

## La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura<sup>1</sup>

Beatriz Aisenberg

### Introducción

La Historia como disciplina escolar se estructuró en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX con el propósito de promover la construcción de la identidad nacional. El modelo conformado en torno a este propósito fue hegemónico a lo largo de casi todo el siglo XX. En las últimas décadas se produjeron cambios en la enseñanza de la historia: se desplegaron propuestas y prácticas que responden o intentan responder a nuevas finalidades.

Al momento de arriesgar una caracterización general sobre la situación actual de la enseñanza de la historia, es frecuente que los especialistas, aun reconociendo la existencia de cambios, enfatizan en la continuidad del viejo modelo. Sin embargo, no es posible precisar el alcance de permanencias y cambios dada la escasez de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza, y considerando que es muy amplia en el país la diversidad regional y también la del cuerpo docente<sup>2</sup>. A ello se suma la

1 Este artículo es la versión original en castellano de la publicación del 2002: "L'histoire scolaire en Argentine: continuité du modèle de "l'identité nationale" et quelques essais de rupture." *Le cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*. GDH.N° 2 - 2002. Loisirs et Pédagogie, Lausanne, Suiza. pp. 140-159.

2 La formación de docentes del nivel primario se realiza, desde comienzos de la década de 1970, en los "Profesorados para la Enseñanza Elemental" (Nivel Terciario, 3 años de duración), que prepara docentes polivalentes. Todavía hay docentes en ejercicio recibidos antes de los '70, en las Escuelas Normales (de nivel secundario). Para la docencia en el Nivel Secundario se realizan estudios en Profesorados Terciarios de Historia (4 años de duración). La formación de

Reforma Educativa que desde 1995 se viene implementando con distintos ritmos en las diferentes jurisdicciones del país (las 23 provincias y la ciudad de Buenos Aires) y que redefinió los niveles educativos<sup>3</sup> y los contenidos de enseñanza.

En este artículo se intentará un bosquejo sobre la situación de la enseñanza de la historia en la Argentina, con los recaudos ya señalados y remarcando muy especialmente que los datos disponibles son escasos y fragmentarios. En primer lugar, se hará referencia al origen de la disciplina y al "núcleo duro" del modelo de la "identidad nacional", señalando sus continuidades en el presente. En segundo lugar, se caracterizarán los cambios que se vienen desplegando desde la década de 1970.

### 1. EL MODELO DE LA IDENTIDAD NACIONAL

#### El origen de la historia como disciplina escolar

El primer presidente de la República Argentina, Bartolomé Mitre (1862-1868), impulsó la educación en el nivel medio, destinada a la formación de una capa de intelectuales-dirigentes (Puiggrós, 1990). En los programas se incluyó como asignatura a la Historia que, inspirada en el mo-

---

los docentes en ejercicio es heterogénea: en algunos casos, ejercen sin disponer de los títulos que brindan los profesorados mencionados; en otros, su formación supera ampliamente la requerida oficialmente: tanto en primaria como en secundaria hay docentes que además del título específico, son estudiantes o licenciados universitarios en diversas carreras (Historia, Educación, Psicología, etc.)

3 Tradicionalmente, el sistema educativo argentino abarcaba una Escuela Primaria obligatoria de 7 años, para alumnos de 6 a 12 años, una Escuela Media o Secundaria, generalmente de 5 años (con diversas orientaciones) para alumnos de 13 a 17 años, y la Enseñanza Superior y Universitaria. Los nuevos niveles educativos (en vías de implementación) son: Educación inicial, para niños de 3 a 5 años (último año obligatorio); Educación General Básica (EGB) obligatoria, de 9 años de duración, para alumnos de 6 a 14 años; Educación Polimodal, de un mínimo 3 años; Educación Superior y Educación Cuaternaria.

delo francés, abarcaba historia sagrada y universal; en 1884 se agregó la historia argentina (Finocchio, 1989, 1999).

En el año 1884, con la ley 1420 de educación nacional, se instauró la escolaridad primaria laica, gratuita y obligatoria. Desde ese momento y hasta 1916 se estructuró en la Argentina el sistema educativo: "...se establecieron los rituales, se definió el *curriculum* y se diseñó el *habitus* que dominarían la práctica escolar argentina hasta la crisis de finales del siglo XX." (Puiggrós, 1990). En dicho período se construyó el modelo de enseñanza de la historia orientado a la formación de la identidad nacional.

Una cuestión que marcó notablemente la política educativa en general y la constitución de la historia como disciplina escolar en particular fue el peligro que, a principios del siglo XX, representaban los inmigrantes a los ojos de las mismas clases dirigentes que los habían convocado (Puiggrós, 1990)<sup>4</sup>. En ese período de conflictividad social y política —y de predominio de un nacionalismo chauvinista inspirado en el clima europeo de preguerra— las clases dirigentes ubicaron a la inmigración como el enemigo causante de todos los males del país (Romero, 1994); eran los "anarquistas y apátridas" que difundían ideas contestatarias.

Fue en relación con los temores de desintegración social que los grupos dirigentes se plantearon el problema de la construcción de la nación (Devoto, 1991). "La escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional (...) Se asignó a la educación la misión de asfixiar los 'habitus' originales de la masa inmigrante" (Puiggrós, 1990).

La solución para la construcción de la nación se encontró en la "Educación Patriótica": "una pedagogía cívica basada en el culto a los próceres y sus retratos, aunados con la enseñanza de la historia y geografía ar-

4 A partir de 1880 la inmigración aumenta abruptamente. En 1890 Argentina tenía 3.377.780 habitantes y en 1914, 7.885.237 (Puiggrós, 1990) con un 30,3 % de extranjeros (Gallo y Cortés Conde, 1972).

gentinas, eran la herramienta indispensable para inculcar la idea de patria en las nuevas generaciones" (Devoto, 1991). Así, la historia escolar se estructuró con la misión de contribuir a la construcción de la identidad nacional; como la disciplina más capaz "de proveer el conocimiento y los argumentos explicativos necesarios para fundar sobre bases más sólidas el culto a los héroes" (Devoto, 1991).

Devoto (1990) y Romero (1999) acuerdan en que para esta empresa resultó decisiva la formación de un grupo de jóvenes historiadores, luego conocido como "Nueva Escuela Histórica"; sus miembros, estrechamente vinculados a las élites dirigentes, arribaron a posiciones de poder institucional en la segunda década del siglo XX y constituyeron la encarnación de la Historia académica y profesional, con amplia hegemonía cultural hasta 1960. Este grupo asumió tanto la elaboración de un relato del pasado adecuado al objetivo de la "Educación Patriótica" como su imposición en ambientes académicos y en el conjunto de la sociedad, para lo cual sus miembros desarrollaron una vastísima tarea de difusión, decisiva para su éxito y perdurabilidad. Realizaron publicaciones para amplio público, reformas de planes de estudio, y se preocuparon especialmente por la realización de textos escolares, utilizados por lo menos hasta la década del '60 y que, además, se constituyeron en modelo de textos posteriores en cuanto a la forma de organizar y presentar los contenidos (Devoto, 1991). Al respecto Braslavsky (1991) observaba que los textos de comienzos de los '90 tenían pocas variantes respecto de los anteriores, y Romero (1999) señaló que incluso en la actualidad la mayor parte de los textos escolares conservan su matriz básica.

### El "núcleo duro" de la historia escolar durante el siglo XX

Desde 1910 hasta 1977/8<sup>5</sup>, se sucedieron diversos programas de historia argentina; tanto en ellos como en la mayoría de los libros de texto

5 Los programas de 1977/8 de la última dictadura militar siguieron vigentes hasta mediados de los '80 en casi la mitad de las jurisdicciones del país y en las restantes hasta 1995 (Braslavsky, 1996).

