos enfoques.

En segundo término, porque el contacto de la Historia con las Ciencias Sociales y su participación junto a éstas en los grandes debates teóricos del siglo ha provocado que como los sociólogos, los antropólogos, los economistas, también los historiadores se volvieran marxistas, weberianos, estructuralistas, neomalthusianos, funcionalistas...

De esas dos consideraciones, por un lado la complejización de los contenidos propios del saber histórico y la consiguiente especialización y, por otro, la inclusión del punto de vista desde el que se parte para el análisis del pasado, proviene la dificultad de ofrecer una Historia alternativa como versión renovada y, a la vez, definitiva de la Historia. El problema es, entonces, ¿cómo hacemos para transmitir un conocimiento que al ir complejizando y profundizando sus propias versiones nos dificulta las posibilidades de su propia transmisión? ¿Podemos hablar de un patrimonio común de contenidos que pueda ser estudiado en la escuela? ¿Desde dónde encarar la interdisciplinariedad en esta disciplina imbricada con el conjunto de las Ciencias Sociales?

### **Los héroes cabalgan de nuevo**

La otra preocupación que puede percibirse en lo relativo a la renovación de la enseñanza es el problema de cuáles son los valores que se comunican como consecuencia de los cambios introducidos por la reforma, o sea, lo vinculado con los contenidos actitudinales. En la inquietud por el papel que juega la historia en la formación de ciudadanos, se ha replanteado últimamente la importancia del rol social de los próceres.

En el Suplemento de Educación de **Clarín** - el diario de mayor circulación en Argentina del 4 de mayo de 1997, se requiere la opinión sobre el tema a una gran cantidad de personalidades - adscriptas, además, a un variado espectro ideológico -, unas, vinculadas a la Historia desde

lo académico (Luis Alberto Romero, Félix Luna, Aurora Ravina, Rosendo Fraga); otras, especializadas en educación (Emilio Tenti Fanfani, Adriana Puiggrós) y algunos escritores que han frecuentado con éxito en sus ficciones la temática histórica (Andrés Rivera, María Esther de Miguel). Todos ellos se pronuncian a favor de la presencia de los héroes en la enseñanza, aunque con la salvedad de que se lo haga desde un punto de vista mas humanizado. Romero dice que

*... si se enseña una historia sólo de procesos, se corre el riesgo de que no cumpla su función de formar ciudadanos. Los héroes sirven para entender la relación entre presente y pasado. Hay que sacarlos del bronce y restituirles su faceta humana, entender los problemas que enfrentaron y las respuestas que dieron.*

Aunque esta es una opinión atendible, los problemas de la exaltación de los héroes en países donde el chauvinismo fue alentado por estas prácticas indica que debe ser cuidadosamente meditada.

Adriana Puiggrós afirma, por su parte, que

*Hasta la época de Perón, todo el mundo festejaba las fechas patrias. Para el 9 de julio se hacía chocolate en las casas y las escuelas, y la fiesta era una fiesta de todos. Todo esto fue perdiéndose, hasta que la*

*(última) dictadura lo arrasó y lo puso en punto de freezer...Y termina diciendo: Si la escuela no ayuda a que los chicos construyan héroes positivos, figuras que les permitan identificarse con valores sociales, democráticos, colectivos, solidarios, otros medios van a hacerlo.*

Si la segunda parte de la afirmación puede ser por todos compartida, la primera parece basada en una percepción más emotiva que razonada de los acontecimientos de la época. En primer lugar, por el desmesurado uso (y abuso) que realizó Perón del pasado con finalidades políticas. Un ejemplo de ello fue la conmemoración del centenario de la muerte de San Martín: 1950 fue consagrado como “Año del Libertador” y con sus fastos se glorificó por extensión a un segundo “libertador”, que no era otro que Perón mismo. Por otra parte, quienes lo derrocaron fueron igualmente desproporcionados con la manipulación cuando calificaron a su gobierno como la “Segunda Tiranía”, identificándolo entonces, ya no con San Martín sino con Rosas, el “tirano” del siglo XIX excluido del Panteón de los héroes. Finalmente, los sangrientos militares del llamado Proceso de Reorganización Nacional continuaron con los intentos de apropiarse de la Historia. En 1980, por ejemplo, con las recordaciones de la Generación de 1880 buscaban filiarse con los constructores de la Argentina moderna y presentarse como la nueva élite modernizadora del siglo XX.

