XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

# La ecuación esperada: ley, currículum y clase de historia ¿realidad, ficción o expresión de deseo?.

Del Valle, Laura.

Cita:

Del Valle, Laura (2009). *La ecuación esperada: ley, currículum y clase de historia ¿realidad, ficción o expresión de deseo?. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-008/856

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ehyf/zFU

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

# *LA ECUACIÓN ESPERADA: LEY, CURRÍCULUM Y CLASE DE HISTORIA. ¿REALIDAD, FICCIÓN O EXPRESIÓN DE DESEO?.*

***Del Valle, Laura Cristina***

Pensar en la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria nos remite a diferentes marcos de referencia o contextualizaciones que convergen, o deberían hacerlo, en lo que se conoce como la Historia enseñada, es decir, la que se enseña y aprende en las aulas escolares.

Esta Historia sufre diferentes atravesamientos. Por un lado, la impactan las decisiones gubernamentales plasmadas en la Ley Nacional de Educación y en el caso que nos ocupa la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ambas ofrecen lineamientos generales, fines y objetivos de la educación y plantean la organización y las características de los sistemas educativos nacional y bonaerense. Por otro lado, lo disciplinar, la Historia "científica" o "académica" que es producto de la investigación y que construyen historiadores de diferentes corrientes historiográficas, que ofrecen marcos interpretativos y explicaciones que responden a diferentes cosmovisiones o paradigmas. A esto se agrega lo pedagógico, la enseñanza de la Historia escolar en el caso que nos ocupa, y que introduce las conocidas preguntas acerca de qué historia, cómo, a quién y para qué enseñarla.

En efecto, en la dimensión del aula convergen estos marcos referenciales que hemos mencionado, y otros que no analizaremos en este trabajo. Y es en este espacio, en el que se visibilizan cotidianamente las decisiones tomadas acerca de *qué* historia enseñar, o sea qué contenidos se seleccionan; *cómo* enseñarla, es decir, a qué modelo de enseñanza adherir; y para qué hacerlo, buscando su finalidad, en función de a quién enseñar. En la claridad del diseño curricular al respecto y en las respuestas que dan los profesores a estas preguntas con su quehacer docente en las aulas creemos que están las claves para *reflexionar acerca de cuál es la relación entre esta "teorización" –si se permite el término- y su ejecución en las aulas, es decir cómo se comporta la ecuación: teoría/prescripción – práctica docente.* Es interés de este trabajo analizar las tensiones que se encuentran al interior de la citada relación.

Para ello, centraremos nuestro análisis en el diseño curricular de 3º año de E.S. (ex 9º año) porque responde a muchos lineamientos de la legislación educativa, sobre todo en los temas que trata y que guardan la apariencia de una historia renovada; y en las

reflexiones de los alumnos del Profesorado en Historia de la U.N.Sur sobre clases observadas y sobre sus propias propuestas, por creer que éstos últimos han recogido desde lo disciplinar los contenidos de una historia actualizada y desde lo pedagógico nuevas formas de enseñarla.

**La legislación …o los usos políticos de la Historia**

La Ley Nacional de Educación Nº 26.206 rescata el derecho constitucional de enseñar y aprender, y adhiere a la concepción de educación como bien público y derecho personal y social, garantizado por el Estado y también como prioridad nacional y política estatal. Asimismo, plantea en un ítem del artículo 30 que la educación secundaria debe

> Formar sujetos responsables que utilicen el *conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo cambiante.*

El capítulo II referido a los fines y objetivos de la política educativa nacional (art.11) habla de la formación ciudadana; el fortalecimiento de la identidad nacional fundada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana; asegurar el respeto por la lengua y la identidad cultural de los pueblos indígenas (valorar la multiculturalidad); promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea; brindar formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Si bien podemos decir que se trata de una contextualización y de fines y objetivos generales de política educativa, puede observarse de la lectura una estrecha relación entre ellos y la enseñanza de la Historia. En este sentido, la formación de los ciudadanos y la identidad nacional han sido a lo largo del tiempo cuestiones atendidas por la historia escolar. No obstante, puede observarse una resignificación de la primera en tanto responder a una ciudadanía activa desde una escuela que reconozca a los alumnos como sujetos de derecho, y de la construcción de la identidad nacional respetando la

diversidad y tendiendo a la integración regional y latinoamericana que, además, forma parte de los lineamientos de la enseñanza de la Historia en 3º año de escuela secundaria presentes en el diseño curricular. A ella se suman el respeto y la valoración de los pueblos originarios, y las expresiones culturales y artísticas de diversa índole. Vuelve a hacerse hincapié en ello más adelante, cuando en el artículo capítulo XI sobre "Educación intercultural bilingüe", dice el artículo 54 que

> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá *contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.*

Sumado a esto, en el artículo 30 del capítulo IV se establecen entre los objetivos de la "Educación secundaria": la preparación de jóvenes para la ciudadanía democrática, el respeto por los derechos humanos, la pluralidad, la solidaridad y la preservación del patrimonio cultural. Sin olvidar las otras materias escolares, pensamos en la enseñanza de la historia cuando leemos estos ítems, y también cuando se habla de

