

Tirando al niño con el agua sucia

Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la Historia
introducidos por la “transformación educativa”

Gonzalo de Amézola

Universidad Nacional de La Pampa

Introducción

Este trabajo busca interceder en la discusión de un problema que se nos aparece a los docentes como una trampa: luego de muchos años de reclamos por modificar la enseñanza de la historia en la escuela, se produjo una profunda reforma que, a medida que avanza, nos deja la impresión de que, en vez de mejorar, el conocimiento de nuestra disciplina en la escuela está empeorando. Un elemento que creo importante en esta valoración apareció en enero de 2001, cuando la Academia Nacional de la Historia presentó un informe con el propósito de profundizar las críticas a la reforma educativa que comenzara en 1993.

A mi entender, la insatisfacción por el rumbo de la reforma nos empuja a un juicio apresurado de sus efectos y, como consecuencia, cuando los defectos de la transformación saltan a la vista, la vieja escuela secundaria parece ser recordada por muchos como el paraíso perdido. De esta manera se olvidan los defectos del viejo sistema y muchos de los aspectos positivos de las innovaciones de los últimos años son considerados también como fracasos. Por otra parte, cuando hablamos de educación solemos olvidar que la escuela está peor porque el país en su conjunto también está peor, con independencia de la reforma. Así, por lo menos, algunos de los males que le atribuimos a los cambios educativos no son más que el reflejo de la complicada situación económica y social que vivimos desde hace ya varios años.

La intención de las líneas que siguen es promover la reflexión acerca de qué conservar y qué tratar de reemplazar de las nuevas reglas de juego para lograr la misión imposible de que la Historia cumpla un rol significativo en la escuela.

El punto de partida

Un argumento necesario para la discusión es ver qué papel jugó tradicionalmente la enseñanza de nuestra disciplina en el curriculum escolar, especialmente en lo que hace a la historia argentina.

Una condición imprescindible en todos los países que echaron las bases de los sistemas educativos modernos fue la instauración en sus sociedades de formas capitalistas. Paralelamente, en lo que hace a la definición de la Historia como disciplina escolar

resultaba necesario el establecimiento de una Historia científica institucionalizada.¹ Una particularidad del caso argentino es que estos procesos no sólo son simultáneos sino que ambos cuentan con un mismo protagonista clave.

Bartolomé Mitre fue el responsable de la unificación del país con el predominio de Buenos Aires sobre el interior, al que vence en el campo de batalla en 1861. Sobre esta base es elegido presidente y ejerce la primera magistratura entre 1862 y 1868, fundando el Estado moderno y promoviendo la expansión económica sobre un modelo agro-exportador que predominó hasta 1930. Poco antes, en 1859, Mitre había publicado la Historia de Belgrano y la independencia argentina, piedra basal de nuestra historiografía moderna. En 1861, Juana Manso le envía el Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata que ella había redactado para que en su carácter de amigo, protector e historiador dé el visto bueno al manual, que estaba inspirado en la Historia de Belgrano y dispusiera su adopción en las escuelas “si lo consideraba digno de llenar tan alta misión”. Mitre contesta en una carta que se incluye en la publicación del Compendio en 1862, donde dice que es “una obra cuya necesidad se hace sentir”.

Se trata de un claro ejemplo de lo que Gérard Genette denomina “hipertextualidad” (un hipertexto que deriva por transformación o imitación de un hipotexto, en este caso una imitación seria o transposición) que sirve también para aludir a la clara finalidad ideológica que cumplía (y aún hoy cumple) la historia escolar.² Así, la visión de los vencedores se transmite a la escuela, su concepto de Nación queda fijado en la enseñanza y organizado el panteón de los héroes, que tiene como figura máxima al Libertador General San Martín y como excluido al “tirano” Rosas.

Desde la década de 1880, esta historia cumplió un papel fundamental en la integración de los inmigrantes a su nueva tierra. El proyecto económico necesitaba mano de obra en grandes cantidades, pero no podía absorberla mediante anclajes materiales como el fácil acceso a la propiedad de la tierra. Para cuando los inmigrantes comenzaron a llegar masivamente, los campos arrebatados a los indígenas en la llamada Conquista del Desierto ya habían sido repartidos. Sólo quedaba asimilarlos mediante la creación de un imaginario colectivo, una Nación mítica por todos compartida. En ello cumplió un papel fundamental la Ley 1420 que hacía a la escuela primaria obligatoria, laica y gratuita y, en esta escuela, la historia jugó un papel muy eficaz en esa asimilación mediante los rituales patrióticos y la exaltación de los héroes.

Un buen ejemplo de esta perspectiva y de su perduración en el tiempo puede verse en la siguiente cita de uno de los manuales escolares más difundidos:

La batalla de Tucumán ofrece caracteres típicos entre los encuentros de esta guerra (la de Independencia). Los realistas poseían mayor pericia táctica y mejor disciplina, propia de un ejército veterano comandado por oficiales de escuela; pero estas ventajas se malograban en parte por la jactanciosa idea de su superioridad respecto del adversario, que lo hacía descuidar elementales medidas de precaución. El ejército criollo estaba formado por soldados bisoños, llenos de entusiasmo, aunque deficientemente organizados, que obedecían más por el prestigio personal que sobre ellos tenía el oficial caudillo,

que por el respeto a las ordenanzas. Su jefe, general improvisado, elaboraba con dificultad el plan de batalla y cuando los acontecimientos lo tornaban inaplicable, dejaba librado a la inspiración de cada jefe el desarrollo de la acción.

El éxito dependía, en última instancia, del resorte moral, es decir, del entusiasmo, del coraje temerario, del deseo de vencer, de la iniciativa individual del soldado-ciudadano, frente al español, unidad pasiva, que si respondía bien al comando, no osaba obrar por su cuenta. Y como el resorte moral se debía al ejemplo constante, a la incesante prédica, al espíritu de sacrificio y a la energía inflexible de Belgrano, puede afirmarse que a él corresponde el mérito de la victoria.³

Durante todo este período existía una cierta armonía entre la historia enseñada y la investigación histórica. Esto no quiere decir que no hubiera discrepancias entre lo académico y lo escolar. En declaraciones realizadas en 1973 con motivo de una encuesta acerca de si se enseñaba o no en la escuela la verdadera historia argentina, el historiador y sacerdote jesuita Guillermo Furlong decía:

Antes de responder voy a recordar un hecho personal. Fue en 1913 que comencé a enseñar historia argentina a nivel secundario y me valí de un texto bastante generalizado, el de Cánepa-Larrouy; más adelante utilicé otros varios. Como tenía por seguro que tales textos eran fidedignos, enseñé esta asignatura con gusto y hasta con entusiasmo. Pero fue en ese mismo año que empecé a frecuentar el Archivo General de la Nación y con el correr de los años fui viendo lo poco verídico que eran los textos que usaba en clase con mis alumnos, ya que cada dos por tres tenía que decirles 'esto es inexacto', 'es todo al revés', 'nada hubo de prócer en este hombre', 'tachen todo lo que sigue porque es falso', etc. Hacia 1935 reconocí que ese obrar era desmoralizador, para mí como para mis alumnos, y pedí que me quitaran de la asignatura. A los pocos años me vi libre, por fin, de esa pesadilla, pues pude dejar la historia argentina por la literatura de 4º y 5º años.⁴

Pero pese a estas discrepancias que desalentaban al padre Furlong, existía sin embargo un entendimiento de base: tanto en la investigación como en la escuela se trataba de conocer mejor o peor los acontecimientos políticos o militares y el proceder de los grandes hombres.