(aun cuando guardan diferencias vinculadas a sus respectivos contextos) se mantuvieron algunas notables constantes, vinculadas a la impronta de la "Nueva Escuela Histórica", que configuraron un "núcleo duro" de contenidos plasmado en las aulas a lo largo de varias generaciones, nutriendo significativamente las representaciones sobre qué contenidos de historia deben enseñarse en la escuela, tanto entre los docentes como en la sociedad argentina en general.

De acuerdo con Devoto (1991) y Romero (1999), los componentes del "núcleo duro" de la historia escolar son los siguientes. Se trata de una historia política donde la nacionalidad es el principio de todo relato o explicación del pasado y donde la nación (concebida desde aspectos territoriales y jurídicos) es el principal sujeto. El recorte temporal abordado toma desde el período colonial -circunscripto fundamentalmente a los límites del actual territorio argentino- hasta la conformación de la República (1862) y, en algunos casos, hasta 1880<sup>6</sup>. Dentro de este recorte temporal, se privilegia notablemente la década revolucionaria de 1810 a 1820, "momento considerado mítico y heroico de la constitución de la nación [donde] la detallada narración de campañas militares y de batallas (...) permite instalar la idea de una epopeya nacional (...) en la que aparecen los héroes, los mártires y los grandes enemigos" (Romero, 1999). Es una historia de "buenos y malos", en la que se resaltan profusamente las virtudes morales de los héroes. Se trata de una historia fáctica, presentada con pretensiones de objetividad, que entrama una fuerte carga axiológica e ideológica.

Se esbozarán a continuación los rasgos básicos de la historia en los diferentes niveles de la escolaridad.

6 "Con la organización nacional, se pone fin al mito de los orígenes como mecanismo de explicación del devenir del pasado. Por eso, en los manuales [libros de texto] anteriores a 1979 la historia posterior a 1910 se ignora o se sobrevuela enumerando algunos hechos sin el menor intento de darles una explicación" (Romero, 1999).

### En la Escuela Primaria

La historia tuvo tradicionalmente un lugar indiscutido en la escuela primaria, en virtud de su hermandad con (y hasta su cuasi indiferenciación de) las "fiestas patrias". Por ello, antes de aludir a los contenidos curriculares de historia en los diferentes ciclos es preciso caracterizar las efemérides.

Existe una "liturgia cívica", centrada en el culto del pasado nacional, profundamente arraigada en las prácticas escolares<sup>7</sup>. Por medio de normativas oficiales -que hasta hoy se actualizan todos los años en un capítulo del "Calendario escolar"-, se instauró la conmemoración de las efemérides, entre las que se destacan, por la relevancia que se les otorga de hecho y de derecho, las siguientes fechas: 25 de Mayo (Revolución de Mayo y conformación del "Primer gobierno patrio", 1810); 20 de Junio (Fallecimiento del General Belgrano, "Creador de la Bandera", 1820); 9 de Julio ("Declaración de la Independencia", 1816); 17 de agosto (Muerte del General Don José de San Martín, "Libertador de América" y "Padre de la Patria" -actuaciones entre 1812 y 1820); 11 de setiembre (Fallecimiento de D. F. Sarmiento, "Padre del aula", presidente entre 1868 y 1874); y 12 de octubre ("Descubrimiento de América"). Cuatro de las seis fechas corresponden a la década clave de 1810 a 1820.

Para cada una de estas fechas se realizaron (y se siguen realizando) "actos escolares"-en los que se reúne toda la comunidad educativa, incluyendo asiduamente a los padres-, con rituales centrados en los símbolos nacionales, discursos alusivos de directivos o docentes y distinto tipo de actuaciones de los alumnos. Sus preparativos suelen alterar las rutinas de enseñanza. Además, están instauradas y arraigadas las "clases alusivas" en las aulas a lo largo de toda la semana correspondiente: en mu-

7 Se trata de prácticas que se inician en los Jardines de Infantes, con alumnos de 4 y 5 años.

chas escuelas, en todos los grados, todos los años las efemérides son objeto de enseñanza, presentadas como temas de historia<sup>8</sup>.

En cuanto a los programas (1910 a 1977)<sup>9</sup>, en algunos la historia constituye una asignatura independiente, en otros forma parte de un área curricular de estudios o ciencias sociales, pero los contenidos de historia están siempre presentados en unidades específicas y con el propósito explícito de la formación de la identidad nacional<sup>10</sup>. Entre los programas existen diferencias relacionadas con los giros políticos del gobierno de turno (muy notables, por ejemplo, durante los gobiernos peronistas de 1946 a 1955), con los contextos internacionales (por ejemplo, la "Guerra Fría") y con los marcos psico-pedagógicos imperantes (por ejemplo, el impacto de la psicología). Se reseñarán aquí sólo las constantes que configuran el "núcleo duro" caracterizado.

Para los primeros grados de la escuela (alumnos de 6 a 8 años), desde el programa de "Historia Patria" de 1910 hasta el de 1977, los contenidos, reiterados para los tres grados, son las efemérides, generalmente orde-

8 A modo de ejemplo, el Calendario Escolar de 1991 del Ministerio Nacional de Educación establece que "cada una de las fechas precedentemente enumeradas (25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto y 11 de setiembre) deberá ser conmemorada en el transcurso de todos los días de la semana en que ocurra, mediante: clases alusivas, lectura de documentos relacionados con las fechas, etc. Estas actividades especiales serán distribuidas por las autoridades de las casas de estudio de tal forma que los alumnos rememoren y profundicen el conocimiento y significado de la fecha celebrada".

9 Se han consultado planes nacionales de 1910, 1939, 1949, 1954, 1956, 1961, 1972 y 1977.

10 A título ilustrativo, una de las finalidades de la enseñanza de la historia del Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria del Consejo Nacional de Educación de 1961 es "despertar y fortalecer el sentimiento nacional y la conciencia de la soberanía patria, por la evocación entusiasta de los hechos históricos y la exaltación de las virtudes de los próceres suscitando hacia éstos y todos los que participaron en sus empresas, sentimientos de veneración y gratitud."

nadas en función del mes de su celebración, no de la cronología histórica.

A partir del cuarto año, para todos los grados se propone una historia argentina ordenada cronológicamente, desde los aborígenes hasta 1853 o hasta las primeras presidencias constitucionales. En algunos planes (1910, 1939, 1949, 1956, 1961) se reitera el mismo período para todos los grados, enfatizando o profundizando diversos aspectos y otorgando siempre particular relevancia a la década de 1810 a 1820. En varios programas, además, se incluyen unidades específicas referidas a las efemérides.

Para el último grado de primaria algunos planes (1939; 1949; 1956, 1961) proponen contenidos de historia universal, aunque incluyen también una síntesis de la historia argentina, que repite los temas de los grados anteriores.

