

RESEÑAS DE TESIS

La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica” Gabriel Huarte, Tesis de Maestría. FLACSO

El centro de mis trabajos como investigador, lo ha constituido el análisis de las representaciones, pertenencias e identidades que a través de la enseñanza de la historia - mejor dicho, a través de la “historia de la enseñanza de la historia”- han influido en la configuración de la *conciencia histórica*, definida ésta última como una dimensión de la conciencia de la sociedad¹ El universo de análisis fue fundamentalmente el nivel medio de nuestro sistema educativo, algunos de los resultados de estas inquietudes se plasmaron en una tesis de maestría y artículos publicados con posterioridad a la misma².

1. Romero, Luis Alberto (1994): *Volver a la historia*, AIQUE, Bs.As.
2. Entre otros: Huarte, Gabriel (2001) *La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica*. FLACSO, Bs.As, (Tesis de Maestría Inédita) y Van der Horst, C.(2002)” *Historiografía y enseñanza de la historia: análisis de los textos escolares utilizados en Argentina 1880 -1910*” en Visiones Latinoamericanas, Educación. Política y Cultura. Inés Castro (coord.) UNAM, CESU, Plaza y Valdés, México. Huarte, Gabriel, “*Los contenidos básicos de historia en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: identidades, representaciones y la construcción de la conciencia histórica*”. En-redados por la educación, la cultura y la política. Alejandra Corbalán (coord.) PAIDOS, Bs. As. (En prensa).

En la citada tesis —cuya reseña ofrecemos aquí— nuestra investigación se orientó a establecer comparaciones entre dos etapas que consideramos fundamentales para la enseñanza de la historia en nuestro país. La primera, a la que por convención denominamos “fundacional”, abarca aproximadamente desde 1880 y finaliza en 1910, la segunda, corresponde a la implementación de los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) que para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se implementaron en el marco de la Reforma Educativa puesta en marcha en los años 90' del siglo recientemente fenecido.

El trabajo presenta una estructura basada en una introducción, tres capítulos y las conclusiones finales. En el capítulo primero llevamos a cabo un análisis o “puesta a punto” de las corrientes historiográficas de mayor repercusión e influencia en la renovación de la de la escritura de la historia en nuestro país, ya que suponíamos a priori que sus categorías conceptuales y aportes metodológicos, deberían constituirse en insumos básicos para la propuesta de los CBC.

En el capítulo dos abordamos los contenidos desarrollados por la historiografía fundacional (1880-1910) y que Tulio Halperin Donghi y otros autores denominan *visión canónica del pasado nacional*. Aquí fueron analizadas *La Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina* de Bartolomé Mitre y *La Historia de la República Argentina de Vicente Fidel López (Tomo 1)*. Acto seguido se procedió a examinar las consecuencias directas e indirectas que, en la configuración de representaciones e identidades, estas obras mayores podrían haber tenido en los manuales escolares utilizados durante el período estudiado. Con el fin de verificar esa posibilidad, se confeccionó una muestra de los textos que según el historiador y crítico historiográfico Rómulo Carbia tuvieron mayor difusión en el tiempo de referencia³, los materiales que fueron consultados en el trabajo de

3. Carbia, R (1940) *Historia crítica de la historiografía argentina* La Plata. Lib. De la Facultad. Entre los autores citados por este autor y utilizados en la muestra a la que hacemos mención, cabe señalar entre otros a: Clemente Fregeiro (1885), Alfredo B. Grosso (1893 y 1910), Luis María Domínguez

campo se encuentran en la Biblioteca Nacional de Maestros y la Biblioteca de la Universidad Nacional de la Plata.

El tercer capítulo, central para los objetivos de la tesis, se dividió en dos secciones: la primera dedicada al análisis de los documentos que dieran origen a los nuevos contenidos tales como *la agenda de prioridades en el mundo actual, las expectativas de logros, la síntesis explicativa* y la propuesta de contenidos debida a los especialistas convocados, nuestra indagación como en el capítulo anterior apuntó hacia la construcción de representaciones, pertenencias e identidades que allí se proponían. En la segunda sección del capítulo, se verificó como la transposición didáctica de la propuesta era llevada cabo por los nuevos manuales. Como en el caso descrito anteriormente, aquí también recurrimos a una muestra de textos proveniente de la oferta editorial emergente a partir de la oficialización de los CBC⁴.

Las conclusiones a las que se arribó una vez finalizado la tesis, arrojaron algunas certezas pero también incertidumbres e interrogantes que se han constituido en un nuevo desafío para profundizar la investigación, sobre todo en aquellas cuestiones en las que se obtuvieron respuestas insuficientes o simplemente quedaron en el tintero. Finalmente, es necesario aclarar que la investigación se circunscribió exclusivamente a los contenidos provenientes de la historiografía y su reflejo en los libros de texto de mayor utilización en el ámbito de la enseñanza de la historia.