El segundo de los rasgos señalados, el autoritarismo, se acentuará notablemente a partir de 1930. La polémica acerca de si el Panteón liberal era justo con los incluidos como próceres y los excluidos como réprobos aumentó con los primeros síntomas de que el modelo liberal tenía falencias. La crítica del nacionalismo se hizo más virulenta: abominó el cosmopolitismo de los liberales, propuso la afirmación de la nacionalidad a partir de aquellos rasgos que consideraban exclusivos, resultantes de la herencia hispánica (religión católica, unidad étnica y lingüística), despreció a la democracia "formal" respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes y exaltó una democracia "sustancial" que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica.⁵

La polémica política se convirtió en un combate por la Historia. Los nacionalistas se definieron como partidarios del "revisionismo histórico". En esta lucha, una de las

banderas más importantes para los revisionistas era incorporar al panteón a Rosas, considerado por ellos como el campeón de la defensa de la soberanía nacional.⁶

Esta disputa, que fue larga y enconada, no se vio reflejada directamente en la enseñanza. Sin embargo, junto con el avance de la influencia de la iglesia (que los liberales habían reducido drásticamente en la década de 1880) y la recurrencia de las dictaduras militares (que con creciente dureza se sucedieron desde 1930 hasta 1983), favoreció la impronta autoritaria en la enseñanza de la historia.⁷

Los siguientes ejemplos (que podrían multiplicarse al infinito) ilustran el auge de las explicaciones del pasado a partir del discurso político autoritario:

El gobernador porteño (Rosas) creyó que para constituirse en autoridad nacional debía comenzar por imponerse indiscutiblemente en su propia provincia, de ahí que la acción de su gobierno se orientara hacia la eliminación de todo vestigio opositor.⁸

En lo referente al periodismo, puede afirmarse que los impresos de tendencia unitaria desaparecieron desde el momento en que el Restaurador (Rosas) subió por segunda vez al gobierno.⁹

Era un mal reconocido que los jueces ordinarios tardaban excesivamente en expedirse y que en muchos casos dilataban el dictar sentencia por tiempo indefinido... (Por esta razón las primeras medidas de Rosas) tendieron a acelerar la resolución de los procesos ordinarios pendientes: intervino personalmente en varios de ellos dictando sentencia definitiva absolutoria o condenatoria.¹⁰

La tercera característica, la de la manipulación del pasado, es más reciente en sus manifestaciones más descarnadas. Perón fue uno de quienes hicieron un desmesurado uso 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 por los liberales del Panteón. Por su parte, los sangrientos militares del llamado Proceso de Reorganización Nacional continuaron con los intentos de apropiarse de la Historia. En 1979 se festejó el centenario de la Conquista del Desierto como una campaña pacificadora que afianzaba la soberanía nacional, naturalmente emparentada con la "guerra sucia" que en su criterio alentaba los mismos propósitos. En 1980, con las recordaciones de la Generación de 1880 buscaron filiarse con los constructores de la Argentina moderna y presentarse como la nueva élite modernizadora del siglo XX.

Pero la más monumental de estas operaciones no la realizó la dictadura. En los albores del primer gobierno de Menem, la repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas se presentó como el fin de las divisiones entre los argentinos, mediante rituales en que participaban en armonía cuerpos militares que habían actuado (o se les atribuía ese papel

para la ocasión) a favor o contra el Restaurador, mientras descendientes de unitarios y federales confraternizaban en una misma tribuna. La conciliación se sintetizaba en un afiche donde aparecían juntos Sarmiento y Rosas con una paloma de la paz que reforzaba el sentido final del mensaje. Inmediatamente después de estas ceremonias, el Presidente completó la "conciliación nacional" indultando a las cúpulas militares de la dictadura juzgadas y condenadas por graves delitos contra los derechos humanos.

Todos los gobiernos provinciales se ocuparon también con entusiasmo de que estas maniobras tuvieran una fuerte repercusión en la escuela.

Cuando hablamos de los cambios en la enseñanza de la Historia que se produjeron desde 1993 es conveniente no olvidar cuál fue el punto de partida. Patrioterismo, autoritarismo y manipulación del pasado fueron, aunque devaluados, la herencia sobre la que debía realizarse la reforma.

La "escuela vacía"

Uno de los tópicos acerca del fracaso de la reforma educativa es que los alumnos no aprenden nada. 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, un área que no contaba con mayores datos.

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 quedó sin responder permite inferir que la mayoría de los alumnos tuvo problemas para concentrarse y razonar, lo que resulta un serio obstáculo para desempeñarse posteriormente con eficacia en el trabajo o el estudio. En lo referido a la historia, aunque no existen mediciones parecidas, la opinión pública parece inclinarse a favor de una situación similar. En una nota reciente sobre las elecciones en Gran Bretaña, el diario *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 hacer una nota más o menos impresionista en la que se infería que la situación local era análoga.¹¹

Los problemas de la educación han comenzado a ser considerados especialmente graves por algunos padres. Un ejemplo de ello (que es indicativo, además, del sector social más preocupado por esta situación) se produjo en la provincia de Buenos Aires

a principios de julio de 2001 cuando, tras el ya tradicional fracaso de los aspirantes a ingresar en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, un grupo de padres dirigió al Director de Cultura y Educación una muy dura nota responsabilizándolo del fracaso de sus hijos en el intento de acceder a la educación superior.¹²

Paradójicamente, la transformación educativa estuvo impulsada por la creencia compartida a fines de los '80 y principios de los '90 de que nada se enseñaba en la escuela y que, si algo se aprendía, mejor era olvidarlo por vetusto e inútil. No fueron pocas las obras que denunciaron ese estado de cosas. Una buena síntesis de estos argumentos la brindan 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.¹³

En el caso de la Historia escolar, una investigación empírica de Silvia Finocchio llegaba a conclusiones poco alentadoras: "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".¹⁴ En un trabajo posterior se recoge la opinión de historiadores a quienes se los somete al análisis de los programas de la materia y de los libros de texto en uso. La encuesta, realizada a un universo de sesenta investigadores –de los cuales la mayoría se dedicaba a la docencia universitaria, había concluido posgrados en el país o en el extranjero y eran miembros de la carrera de Investigador Científico en el CONI-CET–, llega a idénticas conclusiones.¹⁵

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. Afirmaciones como "La Triple A es una vacuna", "Las Madres de Plaza de Mayo son las madres de los chicos muertos en Malvinas", "El Cordobazo fue un terremoto", se combinaban con otras como "Rosas es un vecino mío", "El Éxodo Jujeño fue una expedición que se hizo en 1930 para fundar Jujuy" o "Los inmigrantes llegaron cuando vino Colón".¹⁶ 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.