> - Desarrollar las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y grupal, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad para el acceso al mundo laboral, estudios superiores y educación permanente.
> - Desarrollar competencias lingüísticas orales y escritas (castellano e idioma extranjero) y manejo de nuevos lenguajes.
> - Vincular los estudiantes con el mundo de la ciencia.
> - Estimular la libre expresión (artística), el placer estético y la comprensión de las diferentes manifestaciones de la cultura.[1]

Como puede observarse de la lectura de los artículos citados, la Ley Nacional de Educación, hace hincapié –desde sus lineamientos y objetivos- en el desarrollo de competencias y capacidades por parte de los jóvenes. Pero también puede verse como asistimos en forma gradual a la incorporación de nuevos temas propios de la historia cuando se hace referencia al respeto por los pueblos originarios, al cuidado del patrimonio, a la comprensión de diversas manifestaciones artísticas y culturales, a la integración regional y latinoamericana, al reconocimiento y respeto por la multiculturalidad y por los derechos humanos. En este sentido, y ratificándolos, se

[1] Ley Nacional de Educación Nº 26206 (2006), capítulo IV, artículo 30.

establece que formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

> a.- El fortalecimiento de la *perspectiva regional latinoamericana*, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
> b.- La causa de la recuperación de nuestras *Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur,* de acuerdo con lo prescrito en la disposición transitoria primera de la Constitución Nacional.
> c.- El ejercicio y construcción de la *memoria colectiva* sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los DDHH.
> d.- El conocimiento de la *diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos,* en concordancia con el art. 54 de la presente ley.[2]

Como puede observarse, la Ley Nacional de Educación introdujo en el sistema educativo determinados contenidos de Historia para la educación secundaria. Se trata de temas de Historia Reciente relacionados con la memoria, de cuestiones acerca de la construcción de una identidad nacional de acuerdo con una perspectiva latinoamericana, de la idea de culturas aborígenes como "elemento positivo" en la sociedad, y del respecto por la multiculturalidad. La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires nº 13688 sumó a estos el ingreso de nuevos actores históricos en las aulas como mujeres, niños y comunidades migrantes, cuando estableció entre los fines de la política educativa:

> c) "Garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14º de la Convención de Naciones Unidas sobre los *Derechos del Niño*, de jerarquía constitucional.
> p) Promover la valoración de la *interculturalidad* en la formación de todos los alumnos, asegurando a los *Pueblos Originarios y las comunidades migrantes* el respeto a su lengua y a su identidad cultural.",[3]

Más allá de la necesidad y de la importancia que implican dichas temáticas, nos resulta interesante destacar que esta introducción de contenidos fue producto de la imposición de una Ley, es decir que no respondió a cuestiones de índole académicas o disciplinares o de transposición didáctica. En este sentido, es posible preguntarnos –si se permite el

[2] Ibídem, capítulo II, artículo 92.
[3] *Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires* Nº 13888, Capítulo II, artículo 16, incisos c) y p).

ejemplo- si puede obligarse a alguien a través de una ley nacional a realizar operaciones intelectuales como "El *ejercicio* y *construcción* de la memoria colectiva... *"*.

Incorporar u "olvidar" contenidos históricos no es casual, sino que forma parte de una suerte de vinculación (¿o dependencia?) que siempre existió entre la enseñanza de determinado tipo de Historia y el modelo político vigente. Coincidimos en este sentido con María Ernestina Alonso cuando reflexiona acerca de que "el discurso de una propuesta de reforma educativa no es neutral… toda propuesta forma parte de un discurso que ejerce el control sobre el conocimiento que debe considerarse como relevante.".[4] En función de esto no es exagerado considerar que los diseños curriculares elaborados desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para la "nueva secundaria" son un instrumento gubernamental para la implementación de un proyecto o política educativa. Sin lugar a dudas, la crítica que se realiza en el apartado "sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela" a la escuela gratuita, pública y obligatoria desde finales del siglo XIX a la que se acusa de homogeneizar e igualar, responde a una necesidad de diferenciarse asumiendo otro posicionamiento[5] pero que, en definitiva, mantiene la misma estrecha vinculación que existió entre aquellas clases dirigentes/gobernantes y sus acciones pedagógicas como forma de difundir y justificar un proyecto político a través de la enseñanza de la Historia escolar.

En aquella escuela pública se difundió una Historia marcadamente política que pretendía justificar los acontecimientos que se sucedieron a partir de la ruptura del régimen colonial y que puso su acento en los aspectos militar y político destacando batallas, listas de gobiernos y gobernantes, y ofreciendo una amplia galería de próceres y hombres públicos que lucharon por la patria enfrentando a los enemigos de ella. Uno de sus fundadores fue Bartolomé Mitre quien cristalizó el interés por construir una historia "oficial" que permitiera justificar un proyecto político y sobre cuya enseñanza se asentara la "argentinización" de los extranjeros, de las minorías, de los provincianos, etc., garantizando de ese modo la homogeneidad, "lo normal". Esa construcción tuvo que ver con la creación de una representación colectiva que incluyera a los niños en una nación mítica de la cual se enorgullecieran y con la cual se pudieran identificar. La ley

---

[4] María Ernestina Alonso (1995), "¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la Educación General", en *Entrepasados*, nº 8, Bs. As., p. 147.