Los contenidos reseñados fueron plasmados tanto en los textos escolares como en las aulas hasta fines del siglo XX. Publicaciones de distintos especialistas dan cuenta de su vigencia en la década de 1990: "El período de la historia argentina más trabajado en nuestras aulas es el de la década de 1810 a 1820"; reiterado en todos los grados de la escolaridad (Svarzman, 1997). "En los grados inferiores la enseñanza de la historia pasa casi exclusivamente por el tratamiento de las efemérides, de modo que el orden de los temas depende de su secuencia en el calendario..." (Zelmanovich y otros, 1994). "Aun cuando en la actualidad la figura de los próceres ha perdido fuerza emotiva, estas figuras y sus gestas siguen muy presentes en el trabajo del aula, actuando muchas veces como organizadores del programa escolar (...) Estas gestas son transformadas en contenidos curriculares a través de la memorización de datos que habitualmente son nombres, fechas o lugares. En muchas escuelas esa lógica se repite en cada grado, y los chicos vuelven a encontrarse, salvo alguna excepción, con los mismos contenidos que se vieron el año anterior, vistos de la misma forma, en el mismo orden." (Iaies y Segal, 1994)

No obstante muchos docentes, sobre todo de los grados superiores<sup>11</sup>, trabajan con un currículum organizado cronológicamente. Pero, al llegar cada "fecha patria", es común que se abandone el tema en curso para abordar la efeméride correspondiente. Así, un trabajo en cuarto grado sobre sociedades aborígenes queda postergado cuando el calendario impone la Revolución de Mayo (Zelmanovich, 94). Interrupciones similares se producen en todos los grados para cada una de las efemérides. En este sentido éstas operan como un factor de fragmentación; además, el hecho de que desplacen a cualquier otro contenido "de sociales" y su reiteración, involucra una enseñanza sobre su relevancia y prioridad.

En cuanto a las prácticas áulicas, son incontables las críticas a la enseñanza memorística y repetitiva. Aunque los datos son por demás insuficientes, la idea generalizada es que tradicionalmente primaban las exposiciones históricas y los relatos de anécdotas que resaltaban las virtudes morales de los próceres. Una investigación sobre cuadernos de clase, que toma el período de 1930 a 1993, señala como actividades prototípicas de historia dibujos del Cabildo y de la Casa de Tucumán (símbolos de la Revolución de Mayo y de la Independencia, respectivamente), el ordenamiento de fechas patrias; y la relación entre personajes históricos y fechas (Gvirtz, 1995).

Pareciera que en las últimas décadas las exposiciones docentes fueron generalmente abandonadas. Se difundieron otras estrategias que también promueven que los alumnos identifiquen y reproduzcan información: muchas veces, el trabajo de aula se limita a una lectura dirigida, donde los alumnos "responden cuestionarios guías, resumen la infor-

11 Si bien todos los docentes de primaria son polivalentes, desde hace algunas décadas, en los últimos grados se ha ido extendiendo el rol del "docente por áreas", es decir, que enseña solamente dos asignaturas (como ciencias sociales y lengua), lo cual parece haber llevado, al menos en algunos casos, a cierta especialización y a una mayor presencia de la historia en la enseñanza.

mación de los libros de texto u otras fuentes, preparan *clases especiales* en las que repiten la información leída..." (Iaies, 1996).

### En la Escuela Secundaria<sup>12</sup>

Por lo general, los programas de enseñanza media comenzaron con dos años de historia universal para continuar con otros tres de historia argentina<sup>13</sup>. De acuerdo con la caracterización de Romero, "la curricula está formulada desde una perspectiva fuertemente europeocéntrica y occidental: la historia que se dicta parte de las civilizaciones de Egipto y la Mesopotamia (únicas referencias a 'oriente') y, sobre todo Grecia y Roma. Luego sigue con la Europa Feudal, Moderna y Contemporánea. Finalmente se dicta América colonial (con mayor o menor énfasis entre lo americano y lo 'argentino') que paulatinamente se abandona para remitirse exclusivamente a la Argentina. Normalmente este momento oscila entre la creación del virreinato y la revolución de Independencia, por lo cual la historia de América de los siglos XIX y XX es absolutamente desconocida [lo cual] se vincula con la imagen de una nación eminentemente occidental, europea y carente de toda tradición indígena" (Romero, 1999). La concepción de país "latinoeuropeo" diferencia a la Argentina de muchos países latinoamericanos, aspecto reflejado en la enseñanza de la historia (Riekenberg, 1991).

En cuanto a la historia argentina, "desde principios del siglo XX (...) los programas de historia transmitieron de una generación a otra una historia nacional consustanciada con la formación de una conciencia patriótica (...). La enseñanza de la historia era idéntica en todo el país: estudio de la historia general presentando a la Argentina y América como apéndices de la civilización occidental (...). Los planes para la escuela media

12 Las efemérides se conmemoran también en la Escuela Secundaria, pero no se les otorga la misma relevancia que en la escuela primaria y, por lo general, guardan independencia de la enseñanza de la historia.

13 Ya a fines del siglo XIX la historia de las civilizaciones reemplazó a la historia universal; desapareciendo el estudio de acontecimientos bíblicos (Finocchio, 1999).

de 1910, 1957 o 1978 no significaron cambios de enfoque (...) El mito del estado-nación no fue sustituido por ningún otro mito ordenador (...) Los programas de historia de nivel medio que persistieron, continuaron como largos listados de hechos, pero los valores que procuraron inculcar se adecuaron a los requerimientos de la posguerra y Guerra Fría: importancia de la pacificación y la unión entre los pueblos, así como preponderancia de la democracia liberal y repudio al comunismo” (Finocchio, 1999).

Respecto de las prácticas de enseñanza, la exposición docente y la *lección* de los alumnos son consideradas como las actividades clásicas. En las últimas décadas también se fue generalizando el trabajo por grupos de los alumnos, respondiendo guías de trabajo sobre la base de libros de texto y documentos. Braslavsky cita una investigación realizada en 1987, que incluyó observaciones de 16 clases en escuelas secundarias: en 13 clases “los conocimientos aparecen fragmentados y atomizados” y las actividades de los alumnos consistían en “enumerar causas, nombrar ciudades, definir palabras, ubicar reinos, mencionar características de algún hecho” (Braslavsky, 1991).

Como corolario para ambos niveles de enseñanza, en función de los datos disponibles pareciera que prevalece todavía el sentido formativo axiológico de homogeneización y construcción de identidad nacional en la enseñanza de la historia (Funes, 2001). Al mismo tiempo, tanto docentes como especialistas dan cuenta de indicios de malestar y agotamiento del modelo de la “identidad nacional”, y los cuestionamientos a la enseñanza de la historia son antiguos y generalizados (ya desde la década de 1920 se criticaba “...la ‘historia-batalla’, épica y teatral...” (Novaro, 2002)). No obstante cabe detenerse en la cuestión de su eficacia.

Una investigación, publicada con el sugestivo título de “Las Islas Malvinas como creación escolar”, concluye en que “el sistema escolar, en especial el nivel primario, fue el encargado de ejecutar el programa de argentinización de las Islas Malvinas”, factor relacionado con el consenso de los argentinos a la iniciativa de la Junta Militar para “recuperar Malvinas” en 1982. Los autores señalan que la escuela demostró ser eficaz

en relación con el propósito de la formación de una conciencia nacional: “esto fue enseñado y aprendido o recitado, pero en todo caso incorporado como tema identitario” (Mari, Saab y Suárez, 2000).

## 2. INTENTOS DE RUPTURA DEL MODELO DE LA “IDENTIDAD NACIONAL”

### Nuevas propuestas desde la década del ‘70

Más allá de que hoy perduren aspectos claves del modelo de la “identidad nacional”, la enseñanza de la historia no es la misma que hace 30 años. Aunque con desconocido alcance y sin llegar a estructurar un nuevo modelo, existe un mosaico de propuestas, contenidos y prácticas de enseñanza alternativos, que se esbozaron al menos desde comienzos de los ‘70 –época de aguda crisis y movilización política-, permanecieron acallados durante la dictadura de 1976 a 1983 y tomaron empuje desde 1984 a la actualidad, desdibujando poco a poco la imagen monolítica de la enseñanza tradicional de la historia.