Las intenciones y el camino

Para el momento en que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, todos los sectores estaban de acuerdo en que la educación argentina requería una reforma profunda.

El problema, como siempre, fue cuáles serían los cambios que debían introducirse.

Entre las reformas instrumentadas figura la ampliación y redefinición de la enseñanza obligatoria y el cambio de la modalidad establecida en la década de 1880. Esta reorganización implicó también una modificación de la enseñanza de la Historia en los nuevos niveles: EGB y Polimodal. En la EGB porque nuestra disciplina se incluye usualmente en un área de ciencias sociales que abarca contenidos de geografía, economía, ciencia política, sociología, y antropología. A lo largo de la fase final del trayecto obligatorio –la EGB3– la Historia debe presentar un panorama general del pasado desde la aparición del hombre hasta nuestros días. En el polimodal, cualquiera sea su especialidad, la disciplina recupera su especificidad y existirá –al menos– un curso de historia obligatorio centrado en el período que va de la segunda mitad del siglo XVIII hasta la actualidad y que deberá abarcar el ámbito universal, americano y argentino.

Una cuestión que resulta central en la transformación educativa es que para lograr sus fines plantea la necesidad de concentrarse en unos contenidos determinados y ésto, en sí mismo, es una perspectiva que marca una diferencia crucial con otros proyectos de reforma anteriores.

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, se produjo un acuerdo generalizado acerca del papel fundamental que estos últimos juegan en la educación. En ese sentido, los cambios introducidos por la transformación pudieron considerarse positivos. El sólo hecho de que para formular los nuevos contenidos hayan sido convocados prestigiosos historiadores¹⁷ resultó auspicioso, como también lo es la intención de acercar los problemas que preocupan hoy a los historiadores a lo que se estudia en la escuela.

Es necesario hacer dos aclaraciones acerca de la consideración de los “contenidos” y la mecánica de la reforma.

En el primer caso, que esta vuelta de los “contenidos” al centro de la escena se hace de una forma novedosa, reconsiderando en profundidad al concepto mismo. En ello ha tenido una gran importancia la difundida caracterización realizada por César Coll,¹⁸ 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.

En el segundo, es necesario mencionar que la mecánica elegida para proponer esas reformas fue la de la concertación con diversos sectores sociales, una vía que presenta –en principio– varias ventajas. Como dice Juan Carlos Tedesco, 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”.¹⁹

Sin embargo, el sistema de acuerdos se resquebrajó cuando las innovaciones comenzaron a implementarse. Así, se llegó a la alteración del mecanismo de negociación cuando luego de aprobarse en noviembre de 1994 los contenidos básicos comunes de la EGB, la Iglesia (que había sido consultada) presentó objeciones que se tradujeron en la introducción de reformas a esa primera versión en 1995.²⁰

Una vez sancionados los CBC y puesta en marcha la reforma, se produjo una intensa polémica acerca de los cambios introducidos en la enseñanza de nuestra disciplina y esta discusión se vio reflejada en algunas ocasiones en la prensa, lo que es un indicador del interés social que el tema ha despertado. Una muestra de ello fueron dos notas aparecidas en Clarín en 1997. La primera, publicada el 4 de mayo, se refería al papel que debían cumplir los héroes en una Historia escolar que según las nuevas directivas se apartaba de su vieja impronta patriótica para preferir el estudio de procesos históricos, con el propósito de lograr una mejor comprensión de las sociedades en el tiempo. La segunda, del 8 de junio, se ocupaba del problema de escribir y también de enseñar la Historia argentina reciente, con la finalidad de promover el acercamiento de los alumnos a la comprensión del presente. Estos informes, como la multitud de artículos escritos por especialistas y docentes preocupados por las consecuencias de esos cambios, tenían el propósito de mejorar distintos aspectos de las propuestas de la reforma.

Sin duda, las fallas y desequilibrios del nuevo currículum han producido críticas que no han aminorado con el tiempo transcurrido sino que, por el contrario, se han acentuado. El peligro de persistir en una actitud de esta naturaleza es el de idealizar el estado de cosas anterior a la reforma y clamar por el viejo secundario. Una muestra de ello es una tercera nota aparecida el 5 de junio de 2001 en el mismo diario mencionado más arriba, que con el título de "Críticas a la enseñanza de historia en el secundario" reseña un diagnóstico demoleedor producido por la Academia Nacional de la Historia.

El 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 en 1999, merece una consideración detallada. En primer lugar, porque el carácter mismo de consulta ministerial le da a esta opinión una relevancia especial ya que no existe antecedente de que se hiciera lo mismo con alguna otra institución (las universidades, por ejemplo). En segundo término, porque en este extenso análisis se compilan las críticas corrientes sobre la enseñanza de la disciplina y se agregan algunas otras. En tercer lugar, y como no podía ser de otra manera, porque en este documento se fija una postura ideológica que, en este caso, es profundamente antagónica a los principios mismos que alientan a la reforma. Un dato curioso en el documento de la Academia es (además de su retraso en relación con el momento en que fue solicitado) su fuerte inspiración en el "Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media" que dio a publicidad en junio de 2000 la Real Academia de Historia de España. De este documento, los redactores argentinos toman –sin citar– largos párrafos como, por ejemplo, toda la introducción que inicia el informe.²¹

Un panorama de las críticas del "Informe..."