[5] Dirección General de Cultura y Educación (2009), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciencias Sociales. 3º año*, La Plata, DGCyE, pp. 14 a 15. (en adelante: *Diseño… op. cit.)*

1420 fue uno de los instrumentos de indudable valor para que éstos accedieran a una educación primaria obligatoria, laica y gratuita; y la historia que se enseñó en esas aulas fue el otro instrumento de que se valió el estado naciente para conformar esa representación, haciendo uso de una narración fundada en un panteón de próceres intachable y en la conmemoración de efemérides.[6]

Sería equivocado suponer que esas clases gobernantes/dirigentes de la segunda mitad del siglo XIX fueron quienes primero utilizaron la historia política para fundamentar un proyecto de país. Y también sería erróneo pensar que fueron las últimas. Pero la crítica a otras visiones historiográficas, ligadas a antiguos objetivos o proyectos políticos gubernamentales, no da la posibilidad en el diseño curricular de enseñar una historia "aséptica", desvinculada de manipulaciones. El documento citado prescribe qué historia enseñar y cómo enseñarla, y la fundamentación que se ofrece para eso se asienta en el hecho de garantizar los propósitos del ciclo:

> "la dimensión normativa del Diseño Curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde *se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo* para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto es el lugar donde debe volverse para *controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación.* [7]

Como puede observarse, y por su carácter de programa de acción[8], prescriptivo "porque cada materia define los contenidos que *deberán enseñarse* en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial".[9] En esta misma línea, la lectura de las primeras páginas del diseño que

---

[6] Para profundizar el tema de la vinculación entre clases dirigentes/gobernantes y enseñanza de la Historia ver: Amézola, Gonzalo de (2008) *Esquizohistoria*, Bs. As., Ediciones El Zorzal; Romero, L. A. (2004) *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares,* Bs. As., Siglo veintiuno editores, p. 39; Lucía Lionetti (2007), *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Bs. As., Miño y Dávila; y Laura C. del Valle (2009), "De la historia política a una historia política renovada. El caso de la élite capitular de fines del siglo XVIII y principios del XIX.", trabajo inédito presentado en las *Segundas Jornadas de Filosofía Política: Convivencia democrática,* Bahía Blanca, mayo 2009

[7] *Diseño*… op. cit., p. 15.

[8] No es intención de este trabajo analizar las diferencias entre un programa de acción en tanto serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto en líneas generales, un instrumento de acción en tanto medio para hacer algo, y documento público en el que quedan plasmadas las "definiciones educativas del nivel". Si creo interesante plantear que un instrumento tiene una "flexibilidad" de aplicación e interpretación que no debería tener un "programa de acción" o un "documento público" del tenor que se presenta. Sobre todo, si se considera que páginas más adelante se establece su carácter "prescriptivo".

[9] *Diseño*… op. cit., p. 17. El destacado en cursiva es mío.

analizamos nos advierte que en él se define un recorte de saberes que se presenta como una síntesis cultural y se encuentra en tensión

> *"entre obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela*, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional".[10]

El diseño curricular determina "qué" historia enseñar y responde en sus páginas al "cómo" y al "para qué" desde determinados marcos teóricos y metodológicos y conforme a propósitos establecidos. Su duración es de cinco años porque es el tiempo que se estima que dura la validez científica y social y, en este sentido, se explica que el compromiso y la legalidad de los que se habló tienen naturaleza efímera.

**¿Qué historia?... ¿Cómo enseñarla?**

La lectura de las páginas anteriores nos introduce en la pregunta acerca de qué historia enseñar. Hemos explicado cómo la legislación nos obliga a una historia en la que estén presentes el desarrollo de capacidades y de competencias, y los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones (sic) que hemos citado. En este sentido, el diseño de 3º año nos acerca a una historia alejada de las fechas, de los hechos, de las batallas, de los próceres y nos presenta un escenario en el que los alumnos deben construir los saberes históricos escolares. Creemos que adherir a la enseñanza de una historia que se construye entre todos nos aleja de cualquier posibilidad de utilizar un modelo de enseñanza tradicional y memorística.

Ahora bien, ¿qué historia se propone enseñar?

En principio deberíamos explicar que en 2º y en 3º año se deben dictar dos módulos (2 horas) semanales de Historia y, en este sentido, podemos decir que lo disciplinar se ha instalado, desplazando a Ciencias Sociales que quedó ubicada como materia en 1º año. Los tres diseños explican que

---

[10] *Diseño*… op. cit., p. 15. este texto se encuentra también en DGCyE (2008), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2º año,* La Plata, DGCyE. El destacado en itálica es mío.

> "las materias que componen el currículo de ESB están organizadas en disciplinas escolares... que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan, se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito dicho recorte, dicha selección y organización, o existiría".[11]

En este sentido, aclaran que la denominación de algunas materias escolares coincide con la de una ciencia o disciplina científica como el caso de la Historia y que no se utilizará área o disciplina porque remite a cuestiones epistemológicas y organizacionales, respectivamente. Así, encontramos que el diseño de 3º año presenta una contextualización de las Ciencias Sociales, propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales para la Geografía y la Historia, organización de contenidos y orientaciones didácticas.