Desde los años 70, en primer lugar, la escuela recibió el impacto de una nueva versión de la historia argentina. Imbricada con las disputas ideológicas de la época, de acuerdo con Romero, cohró fuerza una corriente “revisionista” de la historia de carácter militante que creció fuera de los ámbitos académicos y se enfrentó con dureza a la historia “oficial”. El revisionismo “puso en discusión cuestiones relativas a los vínculos de la nación con los centros internacionales de dominación. Demostró (...) la relación entre la historia y el presente, particularmente en su dimensión política. Asimismo, subrayó la estrecha relación entre la economía y la política, y también entre la política y las ideas” (Romero, 1996). Esta corriente tuvo una amplia difusión, llegando a “crear un nuevo sentido común histórico (...) sin duda presente en vastos sectores de la sociedad y en una porción importante de docentes”, y también en la escuela media” (Romero, 1996)

Sin embargo, desde el punto de vista historiográfico, los historiadores revisionistas se limitaron a invertir los signos valorativos de la construc-

ción "liberal" (Romero, 1996). En relación con ello, el influjo en la escuela primaria se produjo a través de un recambio de próceres (por ejemplo, Rosas "el tirano" se transformó en héroe) y del uso de metodologías para generar identificación con ellos (Iaies y Segal, 1994): surgieron experiencias inéditas en algunas aulas, como los "juicios" a los próceres, la presentación de diferentes versiones sobre el "descubrimiento" de América que plasmaron "la preocupación por enseñar que la historia es el producto de la interpretación que los hombres hacen de los hechos históricos" (Iaies y Segal, 1994).

En segundo lugar, se difundieron nuevos enfoques para la enseñanza de la historia. Nidelcoff (1975, 1ª edición de 1971) cuestionó la historia "de héroes" en general y desarrolló una propuesta basada en la finalidad de promover la comprensión crítica de la realidad. Propugnó un enfoque integral del pasado -hasta épocas recientes-, que abarcara dimensiones sociales, económicas, etc. y su estructuración para la enseñanza en torno a problemáticas vinculadas con el presente. Para los primeros años de la escolaridad sugirió una centración en la noción de cambio respecto de diferentes aspectos de la vida cotidiana, para luego pasar a una enseñanza propiamente histórica basada en la interpretación de testimonios para que los alumnos hicieran "en pequeño la misma tarea del historiador", para que experimentaran la dificultad de construir el conocimiento histórico y desarrollaran una actitud crítica. (Nidelcoff, 1975).

En tercer lugar, también desde la década del '70, influyeron en la enseñanza de la historia ideas de la psicología genética (muchas veces "aplicadas" distorsionando sus supuestos básicos): se buscaron adaptaciones de los contenidos en función de las edades de los alumnos y se desarrollaron propuestas para "enseñar a pensar". También arribó al país la corriente europea del "estudio del medio". Por ejemplo, se publicó la crónica de una experiencia realizada en la ciudad de Rosario en 1969, en la que se proponía a los alumnos la reconstrucción de la historia del barrio por medio de la recolección y análisis de testimonios, entrevistas, etc.. Los autores remarcaban que "El valor del estudio del medio reside en la actividad en sí, más que en su producto", citando publicaciones locales

para docentes de los '60 sobre la misma temática (Ageno y Ageno, 1972).

La dictadura de 1976 a 1983 impuso el silenciamiento de las corrientes críticas. Sin embargo, hubo algunas producciones innovadoras; por ejemplo, se editó un texto para primaria centrado en una historia social, que ignora por completo a los próceres y el relato de la historia política (Mazzi y Santoro, 1982); también se desarrollaron experiencias de enseñanza en las líneas anteriormente caracterizadas, que originaron publicaciones a poco de finalizar la dictadura<sup>14</sup>. Es muy probable que el terror de Estado imperante haya alejado de las aulas las vinculaciones entre historia y el presente.

Desde 1984, con la "apertura democrática", cobró empuje un movimiento de cambios en la enseñanza de la historia que continúa hasta el presente, abarcando propuestas curriculares, libros de texto y prácticas de enseñanza. Se presentarán primero los trabajos desarrollados por los especialistas -incluyendo la nueva propuesta oficial de contenidos de 1995 para todo el país- que servirá de marco para caracterizar luego su impacto en las prácticas escolares.

Probablemente el cambio más significativo, amplificado por la Reforma Educativa iniciada en el '93, ha derivado del nuevo acercamiento de los historiadores al campo de la enseñanza. Desde los años '60 se conformó en la Argentina una tradición historiográfica basada en nuevas corrientes europeas -fundamentalmente en la escuela de los Annales. Durante dos décadas los nuevos historiadores, en general, no se ocuparon de la enseñanza; recién entrados los '80 se produjo "el desembarco de los académicos" (Iaies y Segal, 1994) en la historia como disciplina escolar.

14 Por ejemplo, el Programa de Educación Creativa de ORT Argentina (1985) publicó propuestas de actividades para la enseñanza de la historia en la escuela primaria fundadas en la idea de "enseñar a pensar", que se venían implementando en escuelas del ámbito privado durante la dictadura.

El progresivo acercamiento de los historiadores instaló como preocupación central a los contenidos de enseñanza. En primer lugar, desarrollaron algunas investigaciones, fundamentalmente análisis de libros de texto y programas escolares. En segundo lugar, -en publicaciones, cursos y materiales de capacitación docente- pusieron especial énfasis en acercar la nueva historia a los docentes (enfocando tanto problemáticas epistemológicas como producciones historiográficas actualizadas sobre temáticas curriculares).

En tercer lugar, los historiadores elaboraron propuestas de contenidos escolares, que enfatizan tanto los productos del conocimiento histórico como sus modos de construcción. Un hito en este aspecto son los "Contenidos Básicos Comunes" de Historia publicados en 1995 -que se caracterizarán más adelante.

En cuarto lugar, los "académicos" participaron en la elaboración de textos escolares, tanto para la enseñanza primaria como secundaria, en el marco de un "boom editorial" en parte impulsado por el cambio de programas escolares. La nueva generación de textos tiene diferencias respecto de los tradicionales: la inclusión de algunas temáticas económicas y sociales y de historia reciente, de nuevos enfoques para algunas viejas temáticas, de actividades que intentan dar cuenta de "procedimientos" para la construcción del conocimiento; otra novedad es que varias editoriales proponen diferentes períodos de la historia argentina para cada grado de la escolaridad primaria. No obstante, en una investigación que analiza textos escolares recientes de primaria y secundaria, se sostiene que "respecto de los temas vinculados con la nacionalidad, en casi todos los casos puede observarse una relativa continuidad de la visión natural de la nación argentina" (Romero, 1999), de modo que conservan, aunque atenuada en algunos aspectos, la matriz del "mito de los

origenes" elaborada por la Nueva Escuela Histórica, agregando algunos tópicos revisionistas (Romero, 1999)<sup>15</sup>.

Paralelamente al trabajo de los historiadores, también desde 1984 especialistas del campo educativo publicaron nuevas propuestas de enseñanza (por ejemplo, Camilloni y Levinas, 1988) y análisis sobre los límites de las estrategias "derivadas" de teorías psicológicas y relacionadas con la "didáctica del medio" (Aisenberg y Alderoqui, 1994). Asimismo, se multiplicaron experiencias innovadoras tanto para nivel primario como medio; elaboradas por especialistas provenientes de la historia y de la educación, en ocasiones aunados; dichas innovaciones abordan, entre otros aspectos: la enseñanza de nuevas temáticas como los movimientos migratorios, el abordaje de las relaciones pasado-presente a través de estudios longitudinales o comparativos, el uso de la historia oral en la enseñanza (a modo de ejemplos: Saab y Casteluccio, 1991; Gojman y Finocchio, 1998; Schwarzstein, 1998; Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001).