Historia vs. ciencias sociales en la EGB

El Ministerio de Educación no prescribió que un área agrupara la enseñanza de la historia, la geografía y el nuevo apéndice de ciencia política, economía, antropología, etc. De hecho, existen algunas jurisdicciones donde la historia se sigue enseñando como una materia independiente (ciudad de Buenos Aires, Mendoza y Córdoba); pero lo cierto es que la disposición de los contenidos en capítulos sugería una organización areal y ésta se ha generalizado. Pocas explicaciones podemos encontrar para esta curiosa amalgama. Una de las más interesantes la brinda Pilar Maestro: "...el intento de sustituir la Historia por las Ciencias Sociales en la currícula, aparte de otras consideraciones, se debe también a la repulsa que la vieja concepción historiográfica, traducida en una disciplina escolar estanca con las fronteras levantadas ante otras ciencias sociales, producía en una parte del colectivo docente más innovador... cuando en realidad el problema había que enfocarlo como la necesaria sustitución de la 'vieja historia' –desde el punto de vista de su estructura epistemológica sobre todo– por la nueva historia y sus nuevas formas de hacer, que implicaban sin duda grandes cambios en la forma de orientar el currículum, en la forma de entender la Historia enseñada".²²

El problema en este debate se reduce al Tercer Ciclo, ya que en los dos primeros los conceptos históricos siguen siendo escasos, de baja complejidad y no hay objeciones a que se los siga enseñando en área.

Pero la cuestión cambia en el tercero. La enseñanza de las ciencias sociales en un área no es defendida en este caso por ninguna voz autorizada. Tal vez la opinión más terminante al respecto la dio Luis Alberto Romero: "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".²³

En todos los casos se pide, tal como lo solicita la Academia, el regreso a la organización disciplinar. En algunas propuestas se plantea la conveniencia de la complementación con una apertura multidisciplinar,²⁴ pero siempre lo que se propone enseñar no es la vieja historia de acontecimientos sino una historia renovada por su interpenetración con las otras ciencias sociales como fue característico en la segunda mitad del siglo XX.

La actualización docente

Otro punto de consenso es el referido a la necesidad de "implementar cursos de actualización y perfeccionamiento que verdaderamente cumplan con su objetivo".²⁵ El flanco más vulnerable de la reforma ha sido la capacitación docente. Por una parte, porque la

necesidad política de mostrar resultados se impuso a una prudente gradualidad que estuviera precedida por los cambios en la formación docente que la hicieran posible. Por otra, porque los importantes recursos que fueron destinados a las actividades de actualización no tuvieron resultados eficaces. Desde 1994 la política llevada adelante en este aspecto ha sido errática y contradictoria, cambiando invariablemente las reglas impuestas el año anterior. Si tenemos en cuenta que una reforma sólo puede tener éxito si los docentes que deben llevarla adelante están comprometidos con ella y en condiciones de hacerlo, la suerte de la reforma en curso será dudosa.

Se reclama también: "...modificar la estructura de los planes de estudios en los centros de formación docente superior y universitaria".²⁶ En este aspecto, la Academia no puede desconocer que ése es uno de los supuestos de la reforma; entonces, lo que ocurre realmente es que discrepa del sentido que tienen esos cambios. En términos generales, el Ministerio favorece el fortalecimiento de los saberes específicos disciplinares en los institutos del profesorado (en cuya gran mayoría esos conocimientos son muy débiles) y se tiende a incrementar los saberes pedagógico-didácticos en los profesorados universitarios (donde en general son poco profundos). Sin embargo, en este empeño la política ministerial exige un mínimo de un 30% de contenidos pedagógicos para las universidades y los institutos del profesorado, lo que puede considerarse un porcentaje excesivo. Esta exigencia genera inconvenientes especialmente en las universidades, donde en un momento de estrechez presupuestaria se ven obligadas a elaborar nuevos planes de estudio con nuevas materias que se incorporan (y para las que no existen los recursos financieros necesarios para sostenerlas), mientras que la duración de las carreras de profesorado tiende a alargarse. La alternativa para evitar estos problemas sería disminuir las cátedras destinadas a los conocimientos disciplinares específicos, lo que no es admisible y nos llevaría al inicio del problema.

Reconociendo la necesidad de fortalecer los conocimientos pedagógicos, lo más razonable sería bajar el piso exigido para el área pedagógica y centrarse en la reestructuración de las materias que se ocupan de esos saberes para que sean realmente significativas en la formación de los estudiantes.

Una de las políticas más interesantes (y más controvertidas) de esos cambios es la articulación entre institutos y universidades para que los egresados de los primeros obtengan postítulos en las segundas, con las dificultades que implica el intento de acercar dos órbitas de la enseñanza superior tradicionalmente separadas y recelosas la una de la otra.

Un esfuerzo importante del Ministerio en este aspecto fueron los cursos del llamado "circuito E", que se ocuparon de la actualización académica de los profesores en ejercicio de los institutos terciarios a cargo de docentes investigadores universitarios de las categorías más altas (I, II y III).

Para la Academia el problema excluyente es el referido al conocimiento disciplinar, al tiempo que menosprecia los otros tipos de saberes que forman parte de la prepa-

ración de los docentes. Esta posición hace conveniente recordar la complejidad de la formación docente: "El bagaje de los conocimientos docentes puede discriminarse en un saber sustantivo (referido a la disciplina específica), un saber pedagógico (relativo a un repertorio de saberes que dan cuenta de las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en un conocimiento enseñado y aprendido), y un saber institucional (que da cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar)".²⁷

Si el primero de los saberes es indispensable, ignorar a los restantes no parece la mejor forma de lograr un profesorado que pueda desempeñarse con eficacia.

Los libros de texto

Otro tema al que el informe le depara un apartado crítico es al de los manuales escolares actuales. En este aspecto resalta a los viejos libros de texto que "...según un modelo canónico en que predominaba lo textual, que articulaba un relato homogéneo sobre la construcción de la propia identidad nacional, muy logrado desde el punto de vista literario, que hacía hincapié sobre todo en la historia política y cuya elaboración corría a cargo de un autor individual identificado". Luego, pone en la picota "...a los actuales libros de texto (en los que) existe un rotundo predominio de la imagen sobre la palabra escrita" y donde "...proliferan las actividades y los ejercicios destinados a los alumnos... por la preocupación ... por darles a conocer e iniciarlos en las técnicas de investigación que utilizan los historiadores".²⁸

Las consideraciones sobre el tema son siempre genéricas y no coinciden en casi ningún punto con las conclusiones de quienes lo han estudiado. La primera cuestión es la valoración de los viejos manuales.