Nos interesa rescatar aquí que bajo el título "Los cambios en las Ciencias Sociales: discusiones a considerar para la enseñanza de la Historia y la Geografía" se pretende -en una apretada síntesis- plantear avances y cambios en dicho campo, entre los cuales enumera, a modo de ejemplo, que ha desaparecido la concepción de verdad definitiva; que el sujeto se ha reconocido como elemento constitutivo del proceso de conocimiento de la realidad; que es central la preocupación por comprender la historia y el presente como un "todo" organizado y en interacción permanente. Sumado a esto, agrega la importancia de los estudios culturales que posibilitan abordajes desde lo social, y considera al tiempo histórico como uno de los conceptos estructurantes que permite comprender las transformaciones que se llevan a cabo al interior de cada sociedad.[12] A lo largo de este texto, queda la "sensación" de que se está hablando solamente de la Historia y no de la Geografía. Se trata de una exposición de ideas sueltas en ítems que no terminan de vincularse y que deberían estar explicitadas y explicadas con mayor profundidad en la presentación de la Historia como materia. Por lo demás, no creemos que las ideas planteadas sean novedosas o desconocidas por los docentes.

Hasta el momento, la propuesta no sólo no es novedosa ni diferente respecto de otras anteriores, sino que se comienza hablando de las Ciencias Sociales y luego parece aludir a la Historia sin que haya mediado entre ambas "materias" (según la propia consideración del diseño) tránsito alguno. Quizá la explicación más cercana a esta

---

[11] *Diseño*… op. cit., p. 16. este texto se encuentra también en *Diseño… 2º año*. op. cit., p. 17.

[12] *Diseño*,… op. cit., pp. 25 a 26. Este texto, bajo el título El campo actual de las Ciencias Sociales. Una aproximación al debate sobre su situación se encuentra también en DGCyE (2007), *Prediseño Curricular para la Educación Secundaria. 2º año*, La Plata, DGCyE, pp. 93 a 94.

confusión sea que la mayoría de lo expuesto en este documento fue extraído en forma textual del Diseño Curricular de 1º año de ESB (ex 7º año) en el que Ciencias Sociales es una materia y luego se reprodujo en el Diseño de 2º y en el de 3º año. Páginas más adelante, describe específicamente para la materia Historia la fundamentación, la enseñanza de la Historia en el tercer año de la ES, las expectativas de logro, el desarrollo de los contenidos, las orientaciones para la evaluación y la bibliografía.

Cabe destacar que tanto el diseño de 2º como el de 3º año intentan ofrecer miradas más disciplinares conforme a la modificación que se introdujo al dictar dos horas semanales (módulos) de Historia y dos de Geografía en lugar de 4 de Ciencias Sociales como se hace en 1º año. Ante esto, la primer necesidad del diseño es establecer el ocaso de las áreas y la utilización de un término específico para designar lo que antes eran los espacios curriculares, ahora se los llama "materias" y, conforme a eso, es materia Ciencias Sociales de 1º año y también lo es Historia de 2º y de 3º. Nadie desconoce que la Historia pertenece al campo de las Ciencias Sociales y que mucho de su renovación se ha realizado en este contexto de diálogo con otras disciplinas. En función de eso, habría que analizar si es necesario realizar una presentación preliminar de las Ciencias Sociales antes de especificar la Historia que debe enseñarse y cómo. Y también podría analizarse si presentar textos acerca de las Ciencias Sociales cuyo contenido se refiere a la Historia y a la Geografía no es, en cierto modo, una forma de desconocer la existencia de otras disciplinas que ni siquiera se mencionan.

En el apartado de la fundamentación, en la sección específica de Historia, se presenta una breve y limitada reseña acerca del desarrollo del conocimiento histórico durante el siglo XX que ocupa cuatro párrafos con un total de 22 renglones. Allí pueden verse una sucesión de ideas que solo hacen referencia a cambios que se produjeron pero de los cuales no hay explicación alguna:

> "A lo largo del siglo XX la construcción del conocimiento sobre lo social presenta momentos de inflexión, crisis y desarrollo. En este contexto, las formas de producción de conocimiento de las Ciencias Sociales, y particularmente en la Historia, buscan explicar, interpretar, comprender el carácter de las sociedades contemporáneas. Así, la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que son considerados de interés para introducir cambios en las prácticas de su enseñanza.".[13]

[13] *Diseño*… op. cit., p. 65.

Sumado a esto, y en consonancia por lo establecido por la Ley de Educación provincial respecto al ingreso de actores que no eran considerados al enseñar Historia, el diseño propone

> "focalizar en los actores o sujetos, en la variedad de protagonistas que desenvuelven su vida en diversos ámbitos; desde la más amplia intervención en redes de participación social hasta los espacios de la vida cotidiana (hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales, con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos)."[14]

Como puede observarse en el texto que he destacado en cursiva, el propósito de enseñar Historia en 3º año es *explicar la formación y consolidación de los Estados Nacionales americanos, que se construyen desde el período de crisis del "pacto colonial" identificando los cambios y continuidades que se dan en los siglos XIX y principios del XX*. Es cierto que se pretende llegar a esa explicación desde una perspectiva económica, social y latinoamericana contextualizada en el mundo, pero también es cierto que se continúa utilizando un proceso estructurado en lo político. Esto puede observarse, incluso, en la mayoría de los títulos de las cuatro unidades del diseño para Historia: la primera se titula "Crisis del orden colonial. Guerras de la independencia"; la segunda: "Cambios en la estructura político económico social americana en la primera mitad del siglo XIX", la tercera: Transformaciones en el capitalismo: imperialismo y colonialismo; y la cuarta: "Organización de la Argentina moderna: historia de constrastes". A continuación de cada una de ellas, se ofrece un breve desarrollo explicativo que sintetiza lo que debe enseñarse y plantea algunas preguntas que el docente debería hacer a los alumnos. No constituye, de manera alguna, un marco teórico o historiográfico que presente posicionamientos sobre los contenidos a trabajar. Continuando con la estructura de los diseños de años anteriores, se coloca un cuadro con el objeto de estudio, los conceptos transdisciplinares y los conceptos básicos disciplinares que el docente debe trabajar en clase. A estos se suman los contenidos a enseñar, que mantienen en todas las unidades una fuerte presencia de temas de historia política y a lo largo de los cuales parece perderse la idea de proceso en el que se conjuga el contexto como marco para comprender lo argentino y lo latinoamericano. Esto sucede tanto al "interior" de las unidades como en las relaciones que deberían establecerse en el tránsito de unas a otras.