No son héroes lo que ha faltado en nuestras escuelas. Por el contrario, ha predominado esa conciencia de la Historia que Luis González define como la “historia de bronce” y sobre la que dice:

*Todos nuestros pedagogos creen a pie juntillas que los hombres de otras épocas dejaron gloriosos ejemplos que emular, que la recordación de su buena conducta es el medio más poderoso para la reforma de las costumbres, que como ciudadanos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos... En nuestros días (a esta historia) la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos (González, L., 1982. pp. 66-67).*

Pero esta “historia de bronce”, se ha transformado hoy en algo vacío. Mientras los rituales se repiten, los jóvenes sólo ven en ellos un desconcertante anacronismo. Como bien resume Guillermo Obiols:

*Seguramente, a fines del siglo pasado, la construcción de la nacionalidad y la oleada inmigratoria justificaban los actos patrióticos y el culto de los héroes. Hoy correspondería una formación que desarrolle un patriotismo de tipo reflexivo y crítico y no fanático o dogmático. Algo más parecido a comprender y*

*apreciar una historia común, con sus más y sus menos, que alimentar un mito de guerreros invencibles. Deberíamos cultivar un patriotismo compatible con valores como 'tolerancia', 'no violencia', 'libre determinación de los pueblos'... (Obiols, G., 1997. pp. 101-102).*

Y para ello, es muy probable que la exaltación de los héroes preserve su añejo perfil reaccionario y ultranacionalista, por más que las intenciones en principio sean otras.

Curiosamente, es un psicólogo (y no un historiador) el que advierte sobre estos peligros. En el reportaje que ~~se le hace en la misma nota de~~ **Clarín** ya citada, el español Mario Carretero dice: "Pese a que los CBC apuntan a integrar la Historia con las Ciencias Sociales, hay una presencia muy fuerte de los héroes patrios. Es una visión que se basa en el nacionalismo, donde los próceres son intocables y están presentes mucho antes de que el alumno pueda entender de qué se trata la historia". Cuando le preguntan adónde habría que situar a los héroes, Carretero responde: "En Educación Cívica. No me parece pernicioso que existan próceres y mitos, pero el conocimiento historiográfico es otra cosa. Esto de que San Martín es el Libertador, cumplía una función importante en la época de la formación de la nacionalidad. Hoy hay otros desafíos".

Si cambiar la enseñanza de la Historia no era el simple resultado de contraponer conocimientos aggiornados a

contenidos vetustos, el problema del valor formativo de la Historia no parece decidirse tampoco con la módica operación de mejorar el culto de los héroes, humanizando a los Padres de la Patria para que resulten unos custodios más benévolos.

### **El tercero excluido**

En toda esta controversia, los procedimientos quedan fuera de discusión. Pareciera que todo el mundo acordara en que es beneficioso que los alumnos analicen documentos, comparen datos estadísticos y hagan mapas. Pero el acuerdo es sólo aparente. Estas actividades forman parte de los contenidos procedimentales pero no los abarcan por completo.

Cuando hablamos de procedimientos se ponen en juego dos esferas: el marco metodológico, un campo más acotado y específico donde pueden inscribirse las técnicas mencionadas, y el marco epistemológico, un nivel mayor de abstracción compuesto por el conjunto de ideas que forman los supuestos con los cuales se desarrolla el acto del conocimiento y que da un sentido a esas técnicas.

Los docentes, implícita o explícitamente, acudimos a una idea determinada acerca del sujeto que conoce y el objeto a conocer para arribar a nuestras conclusiones y estas distintas posturas se manifiestan invariablemente en el aula. Silvia Finocchio ha resumido las diversas actitudes en tres enfoques básicos:



1. El que considera pasivo al sujeto cognoscente y activo al objeto a conocer. En estas experiencias, que denomina **positivistas**, la creación del conocimiento se basa en la mera percepción por el sujeto de una realidad externa.
  
2. El que toma como activo al sujeto y pasivo al objeto, actividades que la autora denomina **historicistas** o **antipositivistas**. En esta postura, el conocimiento es producto del uso que el hombre hace de su pensamiento, independizándose casi el sujeto de los datos exteriores a su propia conciencia.
  
3. El que estima activos tanto al sujeto que conoce como al objeto a conocer. En estas prácticas que la autora clasifica como las vinculadas con **las nuevas tendencias en ciencias sociales**, la creación del conocimiento resulta de una combinación entre la visión que el hombre tiene de la experiencia y la transformación de esta experiencia por medio de la razón. (Finoccio, S., 1993).

En otras palabras, se reconoce en las clases tres concepciones del saber. La primera **empirista**, en la que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que el mundo es. Una segunda **idealista**, que resulta ser una especie de mayéutica. En ella, los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe.

Por último, una concepción **hipotético-deductivista**, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones a la verdad son siempre provisionarias ya que una hipótesis nueva, mejor, más completa, que considere elementos más variados, desplazará a la anterior.

En estas últimas explicaciones debemos centrarnos para comprender la vasta red de relaciones que implica la enseñanza de una Historia renovada, en la que la posición del docente acerca del conocimiento cumple un papel determinante.