Sobre la base de los aportes de los historiadores, se buscaron herramientas para superar el carácter fáctico y descriptivo de la historia escolar e instalar una historia explicativa. Por un lado, se tomaron como contenidos de enseñanza, a desarrollar a lo largo de toda la escolaridad, los "principios explicativos" de la historia (por ejemplo, multicausalidad, tiempo histórico, sujeto social). Por otro lado, se propusieron conceptos específicos y/o ideas generales como "ejes estructuradores de los contenidos", que permitirían generar una trama explicativa y funcionarían en dos niveles: a) como herramientas para la selección y organización de los contenidos y para estructurar actividades de aprendizaje; b) como contenidos en sí mismos que se aprenderían gradualmente y permitirían a los alumnos otorgar sentido a los datos. Por ejemplo, se sugirió el concepto de Estado como eje articulador para la historia argentina

15 Respecto de las primeras producciones, Braslavsky (1994) -sobre textos de primaria- y Sabato (1991) -sobre los de secundaria, señalan que parecen reflejar una cierta confusión entre ciencia y asepsia.

(Svarzman, 1997b); los de poder, hegemonía y estado para la historia latinoamericana (Alabart y Moglia, 1998); la idea de que una actividad productiva dinamiza un área, para el abordaje de la sociedad colonial del siglo XVIII (Alderoqui y otros, 1997). Esta concepción tomó cuerpo también en algunos documentos oficiales como en el Pre Diseño Curricular de la ciudad de Bs As (1999), donde los contenidos históricos se formulan en términos de ideas básicas y relaciones, y no como listados de temas.

### Los "Contenidos Básicos Comunes"

En función de la Reforma Educativa nacional iniciada por el menemismo con la Ley Federal de Educación de 1993, el Gobierno Nacional estableció los Objetivos y los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (en adelante, EGB) que "constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país" (CBC, 1995) y responden a la decisión de "terminar con el estado de deterioro y desactualización de los saberes que deberían enseñarse en la escuela"<sup>16</sup>. Los Contenidos Básicos Comunes (en adelante, CBC) publicados en 1995, son la base a partir de la cual cada jurisdicción elaboró (o está elaborando) su respectivo currículum.

Los CBC fueron realizados básicamente con los aportes de consultores especializados en las disciplinas, y retomaron algunas innovaciones de diseños curriculares que diferentes jurisdicciones establecieron desde 1984. Están presentados en capítulos en función de cada campo científico o cultural y, dentro de cada capítulo, organizados en bloques según la lógica de las disciplinas.

16 Discurso del Ministro de Educación en la Asamblea del Consejo Federal, noviembre de 1994 (CBC, 1995)

El capítulo de "Ciencias Sociales"<sup>17</sup> está integrado por cinco bloques (que no prescriben una organización curricular para su enseñanza): "Las sociedades y los espacios geográficos", "Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural" (concentra los aportes de la Historia), "Las actividades humanas y la organización social" (recoge aportes de la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política), "Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social" y "Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social".

A diferencia de todos los programas anteriores, en primer lugar, se incluyen estrategias para la producción del conocimiento con el status de contenidos denominados "procedimientos". Así, el bloque correspondiente a la Historia presenta, para cada ciclo de la EGB, contenidos conceptuales y contenidos procedimentales. También las actitudes se establecen como contenidos, clasificadas en función del desarrollo personal, socio-comunitario, del conocimiento científico y de la comunicación y la expresión. En segundo lugar, se señala como imprescindible la articulación de los contenidos históricos con los del bloque referido "a los diferentes niveles y dimensiones que constituyen la realidad social" (con conceptos e ideas sociales, económicas, políticas y culturales, en relación con el principio de globalidad que intenta dar cuenta de la complejidad de la realidad histórica).

Para el primer ciclo de la EGB (alumnos de 6 a 8 años) se proponen nociones básicas sobre el tiempo histórico y el uso de huellas y testimonios para conocer el pasado, en relación con la historia personal y la familiar. Si bien se privilegia el pasado inmediato de la comunidad local, se contempla también al pasado de otras comunidades. Asimismo, se establecen como contenidos: "Conmemoraciones históricas y aniversarios de sucesos de diferente tipo, correspondientes al ámbito local, nacional, internacional" y "Relaciones básicas entre la historia local y la

17 En un capítulo diferente se incluyen los contenidos de "Formación ética y ciudadana".

nacional a partir de las conmemoraciones históricas". Es la única referencia en todo el documento a las "efemérides"; además, no se menciona a ninguno de los "próceres" ni a los símbolos nacionales. Se trata de una diferencia significativa respecto de programas anteriores, en tanto expresa una intención de diferenciar la enseñanza de la historia de las "celebraciones patrias".

Para el 2º ciclo (alumnos de 9 a 11 años), se establece un panorama de la historia nacional desde las sociedades aborígenes hasta fines del siglo XIX. "Se propone el conocimiento del pasado a través de la reconstrucción de los modos de vida en diferentes épocas de la sociedad argentina y provincial respectiva -estableciendo conexiones con la historia americana y europea- así como una indagación sobre la historia de alguna cuestión local relevante relacionada con las tendencias provinciales y nacionales". (CBC, 1995) Se propone una periodización en función de diferentes modos de vida, más aggiornada que la de los programas clásicos; no obstante las denominaciones "Argentina indígena" y "Argentina colonial", parecen responder al paradigma del "mito de los orígenes". En comparación con programas anteriores disminuye el énfasis en el período de 1810 a 1852 y, dentro de cada período, también decrece la predominancia de contenidos políticos a favor de la consideración de aspectos sociales y económicos. Entre los procedimientos, se incluyen las relaciones entre diferentes aspectos de las formas de vida; análisis de cambios, de causas, consecuencias e intencionalidades; análisis de diferentes tipos de fuentes y de diferentes interpretaciones del pasado.

Para el tercer ciclo (alumnos de 12 a 14 años), se propone un trabajo más sistemático con la construcción de cuatro principios explicativos: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad y se profundizan los procedimientos de ciclos anteriores. Se apunta "a la reconstrucción de un relato articulado de la historia universal, (...) se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental" (CBC, 1995) para lo cual se instauran los siguientes temas: origen de la humanidad, antigüedad clásica, sociedad cristiano feudal y el mundo urbano burgués, expansión europea de los siglos XV y XVI; era del capitalismo y

revoluciones modernas, modos de relación entre Europa y los mundos no europeos; Argentina y América Latina hasta el S XIX; el mundo del siglo XX, y la Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial, donde se contemplan problemáticas recientes.

Los CBC han generado apreciaciones de amplio espectro entre los especialistas. Hay quienes recuperan aspectos positivos, como la inclusión de la historia reciente (Finocchio, 1999); hay quienes valoran los aportes de expertos reconocidos, pero critican la mecánica de negociación entre distintos sectores que condujo a una superposición ambigua de nuevos y viejos enfoques históricos (De Amézola, 1997). Varios especialistas criticaron la inmediata distribución masiva de los CBC en todas las escuelas del país, antes de que se elaboraran los curricula de cada jurisdicción -por lo que comenzaron a funcionar de hecho como un curriculum (Terigi, 1996; Funes, 2001) -y como base para la elaboración de libros de texto. Respecto de los contenidos de historia, muchas voces se han alzado contra la idea de un área de ciencias sociales y en defensa de la autonomía de la disciplina para el tercer ciclo de la EGB. Por último, algunos especialistas cuestionan duramente tanto el carácter general de la reforma (en tanto se enmarca en un proyecto neoliberal que lleva a "descargar el gasto social en los niveles más bajos de la comunidad") como los contenidos del capítulo de Ciencias Sociales (Funes, 2001). Tanto Funes (2001) como Feldman (1996), critican la apelación excluyente a *algunos* expertos para una tarea con fuertes implicancias políticas. Además, en otro nivel, Feldman (1996) advierte que con la consulta exclusiva a expertos disciplinares se desconoció la especificidad de los contenidos escolares.