Historia , docentes e instituciones: un diálogo difícil en tiempos de reformas educativas, Graciela Funes, Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires (sede Comahue)

(1861), José Manuel Estrada (1905), José María Aubin (1897) Carlos Octavio Bunge (1908). El período se cierra con un manual que marcará un cambio de época: *Lecciones de Historia Argentina*, Ricardo Levene (1912)

4. Las editoriales que elaboraron los primeros textos a partir de los nuevos CBC fueron Kapelusz, Santillana, Estrada, AZ, Troquel.

La tesis de maestría *Historia, Docentes e Instituciones: un diálogo difícil en Contextos de Reforma Educativa*, puede pensarse de muchas maneras y articularse de formas diversas; en tanto construcción elaborada con la misma construcción de la mirada; o si se quiere, comprender que el objeto de esta investigación se rehúsa a ser visto a simple vista, rehusándose también a ser objeto de una mirada lineal, donde causa y efecto resuelven por decantación una conclusión lógica y previsible.

Centrada en la *perspectiva de los sujetos* la opción teórico metodológica elegida pretende comprender la construcción de sentidos de la historia enseñada y por lo tanto no intenta producir un tipo de saber clasificatorio, generalizable o de carácter universal, reconociendo que esta misma perspectiva, es y se comporta como un posicionamiento teórico político y metodológico.

En cuanto a las aproximaciones al objeto seleccionado, he intentado ser fiel a dos postulados básicos: que **lo histórico es inherente a toda explicación, interpretación o comprensión de lo social**; y que: **la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de los cambios y permanencias de las instituciones sociales**.

He tomado entonces como religazón cuatro cuestiones sustantivas constituyentes del objeto:

- el conocimiento histórico,
- los maestros que enseñan historia,
- las instituciones escolares primarias, lugares donde se producen enseñanzas y
- el contexto de reforma educativa.

Fueron precisamente éstas, las que me permitieron estructurar, o bien, dar forma de tesis a este recorrido por un paisaje que muchas veces asechó desde la incertidumbre y la obscuridad-opacidad, pero que al mismo tiempo perfilaba la validez de un camino iniciado en la dialéctica: cambio-permanencia, discontinuidad-continuidad, progreso-tradición, oposición-imposición, obediencia-resistencia.

Sabido es que en algunos sectores de la sociedad hay una apuesta a la consolidación de constituir una “nueva” matriz ideológica para definir la sociedad de nuestro presente; en tanto en otros, planteamos como primera búsqueda el desmontaje de la matriz para a partir de ella preguntarse:

¿qué sentidos, significados y significaciones se juegan en la enseñanza en tiempos de reformas? ¿cuáles son los asignados y asumidos en la enseñanza de la historia?

Es así entonces como el *qué* se funde y configura con el “*dónde*”. Espacio y tiempo se entrelazan para diseñar lugares comunes del presente histórico: **crisis**: del estado, del mundo del trabajo, del sistema educativo, de la escuela, de la enseñanza..., si entendemos las crisis como inherentes a las sociedades y las conceptualizamos en el sentido gramsciano, *un momento en el cual lo viejo está agonizando y lo nuevo aún no ha terminado de nacer*, es posible interpretar que se modifican-permanecen: las significaciones de los sujetos, el oficio de enseñar, la institución escuela, la Historia y las historias. Con lo cual también **crisis** en un aquí concretizado en el espacio neuquino, interpelado y signado también por la recomposición del capitalismo periférico y dependiente.

Así, los primeros tres capítulos “Definiendo el objeto teórico en la trama”, “El lugar en la trama” y “Lo epistemológico-metodológico en la trama”, están destinados a configurar el lugar explícito desde donde pretendo construir una mirada; en tanto que el último capítulo “Los maestros y la historia enseñada”, se configura como el lugar de imbricación donde a partir del trabajo sobre ocho casos de maestros que ejercen su profesión en la provincia de Neuquén -trabajo que implicó tanto la elaboración y operatoria de las entrevistas e investigación sobre materiales, como el necesario ejercicio de distanciamiento para la lectura y organización de los mismos- se hace visible la indagación sobre:

¿Cómo significan los maestros la simbolización del oficio de enseñar?

¿Qué lugar ocupa la historia y la historia enseñada en este proceso?

¿Por qué y para qué enseñan historia?

Urdir, tramar y desentramar, es entonces la característica fundamental de esta escritura. Preguntas con respuestas, y preguntas simples y complejamente orientadoras se entrecuzaron permanentemente en la realización del texto y su textura, preguntas como por ejemplo:

¿Cuál es “el sentido” y la “reserva de sentido” del conocimiento escolar historia, ...de la disciplina escolar historia?

¿Cuál es “el sentido” de la propia producción del conocimiento histórico? y su inseparable cuestionamiento sobre la condición humana.

Apuesto entonces al desafío de *religar*, de encontrar los vasos comunicantes, de bucear en las complementariedades inmersas en los antagonismos, de aceptar lo simple, de que no toda pregunta encuentra su correlativa respuesta, que no todo lo esperado es todo lo encontrado; y sobre todo, respetar las perspectivas y voces de los maestros que me acompañaron en esta tarea.