Así, desde el marco epistemológico debe definirse, por una parte, un marco metodológico que trace para el aula un camino análogo del método científico, que oriente a los alumnos para que se planteen problemas y los ayude en la búsqueda de vías para resolverlos. En caso contrario, el trabajo con documentos, mapas, gráficos, etc., se verá reducido a lograr que las clases sean menos aburridas.

Por otra, lo epistemológico juega un papel decisivo en la determinación de qué tipo de contenidos conceptuales deben privilegiarse. Estos contenidos pueden subdividirse a grosso modo en hechos (a conocerse por todo o nada en forma memorística) y conceptos propiamente dichos (abstracciones que liberan de lo particular y que son imprescindibles para interpretar y conectar hechos). Los

docentes vinculados con las nuevas tendencias de las ciencias sociales (sin olvidarse de la enseñanza de los hechos básicos) tenderán, sin duda, a brindar mayor importancia en sus prácticas a los segundos.

Finalmente, porque también la postura que se adopte acerca del conocimiento de las ciencias sociales influirá en la esfera de las actitudes de una manera más indirecta pero más eficaz y deseable que limitarse a promover la copia del ejemplo de los próceres. Propiciando una actitud científica que respete la coexistencia de distintos enfoques y la necesidad de examinar el propio discurso, se promueve en general una disposición menos dogmática y más favorable a la práctica de la tolerancia y el desarrollo del espíritu crítico.

¿Es posible tener éxito en este empeño? En declaraciones que podemos relacionar con este problema, José Luis Romero opinaba en 1973 que la Historia debía ir más allá de los fines justificatorios. La escuela debía enseñar a “pensar históricamente” lo que “consiste en acostumbrar a leer al revés de la trama”. Para ello es necesario lograr que los adolescentes entiendan que

*... la política no es más que el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica... Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos que se*

*refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar, pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica (Romero, J.L., 1973. p. 16).*

En un artículo reciente, Umberto Eco se ocupaba de lo que debía ser centralmente el valor educativo de nuestra disciplina cuando se refería al deficiente conocimiento de la historia del siglo XX en Italia, arribando a conclusiones que - creo no exagerar - se pueden considerar cercanas a las de "Esquizohistoria...

*La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producidos en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual, tenemos de un lado la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada...(Eco, U., 1995).*

En nuestra opinión, la clave está en el marco epistemológico de la enseñanza y el problema no consiste simplemente en contraponer contenidos más ricos a los tradicionales o mejorar las técnicas didácticas para transmitir mejor la versión tradicionales o mejorar las técnicas didácticas para transmitir mejor la versión tradicional de la Historia , sino que se requiere de una reflexión sobre la historiografía y sus formas explicativas . Una lectura crítica para desarticular la visión rudimentaria y anacrónica que se ofrece del pasado atendiendo , además del conocimiento , a desarrollar el pensamiento crítico y actitudes de tolerancia y discusión racional . Esto exige también la creación de ámbitos específicos para reflexionar sobre la Historia construida , tanto sobre la mala historiografía como sobre la más sofisticada que se ofrece como alternativa y ese espacio de reflexión no especializada debiera estar en la escuela.

## BIBLIOGRAFIA

- AMÉZOLA, Gonzalo de y BARLETTA, Ana María. (1992). "Esquizohistoria e Historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario". En : **Entrepasados** (2) Buenos Aires.
- COLL, César.(1987). **Psicología y Curriculum**. Barcelona. Laia.
- ECO, Umberto. (1995, febrero). "La Historia reciente como espectáculo". En : Suplemento Cultural. Diario **La Nación**.
- FINOCCHIO, Silvia. (1993). **Enseñar Ciencias Sociales**. Buenos Aires. Troquel.
- GONZALEZ, Luis (1982). "De la múltiple utilización de la Historia". En : Pereyra, Carlos y otros. **Historia ¿Para qué ?** México. Siglo XXI.
- LE GOFF, Jacques. (1989). Entrevista realizada por S. Pérez Ringuet en su tesis de doctorado. "Los fundadores de la Escuela de los Annales". Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

OBIOLS, Guillermo (1997). **La escuela necesaria**. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

ROMERO, José Luis. (1973 diciembre). Encuesta “¿Se enseña en la Argentina la historia real del país ? En : **Crisis** (8).

STONE, Lawrence.(1986) “La Historia y las ciencias sociales en el siglo XX”. En : **El Pasado y el Presente**. México. FCE.

TAU, Anzoátegui, V. y MARTIRE, E. (1980). **Manual de Historia de las instituciones argentinas**. Buenos Aires. Editorial Macchi.