### Cambios en las aulas

El movimiento de las últimas décadas vitalizó dentro del sistema educativo la preocupación por la enseñanza de la historia y la difusión de contenidos y prácticas de enseñanza que se distancian en distinto grado de los prototipos tradicionales y que coexisten con las prácticas continuadoras del modelo de la "identidad nacional". Se ofrecerá un bosquejo sobre las nuevas líneas, en función de datos que en su mayoría

corresponden a la ciudad de Buenos Aires, remarcando nuevamente la falta de información sobre sus alcances tanto en esta ciudad como en el país en su conjunto.

En primer lugar, a partir de 1984, de la mano del fervor social por el retorno a la democracia, cobró empuje la inclusión de temáticas de actualidad en la escuela primaria –como parte del área de ciencias sociales– y también en la secundaria. Muchas veces, la actualidad es abordada como tema en sí que irrumpe al compás de los acontecimientos nacionales o internacionales, y pueden ser objeto de una charla o de la lectura de algún artículo del diario, o llegar a conformarse en el eje de un proyecto de búsqueda bibliográfica sobre la historia del problema en cuestión. Asimismo es frecuente que en las clases se realicen referencias al presente en términos de comparaciones con el período abordado, pero en general no forman parte del objeto de estudio ni responden a una planificación. De una u otra forma, parece haberse quebrado el abismo entre contenidos escolares de historia y el mundo circundante.

En segundo lugar, cabe contemplar los cambios que se produjeron en el abordaje de las efemérides, en tanto en muchas escuelas se presentan íntimamente relacionadas con la enseñanza de la historia. Por un lado, en los últimos años (pareciera que al son del clima político general) se observa una oscilación entre momentos de apatía, en los que se cumple con la formalidad ritual, y momentos en que las efemérides se revisten de sentido y emoción en función de problemáticas actuales. Por ejemplo, este año -2002- de gran movilización social, en algunas escuelas se propuso a los alumnos reflexionar, para el 25 de mayo, “Qué significaría hoy una revolución” y para el 9 de julio, “Hoy, ¿somos independientes?” (Diario Página 12, 07/07/02). Por otro lado, también en los últimos años, en relación con nuevas efemérides instauradas por normativas oficiales, hay escuelas que realizan clases alusivas relativas a la historia reciente, como el “Día de la memoria” –en conmemoración del Golpe de Estado de 1976– o, en la escuela secundaria, “La Noche de los lápices” –por la desaparición de un grupo de adolescentes– (normas del

Gobierno de la Ciudad de Bs. As., que otorgan a estas nuevas efemérides un rango inferior al de las “tradicionales”).

En tercer lugar, hay escuelas primarias que establecieron una diferenciación entre efemérides y enseñanza de la historia y abandonaron la clásica reiteración de los mismos temas todos los años, distribuyendo períodos diferentes de la historia argentina para cada grado. Inclusive, hay docentes que no realizan clases alusivas sobre efemérides “porque no tienen que ver con su programa”. Con ello, se introdujeron nuevos contenidos, en algunos casos vinculados con las experiencias innovadoras desarrolladas por especialistas, pero fundamentalmente en estrecha relación con las nuevas temáticas de los libros de texto: por un lado, se instalaron nuevos enfoques para temas “viejos”; como el estudio de la colonia centrado en la explotación de las minas de Potosí, y no solamente en zonas del actual territorio argentino; por otro lado, la historia argentina ya no se detiene en 1860 ni toma lo político como tema excluyente; así se enseña el modelo económico agroexportador o los movimientos migratorios de fines del siglo XIX y del XX; también se abordan temas políticos de la segunda mitad del siglo XX (como el peronismo o los golpes de estado); y quizás en menor grado, entran algunas temáticas de historia por fuera de la historia argentina (como Revolución Industrial o las Guerras Mundiales).

En relación con los contenidos enseñados, salvo la vulgata propia de las efemérides, cabe señalar, al menos para la ciudad de Buenos Aires, la heterogeneidad de temáticas de historia que se enseñan en las escuelas primarias, posiblemente vinculada con los cambios de los últimos tiempos. El relevamiento de contenidos enseñados en séptimo grado (o año, de acuerdo con los nuevos niveles educativos), realizado por la Secretaría de Educación en 1999 a los fines de construir un instrumento de evaluación, mostró que no hubo ningún contenido de historia enseñado por más del 69% de los docentes y que la gran cantidad de ítemes incluidos por los maestros en la categoría “Otros” (es decir, fuera de los programas) “hizo necesario confeccionar una evaluación con distintas alternativas” (G.C.B.A, 2000); dentro de los contenidos de dicha cate-

goría figuraban los correspondientes a las efemérides y los relacionados con problemáticas actuales o recientes –por ejemplo “Kosovo y los conflictos bélicos”.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, los datos disponibles –siempre dispersos- parecieran dar cuenta de cierto impacto en la escuela primaria de las propuestas de innovación que circulan desde la década del '70. Con la intención de encuadrarse en los nuevos enfoques, muchos docentes han incorporado las salidas al medio, el trabajo con fuentes, la realización de entrevistas a diferentes actores sociales, y las denominadas “investigaciones” (Aisenberg y Alderoqui, 1994; Iaies, 1996; Alderoqui y otros, 1995). En el mapeo curricular ya citado de la ciudad de Buenos Aires, los procedimientos son los únicos contenidos que aparecen dentro de los enseñados por el 70 al 100% de los docentes (G.C.B.A, 2000). Las crónicas de prácticas de enseñanza de la historia publicadas periódicamente por la Revista “Novedades Educativas” también indican la implementación de innovaciones; por ejemplo en uno de sus números se presentan experiencias que articulan análisis de documentos, salidas al medio y realización de entrevistas a diferentes actores sociales: un proyecto que aborda los procesos de poblamiento de Avellaneda (Provincia de Buenos Aires), realizado con 300 alumnos de sexto grado de escuela primaria que finalizó en un Congreso en el que presentaron y debatieron las conclusiones y otro proyecto sobre “El puerto a través del tiempo y del espacio” (Novedades Educativas, 1999).

En la enseñanza secundaria, “muchos docentes, sobre todo desde la vuelta a la democracia, están intentando enseñar en cuarto año Historia de América Latina y en quinto año una historia de Argentina que pusiera énfasis, por lo menos, en el período desde 1916 hasta la fecha” (Alonso, 1997). Por otra parte, docentes ya formados en las nuevas corrientes historiográficas y con perspectivas críticas intentan enseñar una historia explicativa, y asumen la tarea de elaborar los materiales para la enseñanza incluyendo la selección de bibliografía para los alumnos. Es posible que esto haya acentuado tanto la diversidad de los contenidos

enseñados como su distancia respecto de los programas y libros de texto.

Respecto de los cambios en las formas de enseñanza en la escuela secundaria también existe un movimiento de prácticas innovadoras, algunas de las cuales también son publicadas por docentes en la Revista *Novedades Educativas*, como la introducción de temáticas del Siglo XX a partir del análisis de películas cinematográficas (*Novedades Educativas*, 1998); asimismo hay docentes que desarrollan proyectos centrados en la historia local y/o en la historia oral. Sin embargo, el movimiento innovador pareciera ser más limitado que en primaria. Quizás lo más generalizado es el intento de enseñar una historia explicativa con las viejas metodologías. Un estudio en la ciudad de Buenos Aires sobre repitencia y deserción en los primeros años del secundario arrojó que una de las tres materias que ofrecen más dificultad a los alumnos es la historia, mientras que tradicionalmente estaba catalogada como una asignatura fácil, para la cual bastaba la memorización de hechos. Al respecto, se señalaron los “fallidos intentos innovadores” en los cuales los docentes exponen explicaciones y debates historiográficos sumamente complejos para los alumnos (De Amézola, 1997).