Desde la reforma de 1956, cuando se consagra el tercer año al estudio de historia argentina (luego de un 1º dedicado a la antigüedad y el medioevo, y un 2º a la historia moderna y contemporánea), hay un recambio de autores que son reemplazados por docentes secundarios. Por una parte, esto tiene como resultado la cristalización de las posiciones teóricas de la Nueva Escuela ya que, alejados de toda práctica historiográfica, su condición de traductores garantizó ese resultado. Por otra, estos autores tienen la ventaja de escribir "fácil". Ibáñez (un profesor de letras y no de historia) es el mejor transmisor de la historia de la Nueva Escuela. Además, este conjunto de manuales coincide en el recorte de aquello que consideran el pasado narrable de una Historia Argentina. Siguiendo los programas diseñados sobre la perspectiva de la Nueva Escuela, la historia nacional se inicia con la llegada de los primeros europeos al territorio del actual Estado argentino a través del relato de las "tres corrientes conquistadoras" que, en ocasiones, puede incluir una descripción de las culturas aborígenes instaladas en ese momento. A continuación, se analiza la evolución de la organización administrativa española sobre la base del mismo escenario. La narración de los acontecimientos del siglo XIX –entendido como

un período que se abre con la primera invasión inglesa de 1806 y se cierra en 1862 o a lo sumo en 1880— es la que insume mayor cantidad de páginas. Finalmente, se incorpora un breve apartado en el que se describe la etapa subsiguiente que puede llegar a 1912, 1930 o tal vez a 1945: es una exposición sumaria de las obras de los sucesivos gobiernos. La estructura narrativa se construye a partir de un relato político- militar. De todos modos, se trata de una historia política en la que la política está ausente, ya que no es más que el relato de una epopeya patriótica. No hay un campo de disputas entre individuos y grupos con intereses, ideas y objetivos diversos y enfrentados.²⁹

Además, en estas narraciones las perspectivas historiográficas diversas están siempre escamoteadas. No existe un solo texto de esta época que advierta, por ejemplo, que el tema de los gobiernos de Rosas, sin duda el más polémico de la historia argentina por décadas, fue objeto de apasionada controversia entre los historiadores.³⁰

En lo referido a los manuales recientes, no alcanza con decir que hay menos texto y más imágenes para evaluar su calidad. Es cierto que existen manuales que son una especie de videoclip educativo, centrados en imágenes atractivas, títulos y copetes llamativos y una información irrelevante donde la influencia del editor es mayor que la de los autores. Sin embargo, esta vacuidad afecta sólo a un segmento bastante pequeño de la propuesta editorial. Por otra parte, estas características comenzaron antes de la reforma e, incluso, fue ésta la que de alguna manera detuvo la tendencia a su generalización al agregar contenidos más complejos y que requerían de una explicación diferente. Una de las consecuencias de esta nueva situación es la incorporación de autores provenientes del campo académico en casi todas las editoriales.

De todas formas, que los textos tengan ilustraciones y documentos no es argumento suficiente para afirmar que por eso son de mala calidad; es necesario considerar la complejidad que han adquirido. Antes el texto era predominante, ahora la mitad está dedicada a imágenes y fuentes, lo que requiere un análisis específico. También lo requiere la heterogeneidad de los nuevos manuales frente a la homogeneidad de la propuesta editorial de los años anteriores. No parece que pueda considerarse un buen manual de historia, desde una perspectiva teórica, aquel que, aparte de disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, no establezca una relación activa y crítico-creativa con el alumnado o no le incite al desarrollo de capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico.³¹

Tal vez convenga cerrar este apartado con una paradoja. En los años 1945 y 1950, José Luis Romero escribió dos excelentes manuales escolares que se reeditaron por unos veinte años. Sin embargo, sólo ocuparon un lugar mínimo en el mercado frente a los autores más vendidos pero de calidad no comparable: Astolfi, Secco Ellauri y, más tarde, Ibáñez.³²

El énfasis en la historia contemporánea

El tema que más preocupa a la Academia es el de los contenidos de la educación polimodal por dos motivos. El primero es que a su juicio “la historia queda... reducida a una mera ‘perspectiva’, a una especie de soporte de las otras ciencias sociales.”³³ El segundo es “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.”³⁴

El primero de los reparos y la supuesta estrechez de miras al ocuparse exclusivamente de la industrialización pueden relativizarse, no sólo por la puesta en práctica de los contenidos en las escuelas sino también por una lectura más atenta de los documentos del Ministerio.

Los alcances de los contenidos de ciencias sociales en los CBC de la educación polimodal promueven “...la comprensión y explicación del mundo contemporáneo a través de: El estudio de las sociedades en relación con los procesos de globalización y la diversidad del espacio mundial. El análisis de los procesos históricos contemporáneos. La aproximación de la realidad argentina contemporánea.”³⁵

En el bloque destinado a la Historia (“Los procesos históricos contemporáneos”) se propone “...la búsqueda de una profundización del conocimiento y la reflexión sobre los procesos históricos mundiales y americanos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente.”³⁶ La síntesis explicativa de ese bloque termina diciendo: “En el estudio de las diferentes dimensiones –económica, política, social o cultural– que abordan los contenidos propuestos en este bloque, se enfatizará la aproximación de los estudiantes a diferentes perspectivas teóricas y se focalizará en la historia de las ideas a través de la lectura de textos seleccionados de autores significativos. La selección de autores se realizará teniendo en cuenta una equilibrada presentación de diversas corrientes de pensamiento y contextos históricos, tanto a nivel mundial como americano, adecuada al nivel de los estudiantes.”³⁷

El propósito del recorte puede verse claramente en las “expectativas de logros” consignadas en los acuerdos realizados en 1998 entre las distintas jurisdicciones y el Ministerio de Cultura y Educación: “Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de: Comprender la realidad contemporánea a través del estudio y comparación de diferentes procesos de industrialización y posindustrialización, del reconocimiento y la valoración crítica de diferentes tradiciones y experiencias políticas y sociales contemporáneas, del reconocimiento y análisis de los principales fenómenos y tendencias culturales del mundo contemporáneo con especial referencia a la Argentina”.

Por otra parte, en el tercer ciclo de la EGB, al final del tramo de educación obligatoria, los alumnos deben recibir un panorama de la historia general y argentina en esos tres años que no difiere demasiado de la organización previa a la reforma. La novedad está básicamente en presentar una etapa de profundización de estudios para los que ya se

tienen saberes previos.

Sin embargo, esta decisión merece analizarse un poco más.