---

[14] *Diseño*… op. cit., p.66.

En el primer caso, es decir el de la dilución del proceso histórico al interior de las unidades, es interesante recordar el carácter prescriptivo del diseño y en ese sentido analizar la secuenciación de los contenidos que se debe enseñar. A modo de ejemplo podemos tomar la unidad 2, en la cual se presentan los siguientes contenidos a enseñar:

> **1. Las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica**.
> Formación de los centros dinámicos de la revolución. Impacto de las guerras en la vida cotidiana y en la esfera productiva. Crisis en las economías regionales, creciente importancia de la presencia económica de Gran Bretaña y su impacto sobre la organización económica de las ex-colonias españolas.
> **2. El Río de la Plata después de la Independencia.**
> Transformación del perfil económico-social de la elite porteña. El gobierno de Buenos Aires y el plan económico del grupo rivadaviano. La expansión ganadera. Los campesinos, la formación de los núcleos burgueses regionales.
> **3. Los conflictos políticos de la postindependencia**.
> La inestabilidad en la organización de los nuevos Gobiernos. Guerras civiles. Estado soberano y mundo rural: el caudillismo, caciquismo. (1810-1852) Organización y financiamiento de los nuevos estados. Regionalismos, federalismo. El campesinado y los nuevos estados. La organización de los espacios productivos: estancias y saladeros. Los sectores sociales en la ciudad y el campo: trama de relaciones. La herencia cultural de la colonia y las nuevas ideas: tensiones en la elite dirigente.
> **4. El proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas.**
> La transición hacia el "federalismo rosista". Relaciones con el sistema económico mundial. La política de la Confederación: participación de los sectores populares. Rosas y la elite intelectual: alianzas y exilio. La Generación del 37. Pactos, Ley de Aduanas. La Confederación Argentina como *problema* en la producción historiográfica argentina.[15]

Como puede verse el proceso histórico de los puntos 1, 2 y 4 se organiza sobre una estructura de índole cronológica en la cual el ítem 2 nos ubica en el período rivadaviano y el 4 en el rosismo. La incógnita es el ítem 3 porque plantea temas que deberían ubicarse en las dos primeras unidades si continuamos con la estructuración que plantean, es el caso por ejemplo de las Guerras Civiles, de la inestabilidad en la organización de los nuevos Gobiernos que tampoco queda claro si se refiere a los gobiernos posteriores a la Junta del 25 de mayo de 1810 o a los de la provincia de Buenos Aires desde 1820 o a los de otras provincias…

No se entiende a qué se refiere con "el campesinado y los nuevos estados" ni por qué las estancias y los saladeros no están ubicados en el primer ítem.

---

[15] *Diseño*… op. cit., pp. 76 a 77.

Quizá la intención haya sido que dichos temas propicien la reflexión y, desde esa perspectiva es interesante aunque podrían haberse ubicado en los ítems 1, 2 y 3, sobre todo porque se inscriben en una periodización (1810-1852) que excede a los puntos 1 y 2 ya que el proceso 1829-1852 se instala en el punto 4.

Otro interrogante que se impone es el de la relación entre el título de la unidad que hace referencia a Latinoamérica y los contenidos que no hacen referencia a lo latinoamericano sino que se circunscriben al Río de la Plata. Tampoco hace referencia alguna la síntesis explicativa que se ofrece a continuación del título de la unidad 2.

También hay tensiones en el tránsito de una unidad a otra y, al respecto podemos tomar como ejemplo las unidades 2 y 3. El último punto de la unidad 2 nos ubica en la época de Rosas y, en función de ello podemos establecer su final hacia 1852. La unidad 3 nos ubica en Europa en el período iniciado por la revolución francesa y por la industrial hasta fines del siglo XIX. La unidad 4 nos regresa a la Argentina desde la formación del Estado moderno hasta 1910.

