

Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas

*Gonzalo de Amézola
Luis Fernando Cerri*

Introducción

Uno de los principales objetivos de un proyecto cuantitativo con amplia base de datos es proporcionar una fotografía relevante de la situación del objeto investigado en un territorio extenso, aún teniendo en cuenta sus limitaciones. El recorte aquí realizado es la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la Argentina, un objeto polifacético, cuyos diversos aspectos exigen alguna selección. Lo que presentaremos, luego de un pequeño balance sobre el efecto de las políticas públicas educacionales en el país, especialmente en el campo de los currículos de historia, es el desarrollo de un análisis de los datos referidos a las políticas de enseñanza, los medios de acceso al conocimiento histórico, los aspectos del aprendizaje de los alumnos y las representaciones predominantes sobre algunos de los contenidos aprendidos.

Una advertencia importante es que estos resultados –como ya dijimos– no deben ser tomados como una representación probabilística de la realidad investigada, ya que la muestra no tuvo ese direccionamiento. El lector también debe tener en cuenta que los resultados expuestos no corresponden solo a la enseñanza de la historia en la escuela sino también al conjunto de las culturas histórica y política argentinas, ya que el aprendizaje sobre un determinado asunto se produce también de forma no institucional e informal, antes, durante y después de los procesos educativos escolares y formales. Por

último, es necesario advertir que el objetivo nacional de esta presentación es excesivo porque desde 1992 las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y que, en consecuencia, todas las decisiones nacionales son adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En nuestro trabajo, los datos y su análisis corresponden en su mayoría a localidades de la Provincia de Buenos Aires, que por su peso relativo (concentra alrededor del 40% de los alumnos, profesores y escuelas de todo el país) tiene un papel muy relevante en ese heterogéneo conjunto.

Veinte años de reformas

La enseñanza de la historia en las escuelas secundarias argentinas se mantuvo prácticamente igual por más de un siglo. Los programas de estudios que se establecieron en 1884 incorporaron al currículum el pasado nacional y la época contemporánea a partir de la Revolución Francesa. La historia escolar estuvo centrada desde entonces en reseñar los acontecimientos políticos del pasado universal, especialmente hasta el siglo XIX, y de la historia argentina, sobre todo los de la primera mitad de esa centuria. En este último caso se privilegiaba el tratamiento del período de las Guerras de la Independencia porque se consideraba que el principal valor educativo de la historia consistía en ejercer una poderosa influencia en la formación del espíritu patriótico de niños y jóvenes, para lo cual el ejemplo de los próceres que habían construido la Nación resultaba insuperable. Esta obsesión por crear una argentina mítica con la que todos los habitantes pudieran identificarse se explicaba para los gobiernos de la época por la necesidad de crear una conciencia nacional que todos pudieran compartir en una nación cuya sociedad se había visto complejizada notablemente por la gran inmigración que se produjo en el Río de la Plata a fines del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, cuando este proceso llegó a su fin y la heterogeneidad de la población dejó de ser un problema político primordial para los gobernantes, esta épica continuó ocupando el centro de las clases. Tampoco cambió el método de enseñarla de una forma expositiva que, desde el punto de vista de la formación intelectual, se ocupaba casi exclusivamente por entrenar la memoria. En este marco, el pasado de América Latina recibía una atención solo ocasional y los temas na-

cionales eran tratados, en consecuencia, como absolutamente originales al no considerarse la conexión que podían mantener con otros sucesos producidos en la región.

Por otra parte, el siglo XX –confinado a las últimas unidades del currículum– estaba casi ausente de las clases y en los años sesenta y setenta se hizo común la afirmación de que legiones de estudiantes secundarios se habían graduado sin sospechar –al menos por lo aprendido en la escuela– que se había producido una Segunda Guerra Mundial.

Por supuesto que a lo largo de esos más de cien años, el sentido de la educación patriótica sufrió algunos cambios de matiz, sobre todo a partir de 1930. Desde ese entonces los militares tomaron reiteradamente el poder por asalto y, como consecuencia, a partir de ese año y hasta 1983, el nacionalismo fue acentuando a lo largo del período sus aristas autoritarias y xenóforas. Paralelamente, la relación entre las preocupaciones de los historiadores y lo que se enseñaba en la escuela –que en un principio fue cercana– se fue distanciando hasta que ambas historias se independizaron totalmente una de la otra porque mientras los conocimientos académicos se complejizaban y especializaban, los que circulaban en las aulas se mantuvieron básicamente fieles a su configuración inicial.

Hacia fines del siglo XX sectores influyentes de la opinión pública consideraron que toda la educación era obsoleta y que era necesario modernizarla. Dentro de ese cuadro, se juzgaba a la historia como una de las asignaturas más atrasadas, ya que sus contenidos habían perdido toda relación con lo que preocupaba a los investigadores. Memorizar hechos políticos y militares y explicar esos acontecimientos por la psicología de los grandes hombres continuaba siendo la preocupación predominante en las aulas.¹

Esta situación se intentó remediar en la década de 1990, cuando una reforma se propuso cambiar de raíz la educación y, entre otras cosas, acercarla a los problemas de la ciencia en todas las asignaturas escolares. La “transformación educativa” –término con el que el gobierno de entonces quería subrayar que los cambios que buscaba introducir eran mucho más que una simple reforma– comenzó con la aprobación en 1993 de la Ley Federal de Educación, que amplió la educación obligatoria a diez años al incorporar a

¹ Cfr., por ejemplo, Finocchio (1989) y Braslavsky, Frigeiro, Lanza y Liendo (1991).