La primera pregunta que debería realizarse es si experiencias similares se pueden verificar en otros casos. Los actuales programas europeos se ocupan de esos contenidos en la mayor parte de los países, especialmente en las clases del nivel superior (16-18 años). Francia y Alemania presentan la currícula más preocupados por lo contemporáneo. También España puede ubicarse dentro de este grupo. En el extremo opuesto está Italia, donde predominan los contenidos vinculados al pasado lejano, especialmente volcados a lo cultural y lo político. En América Latina, países como México, Cuba y República Dominicana destinan un 70% de sus programas a la historia contemporánea.³⁸

Por otra parte, la cuestión debe ser considerada también desde el punto de vista de su potencial educativo, como lo hace Silvia Finocchio: "Desde la perspectiva del sujeto del aprendizaje, puede afirmarse que el propósito es capitalizar el interés y la motivación que estos temas despiertan entre los jóvenes alumnos. A través del estudio de las sociedades contemporáneas la intención es, además, lograr articular la enseñanza de la historia con la formación para la ciudadanía y para el desarrollo social".³⁹

Sin embargo, las objeciones no quedan levantadas sólo con estos argumentos. Junto al acierto de prestar una especial atención a la siempre ignorada o banalizada historia contemporánea –desde una perspectiva que supera el clásico estudio del pasado desde un punto de vista exclusivamente político institucional–, se encuentra el problema de que el poder explicativo de la historia puede verse recortado aun para los objetivos que la misma reforma se propone. Para dar sólo un ejemplo, ¿se puede entender la actualidad de América Latina sin conocer su pasado colonial?⁴⁰ Esto plantea la necesidad de definir cuáles son las problemáticas clave previas a la "doble revolución" para lograr ese propósito de explicar a los jóvenes el presente sin caer en la vieja tentación de intentar incluir "todo" en los programas. Un curriculum implica siempre elegir, o sea, incorporar y descartar. En el pasado, la escuela sólo incorporaba aspectos novedosos que se agregaban a una temática vetusta y se diluían en ella. En el mejor de los casos, eso fue lo que ocurrió con los programas de Historia.

Transmisión versus construcción de conocimientos

Cuando el informe sale a la defensa de la historia cronológica y acontecimental opta por el ataque a 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 de grandes maestros consagrados en la disciplina como insustituibles referentes en cada problemática histórica considerada⁴¹

En otra parte, dice que los CBC de la Educación General Básica y los de la Polimodal "...con su carga de ambigüedad e imprecisión, no pueden menos que contribuir apropiadamente al objetivo de diluir la identidad nacional en aras del nuevo ídolo de la globalización"⁴² Esta preocupación se completa con la hipótesis de que la escuela favorecería "...interpretaciones antojadizas pero efectistas... que la convierte en fácil presa de seudos revisionistas que transitan por la vía del escándalo..."⁴³

En toda la argumentación de la Academia planea una interpretación extraordinariamente arcaica de la enseñanza: un profesor será un buen docente si sabe su disciplina, que simplemente deberá hacer tragar a cucharadas a los alumnos que le toquen en suerte.

Estamos de acuerdo en que un profesor sólo puede enseñar aquello que sabe, pero aunque ésta es una condición necesaria, no es de manera alguna suficiente. Los saberes escolares implican una problemática que, aunque incluye al saber disciplinar, va inevitablemente más allá. Como dice F. Audigier: "La disciplina escolar es una mezcla sutil de cuatro ingredientes: procesos de motivación (los medios para involucrar a los alumnos, los padres y a la sociedad en el proyecto de formación que abarca la disciplina); conocimientos admitidos por todos (una vulgata especialmente difícil de acordar en Historia, ya que implica desafíos políticos e ideológicos, a la vez que científicos); ejercicios pertinentes (ningún curso de geografía –para poner un caso próximo pero distinto– podría concebirse sin la utilización de mapas), y procedimientos de evaluación".

Pero, por otra parte, "la disciplina escolar es considerada una mediación entre los objetivos que la sociedad confía a la escuela y los saberes particulares". Estos objetivos son diversos, a veces contradictorios y corresponden a tres familias:

—objetivos culturales y patrimoniales: transmitir un conjunto de conocimientos y de puntos de referencia destinados a unificar a la sociedad, a favorecer a la comunicación, a permitir la vida social;

—objetivos científicos y críticos: 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 y los métodos, hay que favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de la autonomía del pensamiento.

—objetivos prácticos: se supone que los saberes escolares sirven a la vida cotidiana y más tarde. Por supuesto, nuestras disciplinas son disciplinas de enseñanza general y no formamos historiadores o geógrafos; pero los saberes adquiridos por los alumnos se supone que van a ayudarlos a comprender el mundo, a descifrar informaciones, a situarse en el espacio, a ejercer activamente su ciudadanía..."

Así, la “disciplina escolar (...) plantea los saberes desde el punto de vista de la escuela e invita a interrogar sobre lo que es útil, legítimo, pertinente de ser enseñado”⁴⁴

Una perspectiva complementaria para analizar el mismo problema es preguntarse cómo se desarrollan concretamente las clases en el aula. Aunque los registros son escasos, existe una interesante investigación de Hilda Lanza y Silvia Finocchio⁴⁵ sobre el tema y una utilización –de esta segunda autora– de esos datos con un propósito didáctico.⁴⁶ Según estos estudios, la clave está en que los docentes, implícita o explícitamente, acuden en sus prácticas a una idea de la historia y, consecuentemente, a una concepción determinada acerca del conocimiento. Estas distintas posturas se manifiestan invariablemente en el aula. Las diversas actitudes observadas pueden ser resumidas en tres concepciones. La primera es la que las autoras llaman “positivista”, una perspectiva empirista en la que se percibe al conocimiento como una copia o un simple reflejo de lo que es el mundo. Las prácticas positivistas son las que usualmente identificamos con la enseñanza tradicional: una historia lineal y cronológica de hechos fundamentalmente políticos y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres; donde el tiempo es concebido como un instrumento para ordenar la simple sucesión de acontecimientos. Una segunda corriente es la “antipositivista”, que es una postura idealista. Para esta segunda concepción el proceso de conocimiento resulta ser una especie de mayéutica: los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe. Tributario de las ideas de Collingwood y Benedetto Croce, el antipositivismo en la historiografía reacciona contra el enfoque positivista, pero en las prácticas docentes no presenta variantes y resulta complementario. Podríamos decir que su resultado escolar fue incorporar un repertorio ampliado de las acciones de los hombres, lo que se tradujo en un incremento de los hechos a memorizar y un consecuente refuerzo del enciclopedismo.

La que debe considerarse como una perspectiva distinta es la que las autoras denominan las “relacionadas con los nuevos enfoques en ciencias sociales”. Esta es 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.

Una consecuencia de esta perspectiva de entender la Historia es que promueve consideraciones más complejas también en lo concerniente a la actividad en el aula. Por ejemplo, en lo que se refiere al tiempo histórico es frecuente plantear en clase el estudio de problemas presentes en su dimensión histórica (la corrupción política, el funcionamiento de la democracia o la guerra santa). La segunda es hacer una nueva utilización de las fechas al elaborar mapas con conceptos complejos: coyuntura política, relaciones temporales y cambios y movimientos a lo largo de un determinado proceso histórico.