Como puede observarse, la unidad 3 se centra en procesos específicamente europeos y no guarda relación con Argentina ni con América Latina. Tampoco hay una continuidad con el proceso desarrollado en la unidad anterior que finaliza en 1852 y la posterior que inicia desde esa época. Al respecto, podemos decir que hubiera sido interesante introducir los temas de la citada unidad al tratar la 2 y la 4 para permitir una contextualización y análisis crítico del proceso argentino y latinoamericano conforme a lo que se establece en algunas expectativas de logro para Historia de 3º año, por citar ejemplos dados por el diseño:

> • analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que paulatinamente estructuraron una economía y espacio mundial favoreciendo el establecimiento de relaciones asimétricas en el sistema de economía-mundo. De este modo, reconocer cómo fue conformándose una organización económica y social en América Latina que respondía a las necesidades de los países industrializados, al mismo tiempo que se organizaban los estados dentro de esa coyuntura;
> • interpretar la diversidad de los procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos como resultado de la relación de la trama multicultural y las transformaciones producidas por la crisis del pacto colonial, la conformación de un orden independiente y las nuevas relaciones en la División Internacional del Trabajo en el contexto del capitalismo industrial y de la expansión colonial del siglo XIX;

• comprender los procesos políticos latinoamericanos y argentinos como una de las variantes de las transformaciones operadas en el orden mundial a partir de la expansión europea en el siglo XIX;[16]

Como puede leerse, la necesidad de establecer relaciones es indudable y sustenta el objetivo asignado a la materia de enseñar a pensar históricamente.

¿Cuál es el sentido de colocar un proceso europeo –tal como se lo presenta- fuera del proceso histórico que se va desarrollando a lo largo de las diferentes unidades y, además, aislado de la Argentina y de Latinoamérica? La pregunta cobra relevancia al releer las expectativas de logro que hemos transcripto y al pensar en los alcances de lo expuesto por el propio diseño respecto de que "en este Diseño no quedarán hechos o procesos mundiales relacionados con los hechos o procesos americanos afuera".[17]

A decir verdad, y en relación a lo latinoamericano hemos encontrado solo algunas escasas referencias en los contenidos a enseñar y ellas han sido en la última parte del ítem 2 de la unidad 1, y en el primer y segundo ítem de la unidad 4. [18]

El diseño de 3º año plantea la necesidad de utilizar "soluciones" (sic) tanto pedagógicas como institucionales y didácticas para acercar a los adolescentes con los aprendizajes, de manera de poder cumplir con la inclusión en el contexto de una "propuesta educativa exigente",[19] que no explica en qué consiste. Desde esa perspectiva, también recomienda "trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora", proponiendo "una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el diseño… prescribe como mínimos pero no como límite".[20]

Se insiste en *un* saber en construcción, "y con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones de los hombres en sociedad."[21] Se pide una historia que permita comprender las acciones de los hombres, que identifique y contraste las relaciones entre las sociedades, que permita el ingreso de temáticas actuales y que se enseñe con fuentes de información variadas (textos especializados, relatos, imágenes, censos, etc.).

---

[16] *Diseño*… op. cit., p. 71
[17] *Diseño*… op. cit., p. 66
[18] En la unidad 1: "Las revoluciones y guerras de Independencia. Distintas perspectivas sobre la emancipación americana. Persistencias del Antiguo Régimen y recepción de las Nuevas Ideas", en *Diseño*… op. cit., p. 73. En la unidad 4: ítem 1: "… guerras internacionales en América Latina" e ítem 2 "La transición al capitalismo en América Latina", *Ibídem*., p. 84.
[19] *Diseño*… op. cit., p. 15.
[20] *Diseño*… op. cit., p. 15.
[21] *Diseño*,… op. cit., p. 29.

Desde lo metodológico el diseño plantea la necesidad de orientar en la búsqueda y análisis de fuentes tradicionales y no tradicionales. El rol del docente se centra en la coordinación del trabajo y en la propuesta de actividades. Se nota un fuerte hincapié en la identidad latinoamericana y en establecer diferencias y semejanzas con los procesos histórico-culturales de otros países americanos. En este sentido, establece que

> *"La Historia de 3º año propone el análisis de los procesos, la simultaneidad, la contemporaneidad, las relaciones entre los sujetos sociales, entre las personas y las instituciones, tomados como el conjunto de variables que permitan explicar la formación y consolidación de los Estados Nacionales americanos, que se construyen desde el período de crisis del "pacto colonial" identificando los cambios y continuidades que se dan en los siglos XIX y principios del XX*".[22]

Las orientaciones didácticas ofrecen una propuesta de trabajo para cada unidad. Para la unidad 1 presenta "Una propuesta de estudios comparados: México y el Río de la Plata, análisis comparativo de las características revolucionarias en 1810" en la que se sugiere trabajar con conceptos previos, fuentes históricas u otro tipo de recursos como revistas, diarios, etc., interrogar a los alumnos, incentivarlos para preguntar dudas u ofrecer sus propias respuestas provisorias. La base de la propuesta son las preguntas elaboradas por el o la docente para favorecer los análisis quien puede proponer la elaboración de informes. La propuesta para la unidad 2 consiste en trabajar el análisis de los relatos de diferentes viajeros desde una perspectiva comparada. No obstante, y a pesar de que se citan autores que realizan sus propios análisis acerca de los viajeros, no queda del todo claro si se analizarán dichos autores o si se trabajará con viajeros dado que no se cita ninguno. Se plantea, además, el poner a los alumnos en contacto con la posibilidad de narrar y de escribir relatos. Para la unidad 3 se propone realizar una investigación histórica que permita el trabajo con fuentes y que favorezca el razonamiento flexible y la comprensión a partir de un plan de trabajo que culmine con la redacción de un informe escrito. En la última unidad se persigue el abordaje de los contenidos a partir de estudios sobre el patrimonio histórico pensado desde una perspectiva problematizadora, guiado por el o la docente a través de un itinerario de preguntas orientadoras. Al respecto, el diseño establece que

> "La producción final que se espera al término del trabajo propuesto en esta orientación es un informe propositito destinado al Poder Legislativo en el nivel de

[22] *Diseño*… op. cit., p. 69. El destacado en cursiva es mío.