El movimiento en las prácticas refleja la intención de muchos docentes de renovar la enseñanza de la historia y, en algunos casos, se logra concretar en las aulas proyectos de enseñanza centrados en una comprensión crítica de la realidad presente y pasada. Sin embargo, muchas veces las propuestas con formatos innovadores no alcanzan a plasmar la intencionalidad de promover en los alumnos el aprendizaje de una historia explicativa o de acercarlos a los modos de producción del conocimiento histórico. En este sentido, diversos especialistas ponen en cuestión el alcance de las innovaciones, en cuanto a la naturaleza de los contenidos efectivamente enseñados y aprendidos –lo cual está estrechamente vinculado con el tipo de actividad intelectual que se pone en juego en las clases y a quién la realiza-: bajo nuevos formatos, puede permanecer como eje del trabajo de los alumnos la identificación y reproducción de información escasamente analizada.

Así, los trabajos orientados al estudio del medio a menudo no traspasan el plano de lo fáctico y obvio (Jaies y Segal, 1994; Alderoqui, 1994), las entrevistas pueden constituirse en fuentes de anecdotarios (Alderoqui y otros, 1995); la intención de promover la participación de los alumnos puede plasmarse en actividades basadas en la opinión y/o en saberes que los alumnos ya poseen (Aisenberg, 1994; Jaies 1996) implicando muchas veces la dilución del objeto de enseñanza; los procedimientos se incorporan como ejercicios puramente instrumentales, sin relación con contenidos conceptuales o explicativos (Terigi, 1996).

La pérdida del sentido originario de las propuestas cuando son llevadas al aula puede relacionarse con el conocimiento insuficiente de la historia por parte de los docentes —sobre todo en la enseñanza primaria—. No obstante, se trata de un problema también observado con docentes que dominan cabalmente su objeto de enseñanza. Son muchos los factores que cabría analizar para explicar este problema; por un lado, la insuficiencia de conocimientos didácticos disponibles (Feldman, 1999): muchas propuestas no sobrepasan las afirmaciones generales, derivadas de la historia o de la psicología, claramente insuficientes para generar proyectos de enseñanza. Un segundo aspecto estaría dado por la disfuncionalidad de las nuevas propuestas respecto de las formas escolares existentes, que contribuyen a definir la naturaleza del saber enseñado (Chevallard, 1997). Por lo general, las nuevas propuestas suponen un trabajo intelectual profundo a cargo de los alumnos, que requeriría, entre otros aspectos, de mucho tiempo y continuidad. En contrapartida, el funcionamiento escolar se caracteriza por la presión del tiempo, por la fragmentación del saber, y por privilegiar saberes claramente identificables para la evaluación (funcionamiento en el que la enseñanza tradicional de la historia “encaja” cómodamente). Las condiciones imperantes promoverían la simplificación del trabajo intelectual puesto en juego en las clases y por ende de los contenidos enseñados y aprendidos. Estas apreciaciones coinciden con la hipótesis de Audigier referida a que los breves tiempos escolares disponibles para un objeto de enseñanza dificultan la introducción de elementos nuevos, acentuando el retorno o el recurso a la “vulgata” (Audigier, 1988).

A modo de síntesis, por un lado cabe insistir en que el bosquejo presentado amerita ser profundizado; sería necesario desarrollar investigaciones para realizar un diagnóstico preciso sobre la situación de la enseñanza de la historia en la Argentina. Por otro lado, en función de los datos disponibles, pareciera que los cambios en contenidos y prácticas de enseñanza, si bien representan intentos de ruptura respecto del modelo de la “identidad nacional”, no han sido suficientes para abandonarlo y menos aún para estructurar un nuevo modelo, cuestión estrechamente relacionada con el problema de las finalidades, que se abordará a continuación.

### Nuevos contenidos... ¿para qué?

La renovación de los contenidos, puesta en primer plano por la Reforma Educativa, desdibujó en los últimos años la discusión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia.

Hay docentes e incluso escuelas que estructuran la enseñanza de la historia en torno al desarrollo de capacidades críticas para el análisis de —y la participación en— la sociedad actual, pero esto, por un lado, dista mucho de estar generalizado y por otro, la idea de que la historia es una herramienta para la comprensión del presente (a la que apelan con frecuencia los especialistas) pareciera albergar diversos sentidos cuando se trata de tomarla para estructurar la historia escolar, por lo cual no resulta suficiente para definir las finalidades de la enseñanza de la historia.

Persisten también cuestiones significativas sin saldar vinculadas con el propósito de la formación de la identidad nacional. En las prácticas escolares, ya se señaló que se suceden momentos de desgaste y de resurgimiento de las efemérides; pero, con apatía o entusiasmo, siguen constituyendo un pilar de la escuela primaria. En el plano social, hay padres que esperan que sus hijos aprendan la vida de los próceres y sus batallas, y reclaman a escuelas y docentes que abandonaron la clásica ponderación de la década de 1810 a 1820.

En cuanto a la normativa oficial, los CBC no incluyen a los próceres. Sin embargo, de la mano del Calendario Escolar, las efemérides continúan constituyendo contenidos obligatorios destinados a promover sentimientos de adhesión. A título ilustrativo de las tensiones en las propias normativas oficiales: en la ciudad de Buenos Aires, los nuevos propósitos y contenidos de ciencias sociales no hacen ninguna referencia a los próceres ni a la formación de la identidad nacional; no obstante, por ejemplo, todos los agostos la Secretaría de Educación organiza un concurso para las escuelas públicas, para el cual los alumnos de séptimo grado deben elaborar un escrito sobre "La personalidad del General Don José de San Martín".

Entre los especialistas, la crítica masiva a la "didáctica de los próceres" coexiste con la aceptación bastante generalizada de que las efemérides tradicionales son ineludibles. Éste sigue siendo un tema espinoso, confuso e insuficientemente analizado. Algunos especialistas proponen como solución enfocar las efemérides desde una perspectiva histórica y conceptual (Zelmanovich y otros, 1994; Svarzman, 1997), lo cual parece no contemplar la tensión entre la distancia a la cual aspira el conocimiento histórico y la tendencia a la adhesión e identificación que se busca promover a través de las efemérides (Audigier, 1994).

La Reforma Educativa generó cierta revisión sobre los próceres en la enseñanza de la historia. Bajo el subtítulo "Los héroes cabalgan de nuevo", De Amézola comenta una nota de Clarín (4/5/97, diario de mayor circulación en la Argentina) que recoge la opinión de historiadores y educadores sobre esta cuestión: "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 más humanizado", bajándolos del bronce y valorizando que la escuela ayude a construir héroes positivos, figuras que les permitan identificarse con valores sociales, democráticos y solidarios. Al respecto, el autor señala que si bien se trata de intenciones atendibles "es muy probable que la exaltación de los héroes preserve su viejo perfil reaccionario y ultranacionalista" y concluye diciendo que "...el problema del valor formativo de la Historia no parece

decidirse con la módica operación de mejorar el culto a los héroes, humanizando a los Padres de la Patria para que resulten unos custodios más benévolos" (De Amézola, 1997).