Por otra parte, los docentes que incluimos en este grupo presentan a los alumnos los modos de construcción del conocimiento histórico y la forma de pensar de los historiadores con el propósito de que los ayude a desarrollar una actitud crítica y más creativa frente a su propia realidad. Es a esta forma de enseñanza contra la que se pronuncia la Academia.

Pero, tal vez, estos argumentos provenientes de los especialistas en la enseñanza de la Historia no sean relevantes para los redactores del "Informe..." que, como dijimos, no parecen considerarlos como voces autorizadas. Sin embargo, no son pocos los ilustres historiadores que piensan en términos parecidos. Georges Duby proponía ya en 1969 –en el N° 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, un historiador preocupado por la enseñanza de la disciplina en su país y con una amplia actividad en este aspecto, 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".⁴⁷

Sin desarrollar estas capacidades, ¿sería posible que los alumnos tuvieran criterio para reconocer las "...interpretaciones antojadizas pero efectistas" y no transformarse en "...fácil presa de seudos revisionistas que transitan por la vía del escándalo..."?

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 acostumar a leer el 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 entenderse 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 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".⁴⁸

Conclusiones

Las críticas del "Informe..." parten de una cuestión que se presenta con fuerza en el campo de la historiografía: la crisis de los grandes relatos. El "Informe..." hace una paradójica defensa de su postura conservadora, contrabandeando el "hecho" restringido tal como lo entendía la Nueva Escuela Histórica y camuflándolo en el bosque de las modas historiográficas: "...Conviene tener en cuenta que la historia no sólo está ligada

y ha sido influida por las ciencias sociales tradicionales. Como ya se ha señalado, el paradigma o los paradigmas en que éstas se sustentan, en particular el estructuralista –que campea en no pocos contenidos básicos comunes de ciencias sociales de la EGB y de polimodal– están en crisis desde hace ya bastantes años, lo que indujo a la búsqueda de nuevas perspectivas de investigación y expresión, como también a volver la mirada hacia las viejas tradiciones historiográficas, alentando ‘revivals’ tales como los de la historia narrativa, del acontecimiento, de la historia política y de la biografía. Estas aspiraciones de recambios denotan una fuerte resistencia a continuar considerando la evolución histórica sólo como el resultado estadístico de hechos anónimos, en la medida en que ya no se discute el accionar consciente y voluntario de individualidades creadoras o causalidades singulares como uno de los principales agentes del dinamismo innovador operante en la historia... La búsqueda de nuevos modelos ha provocado el surgimiento de la intrahistoria y la nueva historia cultural, la historia de la vida cotidiana y de la experiencia privada, centradas en el sujeto individual o colectivo, lo que también indica un evidente cansancio por el enfoque despersonalizado predominante en la etapa anterior”.⁴⁹ Así, critica aquellas corrientes en auge en los ’70 y que hoy han perdido su empuje frente a la multiplicación de campos que, en general, podríamos caracterizar como el desplazamiento del interés de las grandes estructuras a lo individual. Este corrimiento aleja a la historiografía de lo que fue su finalidad más persistente: comprender el presente. Si en los años ’70 Hobsbawm podía decir que la historia social había triunfado, en los ’80 y los ’90 se produjo lo que François Dosse denominó el “desmigajamiento de la historia”. Pero, como vimos, la Escuela no incorpora (ni tendría sentido que lo hiciera) la última novedad de los investigadores, sino que debe buscar un conocimiento socialmente significativo, a razonable distancia de la historia científica y que, a la vez, esos conocimientos sean admitidos por todos.

La educación debe decidir cuál será el capital cultural que debe ser transmitido para la formación de los jóvenes. Es evidente que la historia escolar no debe descartar a los protagonistas del pasado ni a la cronología (como es sabido, toda historia tiene un armazón cronológico). Sin embargo, esto no significa que deba reducirse a la exposición de acontecimientos y a su ubicación en una línea de tiempo. La historia siempre selecciona los hechos que estudia e intenta explicarlos. En este sentido, la historia social y económica parte de los modelos hermenéuticos que le brindan las ciencias sociales y explican la lógica de los acontecimientos, incluyendo a los políticos.

Por ello, es necesario tomar el presente como horizonte para plantearse comenzar a comprender el complejo mundo que nos toca vivir y para elaborar nuestras visiones del pasado, lo que no significa que haya que estudiar exclusivamente historia contemporánea.

Lo que resultaría imperdonable sería que tantos esfuerzos dirigidos a cambiar una educación vetusta e intrascendente se transformaran en una vuelta a una óptica conservadora y desactualizada, lo que paradójicamente se lograría argumentando que el

Notas

- ¹ Cfr. Cuesta Fernández, Raimundo: Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- ² Cfr. Narvaja de Arnoux, Elvira: "Reformulación del modelo pedagógico en el 'Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata' de Juana Manso" en Signo & seña, nº 1, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1992.
- ³ Astolfi, Juan Carlos: Curso de historia argentina, Bs. As., Kapelusz, 1964.
- ⁴ Encuesta "¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?" en Crisis, nº 8, p. 5, 1973.
- ⁵ Cfr. Bertoni, Ana Lía: "Acerca de patriotas y cosmopolitas en el cambio de siglo" en Entrepasados, nº 15, 1998.
- ⁶ Cfr. Quatrocci-Woisson, Diana: Los males de la memoria, Bs. As., Emecé, 1995.
- ⁷ Amézola, Gonzalo de y Barletta, Ana María: "¡Mueran los salvajes secundarios! El debate 'historia oficial' - 'revisiónismo' en los textos de la escuela media" en Serie Pedagógica, Nº 1, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 1994.
- ⁸ Bustinza, Juan Antonio y Grieco y Bavio, Alicia: Historia 3. Los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo, Bs. As., A-Z, 1991.
- ⁹ Cosmelli Ibáñez, José: Historia Argentina, Bs. As., Troquel (1ª ed. 1961), 1977.
- ¹⁰ Fernández Arlaud, S.: Historia Institucional Argentina y Americana, Segunda parte: desde 1810, Bs. As., Stella, 1969.
- ¹¹ "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.
- ¹² El diario La Nación del 1º de julio de 2001 transcribe las primeras líneas de la nota enviada al Director de la DGEyC: "Ministro de Educación bonaerense, José Octavio Bordón: Su sistema educativo es un fracaso. Las escuelas son incapaces de formar alumnos que puedan ingresar a la facultad. Lo hacemos responsable de los cinco años que perdieron y del futuro de nuestros hijos".
- ¹³ Obiols, Guillermo y Di Segni de Obiols, Silvia: Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, Bs. As., Kapelusz, p. 90, 1993.
- ¹⁴ 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, p. 52, 1989.
- ¹⁵ Braslavsky, C.; Frigerio, G.; Lanza, H. y Liendro, Elizabeth: "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,

Bs. As., Miño y Dávila, 1991.