> Gobierno Municipal y a otras instituciones locales respecto a la recuperación y puesta en valor del Patrimonio sociohistórico sobre el que se haya realizado el estudio."[23]

Nos resultan interesantes las cuatro orientaciones didácticas que se presentan en el diseño aunque creemos que se ha hecho más hincapié en lo conceptual que en un desarrollo más profundo de las propuestas. Tal es el caso, por ejemplo, de la correspondiente al trabajo con análisis de viajeros porque se destacó la importancia y las posibilidades de la misma realizando una interesante presentación de los autores que trabajaron el tema pero no desde las fuentes documentales, es decir, desde la ejemplificación con los relatos. En ese sentido no termina de quedar claro si el análisis se realizará con la bibliografía o con las fuentes documentales editas.

Nos hacemos eco de una pregunta posible que es hasta qué punto existen posibilidades de que estas formas de trabajo sean solo "sugerencias" u "orientaciones" debido al carácter prescriptivo del propio diseño.

No hemos encontrado desarrolladas en el diseño otras posibilidades como el uso de los manuales escolares para el abordaje de los contenidos de 3º año, sobre todo considerando que desde la Dirección General de Cultura y Educación se ha enviado este tipo de recursos a las escuelas y, en consecuencia, se pudo haber incluido alguna orientación didáctica al respecto. Creemos que esto es una necesidad debido a que existen aulas en las que el recurso dominante –o único- de las clases de Historia es el texto escolar. Veamos algunos ejemplos al respecto:

> " … Las guías se hacen en función del manual."[24]

> "… los chicos extraían del manual las respuestas que necesitaban, las extraían en forma textual, sin hacerse mayores preguntas, sin dudar, sin dudar, sin realizar una reflexión sobre lo que estaban escribiendo."[25]

> "… considero que la copia textual de los manuales no permite aprehender los contenidos."[26]

> "… cuando se plantean otras preguntas, que son… para comprender la información nos encontramos que los alumnos no saben cómo responder porque están acostumbrados a copiar sin elaborar."[27]

---

[23] *Diseño*… op. cit., p. 88.
[24] Alumna 1. Proyecto de inserción.
[25] Alumno 2. Proyecto de inserción.
[26] Alumna 3. Proyecto de inserción.
[27] Alumna 4. Proyecto de inserción.

Como puede observarse, en algunos casos el manual es el portador de conocimientos y la clase parece estructurarse en torno a él. En ese sentido, y en relación a los alumnos:

> "… salta a la vista que muchos de ellos entienden que la Historia está en los libros, y que lo que éstos dicen es la única verdad."[28]
>
> "Con respecto al manual en Ciencias Sociales pareciera que este representa la verdad única y cerrada. Da seguridad a los alumnos."[29]
>
> "cuando observamos clases de EGB vemos que muchas veces el saber a enseñar no se construye así sino que se construye en base a manuales, resúmenes. E incluso es enseñado de forma que los alumnos no tengan que problematizar los contenidos"[30]

La lectura de estos testimonios de observaciones de clases de 3º año nos hacen coincidir con Joan Pagés cuando dice que

> "Un profesor o una profesora que quiera cambiar su práctica ha de plantear el conocimiento histórico de manera problemática, analizar fuentes y las evidencias existentes, buscar argumentos y contra argumentos, construir sus propias interpretaciones…".[31]

El manual como recurso no es un obstáculo para lograr este cambio de práctica que propone el autor, pero si se constituye en un fuerte obstáculo si es el único recurso y si se vuelve un fin en si mismo perdiendo su función de intermediación. Distinguir entre el uso de los manuales y el abuso que muchas veces se hace en el aula de ellos, pretendiendo que por si solos dictan la clase y que aprender significa copiar, acumular datos, es verdaderamente importante.[32]

Sin lugar a dudas, el análisis del diseño curricular de Historia de 3º año de la escuela secundaria presenta intencionalidades educativas, temas y hasta contenidos que guardan estrecha relación con lo dispuesto por la legislación nacional y provincial bonaerense.

---

[28] Alumno 2. Proyecto de inserción.
[29] Alumno 5. Proyecto de inserción.
[30] Alumna 6. Proyecto de inserción.
[31] Joan Pagés (2007), "¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?", en *Revista Escuela de Historia*, año 6, nº 6, vol. 1, p. 7.
[32] Viviana Pappier (2005), "Reescritura de la Historia en el aula luego de la reforma educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7º año", en *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, nº 9-10, Santa Fé, U.N.L., p. 88.