En mi opinión, la discusión sobre las finalidades sigue pendiente. Por un lado, pese a las críticas, los próceres "siguen cabalgando" y, por otro lado, pareciera que no disponemos de una idea consensuada sobre la finalidad de la enseñanza de la historia con la potencia que demostró la "identidad nacional", lo cual posiblemente sea una condición para una reestructuración de la enseñanza de la historia en el sistema educativo argentino.

### Bibliografía

AGENO, Raúl y CAMBIASO DE AGENO, Ethel (1972): *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina.

AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comps.) (1994): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.

AISENBERG, Beatriz; CARNOVALI, Vera y LARRAMENDY, Alina (2001): *Aportes para el desarrollo curricular: Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Dirección de Curricula, Dir. General de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

ALABART, Mónica y MOGLIA, Patricia (1998): "Enseñar historia de América Latina". En: Ciencias Sociales. Aportes para la capacitación N°2. Revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires.

ALDEROQUI, Silvia (1994): "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado". En Aisenberg y Alderoqui (comps): obra citada.

ALDEROQUI, Silvia, GOJMAN, Silvia, SEGAL, Analía (1995): Documento de Actualización Curricular. Ciencias Sociales. Dir. de Curricula, Dir. General de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

ALDEROQUI, Silvia, GOJMAN, Silvia, SEGAL, Analía, VILLA, Adriana, AISENBERG, Beatriz (1997): Documento de Actualización Curricular. Dos

propuestas didácticas para la enseñanza de ciencias sociales en el segundo ciclo. Dir. Curricula, Dir. Gral de Plancamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

ALONSO, María E. (1997): "Educación Polimodal: los nuevos contenidos de ciencias sociales" En Revista *Novedades Educativas* N° 76. Buenos Aires.

AUDIGIER, François (1988): "Savoirs enseignés - savoirs savants". En Marbeau, L. y Audigier F. (comps.) *Troisième Rencontre National sur la Didactique de l'histoire et de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés-savoirs savants.*, INRP, Paris.

AUDIGIER, F. (1994): "Histoire". En: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan. París.

BRASLAVSKY, Cecilia (1991): "Los libros de texto en su contexto". En: Rieckenberg, Michael (comp): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica.* Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Bs. As.

BRASLAVSKY, Cecilia (1994): "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En Aisenberg Alderoquí (comps.) *Obra citada.*

BRASLAVSKY, Cecilia (1996): "Tensiones y conflictos en la implementación de la Ley Federal". Revista *Novedades Educativas*, Año 8, N° 72 (pp 8 a 10). Diciembre 1996, Buenos Aires.

CAMILLONI, Alicia y LEVINAS Marcelo (1988): *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales.* Aique, Buenos Aires.

CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique. Bs. As.

DE AMÉZOLA, Gonzalo (1997): "El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina. En Revista Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. BOLETÍN N° 2. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

DEVOTO, Fernando (1991): "Idea de Nación, Inmigración y "cuestión social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)". Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Bs. As.

FELDMAN, Daniel (1996): "¿Quiénes son los expertos? Problemas de la Reforma Educativa". Paper presentado en el Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". F.F.yL.; Universidad de Buenos Aires.

FELDMAN, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar.* Aique. Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (1989): "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física". Revista *Propuesta Educativa*, Año 1, N°1, Flacso, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (1999): "Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina". En Revista *Iber* N° 22. La historia en la enseñanza latinoamericana. Barcelona.

FINOCCHIO, Silvia y GOJMAN, Silvia (1998): "El trabajo: entre sueños, incertidumbres y realidades". En *Aisenberg y Alderoquí* (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas.* Paidós. Buenos Aires.

FUNES, Alicia Graciela (2001): "Una historia reciente: la construcción de la didáctica de lo social y la formación docente". En: Funes, A. (comp.) (2001) *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas.* Manuscritos Libros. Neuquén. Argentina.

GALLO, Ezequiel y CORTÉS Conde, Roberto (1972): *Historia Argentina. La república conservadora.* Paidós, Bs. As.

GVIRTZ, Silvina (1995): "Los cuadernos de clase. Disciplina vs actividades." En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.yL., U.B.A. Miño y Dávila eds., Buenos Aires.

IAIES, Gustavo y SEGAL, Analía (1994): "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En Aisenberg y Alderoquí (comps.): *Obra citada.*

IAIES, Gustavo. (1996): "Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales". En Iaies, G. (comp.): Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales. AZ editora. Bs. As.

MARÍ, C., SAAB, J., SUÁREZ, C. y otros (2000): "'Tras un manto de neblina...' Las Islas Malvinas como creación escolar". En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N°5. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

MAZZI, Daniel y SANTORO, Silvio (1982): Estudios Sociales. Estampas históricas. Ediciones Aragón. Buenos Aires.

NIDELCOFF, María T. (1975): La escuela y la comprensión de la realidad. (Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales). Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina.

NOVARO, Gabriela (2002): Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares. Tesis doctoral; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Novedades Educativas (1999): "Una experiencia en la Provincia de Buenos Aires" y "El puerto a través del tiempo y del espacio (por Sandra Bortolozzi)". Año 11, N° 99. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1990): Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Editorial Galerna, Buenos Aires.

RIECKENBERG, Michael (comp.) (1991): Introducción. Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Fckert Instituts. Buenos Aires.

ROMERO, Luis A. (1994): Breve Historia Contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

ROMERO, Luis Alberto (1996): Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Aique, Bs. As.

ROMERO, Luis Alberto (coord.) (1999): La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina. Informe final. Pro-

grama de Estudios de Historia Económica y Social Americana. Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", F.FyL., Universidad de Buenos Aires.

SAAB, Jorge y CASTELLUCCIO, Cristina (1991): Pensar y hacer historia en la escuela media. Troquel. Buenos Aires.

SABATO, Hilda (1991): "Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares". Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires, abril 1991.

SCHWARZSTEIN, Dora (1998): La Historia Oral en la Escuela. Una experiencia innovadora en zonas de acción prioritaria. Informes n°1 y n°2. F.F.yL., UBA, y Secretaría de Educación, G.C.B.A.

SVARZMAN, José H. (1997): "El período 1810-1820: una visión globalizadora. Una época frecuentemente enseñada". Revista En la escuela. Suplemento de Novedades Educativas. Abril 97. Buenos Aires.

SVARZMAN, José H. (1997b): Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

TERIGI, F. (1996): "Sobre conceptos, procedimientos y actitudes". Revista Novedades Educativas N°64. Bs. As.

ZELMANOVICH, Perla; González, Diana; Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia (1994): Efemérides, entre el mito y la historia. Paidós, Buenos Aires.

### Documentos consultados:

1918, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Plan de Estudios y Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal*. (retoma el programa de "Historia Patria", de 1910).

1939, Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria*.

## Reseñas

1939, Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria: distribución por asuntos e instrucciones.*

1949, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Educación Primaria.*

1954, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. *Programa de Educación Primaria.*

1956, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Programa de Educación Primaria.

1961, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Plan de estudios y programa de educación primaria.*

1972, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Lineamientos curriculares de 1° a 7° grados.*

1977, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación: *Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio: Contenidos mínimos del nivel primario común.* Resolución Ministerial N°284/77

1991, Argentina, Ministerio de Educación y Justicia. *Calendario Escolar. Distribución de la Actividad Escolar.* Año 1991.

1995, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.*

1999, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricula. *Prediseño curricular para la Educación General Básica.*

2000, G.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Investigaciones. Programa de Evaluación y Prospectiva. Proyecto de evaluación y mejoramiento de la enseñanza primaria. *Evaluación de los alumnos de séptimo grado en las Áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*<sup>3</sup>.