¹⁶ Cfr. La Maga, Año 4, N° 147, pp. 44-45, 1994.

¹⁷ Los especialistas convocados para elaborar trabajos que proponían contenidos básicos en Historia fueron Luis Alberto Romero, Fernando Devoto y Carlos Segreti. Cada uno de ellos, a su vez, recogió la opinión de otros diez colegas.

¹⁸ Cfr. Coll, César: Psicología y curriculum, Barcelona, Laia, 1987.

¹⁹ Tedesco, Juan Carlos: El nuevo pacto educativo, Madrid, Anaya, p. 185, 1995.

²⁰ Para confrontar la primera versión aprobada de los CBC de ciencias sociales y los cambios introducidos en la segunda versión, ver *Entre pasados*, n° 8, pp. 89 a 120, 1995.

²¹ Del informe español es tomado íntegramente el punto 2 y partes del 3. A partir del punto 4 comienzan a ocuparse del tema de las autonomías (que fue el que más controversias produjo por las imputaciones que hacía a la enseñanza en las distintas comunidades en detrimento de una historia nacional). No obstante, los redactores argentinos se las arreglan para valerse de unos pocos de los argumentos expresados en el punto 5, muchos del punto 6 y algunos del último, el 8°.

²² Maestro González, Pilar: "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia" en *Clío & Asociados*, n° 2, Centro de Publicaciones, UNL, p. 24, 1997.

²³ Romero, L. A.: *Volver a la historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB*, Bs. As., Aique, p.51, 1996.

²⁴ Cfr. Finocchio, Silvia: "La enseñanza de la historia en el Tercer Ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y la organización de los contenidos" en *Entre pasados*, N° 12, 1997; de Amézola, G. y Dicroce, C.: "Reforma, transformación y metamorfosis. La enseñanza de las ciencias sociales en el Tercer ciclo de la EGB en la Provincia de Buenos Aires" en *Clío & Asociados*, N° 3, Centro de Publicaciones, UNL, 1998.

²⁵ Academia Nacional de la Historia: "Informe...", p. 11, 2001.

²⁶ *Ibidem*: p. 12.

²⁷ Birgin, A., Braslavsky, C. y Duschatzky, S.: "La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma" en Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra: *La formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Bs. As., Miño y Dávila, p. 87, 1992.

²⁸ ANH: "Informe...", p. 13.

²⁹ Cfr. de Privitellio, Luciano: "Los otros en la historia escolar. Las 'naciones extranjeras' en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989" en *Entre pasados*, N° 15, 1998.

³⁰ Cfr. de Amézola, G. y Barletta, A. M.: op. cit.

³¹ Para un panorama de los estudios sobre los libros de texto y las consideraciones necesarias para realizar una evaluación de ellos, cfr. Johnsen, Egil B.: *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

³² Para ver un análisis de este caso, ver de Amézola, G. y Barletta, A. M.: "Un historiador piensa en la escuela. Los manuales de José Luis Romero en su obra y proyecto histórico" en Clío & Asociados, N° 5, Centro de Publicaciones, UNL, 2000.

³³ ACN: "Informe...", p. 15, 2001.

³⁴ *Ibidem*: p. 15.

³⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, Bs. As., p. 137, 1997.

³⁶ *Ibidem*: p. 143.

³⁷ MCyE: op. cit., p. 144.

³⁸ Cfr. González Muñoz, María del Carmen: *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, OEI/Marcial Pons, pp. 227-229, 1996.

³⁹ Finocchio, S.: op. cit., p.148, 1997.

⁴⁰ Para este problema ver Fradkin, R. O.: "Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones sobre los Contenidos Básicos Comunes" en *Anuario del IEHS*, N° 13, 1998.

⁴¹ ANH: "Informe...", p. 12, 2001.

⁴² *Ibidem*: p. 6.

⁴³ *Ibidem*: p. 10.

⁴⁴ 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, pp. 127-131, 2001.

⁴⁵ Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia: *Curriculum presente, ciencia ausente*, Tomo III, Bs. As., Miño y Dávila, 1993.

⁴⁶ Finocchio, Silvia: *Enseñar Ciencias Sociales*, Bs. As., Troquel, 1993.

⁴⁷ Le Goff, Jacques. Entrevista en *Le Monde de l'éducation*, mayo de 1980. Le Goff desplegó una muy importante labor en la renovación de la enseñanza de la historia como presidente de la Comisión Nacional para la Enseñanza de la Historia en Francia. Uno de los problemas que desde allí tuvo que encarar (y que está directamente relacionado con nuestro tema) fue el referido a la polémica generada por la casi desaparición de la cronología en los programas y manuales escolares durante la década

de los 80 y el simultáneo reclamo de los docentes y de la opinión pública para volver al empleo de una cronología tradicional. La Comisión, entonces, propuso un cambio en la naturaleza de los datos considerados importantes para estructurar una nueva cronología. Entre esos datos estaban, por ejemplo, la fundación en el 910 de la abadía de Cluny y la aparición de la primera gran obra en lengua vulgar, La chanson de Roland, a fines del siglo XI. Una fecha en la que Le Goff insistió mucho para que fuera considerada entre las más importantes fue 1539, año al que corresponde el decreto real de Villiers - Cotterêts que hace obligatorio el empleo del francés en la administración. Al respecto, dice Le Goff: "...lo que nosotros queremos para una buena enseñanza, es que se explique bien a los jóvenes porqué proponemos estas fechas. No son ni deben ser números a aprender estúpidamente de memoria. Los jóvenes deben saber porqué nos detenemos sobre un cierto lugar y tiempo de la historia. Deben saber qué significa esto. Se trata de datos que permiten adelantarse en la evolución de los otros ritmos de la historia: los de la coyuntura y los de la estructura. En este sentido son significativos los casos que acabo de mencionar de La Chanson de Roland y del Edicto de Villiers - Cotterêts. A través de estos dos acontecimientos se puede reconstruir un fenómeno plurisecular de gran importancia como es, en nuestra civilización, el pasaje del latín, en cuanto única lengua culta, a las lenguas vernáculas y nacionales." Cfr. "Viaje a través del mundo 3: la historia. Conversación con Jacques Le Goff" en La ciudad futura, Nº 5, junio de 1987.

⁴⁸ Romero, José Luis: Encuesta "¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?" en Crisis, Nº 8, diciembre de 1973.

⁴⁹ ANH: "Informe...", pp. 6-7, 2001.