El diseño adhiere a ellos y a un modelo de enseñanza en el que explicita que el rol del docente es el de coordinador y guía que aporta, además, materiales específicos a sus alumnos. No obstante, es sabido que en la realidad de las aulas no existen los modelos de enseñanza "puros" –si se permite el término- y también es cierto que en el contexto áulico se presentan momentos de exposición, de explicación, de indagación, de trabajo grupal, etc. según lo planificado por la o el docente. Lo que no puede desconocerse, sin lugar a dudas, es el impacto de las estrategias de enseñanza en los aprendizajes y en la forma en que aprenden los alumnos. Citaremos a continuación algunas breves referencias de registros de observaciones de clases de 3º año y en los que predominan algunas características de diferentes modelos de enseñanza [33]

> Destacamos un caso en que "vemos que la profesora por momentos lleva adelante un modelo de clase… "por descubrimiento"… [con consignas]… atravesadas por la búsqueda de un aprendizaje significativo…"[34]

> "las profesoras… construyen un pequeño resumen el cual funcionará como marco general, por eso una vez explicado oralmente, se le dicta esa misma explicación para que el alumno lo copie en la carpeta y esté ahí lo principal [, lo] que debe ser".[35]

> "… las clases se centran principalmente en la exposición de un tema por parte de la profesora…".[36]

> "La clase fue expositiva, algunas cosas [la docente] las dictó, este tema no se encuentra en el único manual con el que trabajan los alumnos."

Pueden observarse a continuación las recomendaciones del observador para incorporar fuentes documentales y enriquecer las posibilidades de análisis que presenta el tema:

> Como humilde opinión creo que se podría haber trabajado con fuentes escritas de la época (literarias, periodísticas, etc) para ver cómo era el ambiente fabril a principios del siglo XIX, que condiciones previas debieron gestarse para dar lugar a esta revolución, el nacimiento de la clase obrera, movimientos de resistencia…, los análisis de pensadores…".[37]

---

[33] Las observaciones fueron realizadas en el contexto del Proyecto de Inserción de la Cátedra de Didáctica de la Historia del Departamento de Humanidades (U.N.Sur).
[34] Alumna 6. Proyecto de inserción.
[35] Alumna 7. Proyecto de inserción.
[36] Alumno 8. Proyecto de inserción.
[37] Alumno 2. Proyecto de inserción.

Cabe destacar que en un curso en el que la docente utilizaba un modelo predominantemente tradicional se realizaron encuestas a los alumnos para saber cómo aprendían. El resultado fue que alrededor del 50% reconocía que estudiaba de memoria. Qué resultados esperamos de una docente que

> "tiene una concepción de historia lineal, centrada en hechos y "grandes hombres", donde se presenta una sola visión de los hechos (visión de los grupos dominantes), es una historia nacionalista en la cual prevalece la "historia oficial"."[38]

La respuesta no se deja esperar:

> "… que los alumnos conciban a la historia como una narración de sucesiones de hechos y personajes "importantes". Lo que se produce en este caso es un traspaso lineal, sin cuestionamiento ni refllexión, de los conocimientos del profesor al alumno, lo que tiene como consecuencia un aprendizaje memorístico y poco significativo".[39]

Una conclusión similar resultó de las entrevistas realizadas a otro grupo de alumnos en el que se estableció que estudian de memoria, "no logran comprender, sino que, lo que hacen es reproducir tal cual lo que se dio en clase y obtener un resultado satisfactorio."[40] En el contexto de estos resultados, una alumna del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur decía:

> "Recordando mi biografía escolar en los dos primeros años de polimodal, mi recurso era estudiar de memoria, pero en el último año me encontré con una docente que no trabajaba de esta manera, sino que teníamos que reflexionar y explicar con nuestras palabras lo que se entendía, esto me ayudó mucho a mejorar mi redacción y a comprender la historia, no solo a repetirla.".[41]

Es importante destacar el contraste que se plasma en la cita entre memorización y comprensión y es crucial para eso entender que el aprendizaje es el resultado de un proceso complejo en el que intervienen los modelos de enseñanza, las estrategias, las actividades, las concepciones de Historia de la o el docente y de los propios alumnos, etc. En ese sentido, la Historia que se aprende es consecuencia de "qué" Historia se enseña y de "cómo" se enseña.

---

[38] Alumno 8. Proyecto de inserción
[39] Idem.
[40] Alumna 4. Proyecto de inserción.
[41] Alumna 4. Proyecto de inserción.

**Algunas reflexiones**

La lectura de estos registros y de otros similares, ponen de manifiesto las tensiones entre lo escrito (en la legislación y en el diseño curricular) y la realidad de las aulas. No es la primera vez que existe distancia entre lo teórico y lo práctico y, seguramente, no será la última.

En este sentido pueden surgir muchas preguntas acerca de los motivos de tales tensiones y también pueden ofrecerse igual número de respuestas pero, en el contexto de este trabajo y en nuestro afán de no buscar culpables, creemos que es importante reflexionar una vez más acerca de dos cuestiones.

En primer lugar, preguntarnos si es suficiente legislar sobre algo, escribirlo en un diseño curricular, y darle un carácter de prescriptivo para que se cumpla, es decir, para que se concrete en la realidad áulica.

Y en segundo término, si no es suficiente, si no alcanza, sería interesante preguntarse si atender a la formación docente no es la clave para generar prácticas verdaderamente renovadas en la enseñanza de la Historia.

En ese contexto, creemos que debería acompañarse este proceso de reforma con estrategias de formación y/o capacitación que generen espacios de diálogo y de intercambio acerca de la práctica docente en Historia y los posicionamientos teórico-prácticos del diseño. De ninguna manera puede suponerse que el diseño curricular es una herramienta de "autoaprendizaje" para el docente, sobre todo si se tiene en cuenta algunas inconsistencias que hemos marcado a lo largo del presente trabajo.