ese trayecto la mesa de cinco años de la Educación Inicial y un nuevo ciclo que se creaba: la Escuela General Básica (EGB). La EGB incluía a la vieja escuela primaria y los dos primeros cursos de la antigua secundaria. A su vez, el nivel medio –que se llamaría desde entonces Educación Polimodal– sería optativo, se reducía a tres años y se pretendía que tuviera salida laboral. Una de las bases declaradas de la reforma fue la necesidad de reformular los contenidos en la totalidad de las asignaturas para renovar los conocimientos que circulaban en las aulas y que resultaran significativos. Para definirlos se establecían distintas vías pero de todas ellas la única importante fue la de los informes que se encargaron a destacados especialistas en los distintos campos de conocimiento, que en el caso de la historia recayó en algunos de sus más reconocidos estudiosos.² Estas propuestas de los especialistas serían el insumo más significativo para su definición, pero luego serían adaptadas por los equipos técnicos del Ministerio de Educación, consultadas con distintos sectores sociales y religiosos y, recién después de realizar todas las modificaciones consideradas necesarias para lograr un supuesto consenso, esos resultados se transformarían en los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) que deberían incluirse en los nuevos diseños curriculares que cada una de las jurisdicciones educativas debía realizar.

Uno de los resultados de estos cambios fue que la época contemporánea y aun la historia reciente ocuparon el centro del currículum desplazando de ese lugar a la primera mitad del siglo XIX, las guerras de la Independencia y el ejemplo de los próceres. El motivo invocado por los reformadores para justificar esta preferencia era que ocuparse en las aulas de una etapa del pasado cercana al presente aportaría a los jóvenes más elementos para que comprendieran el difícil tiempo que les había tocado vivir. Esta hipótesis fue acompañada por otra que –aunque no era a principios de los años noventa el motivo de las innovaciones– se afianzó poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Con el interés que tomaron a partir de la segunda mitad de los años noventa el pasado reciente y las luchas por la memoria colectiva, el período preferido para la educación en valores se trasladó al estudio del nefasto

² Los historiadores contratados para dar su opinión fueron Fernando Devoto (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata); Luis Alberto Romero (Universidad de Buenos Aires) y Carlos Segreti (Universidad Nacional de Córdoba y Academia Nacional de la Historia). Cada uno de ellos debió consultar a su vez a otros diez colegas.

período de la dictadura militar que gobernó de 1976 a 1983, considerado como inmejorable para formar un espíritu democrático y respetuoso de los derechos humanos en niños y jóvenes. Así fue como la educación ciudadana promovida en las clases de historia se modificó radicalmente.

El nuevo trayecto educativo obligatorio de la EGB presentaba en su tercer ciclo (7^{mo}, 8^{vo} y 9^{no} años) un panorama general del pasado argentino y universal integrado en un área de ciencias sociales, que incluía también a la geografía y elementos de otras disciplinas sin tradición escolar como la sociología, la economía, etc. La verdadera finalidad de la integración de la historia en un área era reducir el tradicional carácter enciclopedista de nuestra educación disminuyendo la cantidad de asignaturas, a la vez que introduciendo saberes de otras ciencias sociales que hasta entonces no formaban parte del currículum. Esta dilución de la historia en un área donde entraba un poco de todo fue inmediatamente criticada por los docentes, poco preparados para ese desafío ya que su formación correspondía a disciplinas individuales. La historia se estudiaba individualmente recién en la Educación Polimodal, donde se la aprendía solo en los dos primeros años, y los contenidos establecidos para este nivel correspondían solo a la época contemporánea. Esto significaba una nueva reducción en el espacio dedicado al estudio del pasado, ya que se eliminaba la asignatura del año final del ciclo donde hasta ese momento estaba incluida.

Si bien existía un acuerdo implícito sobre la necesidad de incrementar la presencia de la historia contemporánea, se alzaron críticas acerca de que ese período fuera el único que se estudiara en la educación media ya que los alumnos no podrían comprender acabadamente los procesos históricos de los siglos XIX y XX si no tenían una equilibrada información sobre otros que los precedían. Por ejemplo, ¿cómo pretender que se conociera a fondo el proceso de industrialización y su impacto en América Latina si no se sabía nada del pasado pre-industrial? La hipótesis de que todo problema actual se explica por razones que son cercanas en el tiempo también fue cuestionada. Una pregunta puede darnos indicios de lo arriesgado de esta creencia: ¿Cómo entender las sociedades latinoamericanas de hoy sin estudiar las huellas que les ha dejado su pasado colonial?³ Por otro lado, estudiar exclusivamente el

³ Cf. Fradkin (1998).

período de fines del siglo XVIII en adelante es ocuparse solo del surgimiento, desarrollo y consolidación del sistema capitalista, por lo cual este se transformaría –para la perspectiva de los alumnos– en natural y eterno. La noción de cambio histórico quedaba, entonces, obturada.

Otra novedad que introdujeron los cambios fue otorgarle un mayor espacio al pasado latinoamericano. Con el restablecimiento de la democracia en 1983, el clima se volvió favorable a las ideas de “liberación nacional” y “unidad latinoamericana” presentes en las ciencias sociales en los años sesenta y setenta. Para algunos autores (Dicroce y Garriga, 2011) esta primavera latinoamericanista termina en los años noventa, cuando el gobierno neoliberal de Carlos Menem declara su pretensión de insertar a la Argentina en el “primer mundo” –término con el que se hacía referencia a Europa y los Estados Unidos–. Pero a pesar de la inclinación ideológica gubernamental, la preocupación por América Latina no desapareció ya que la creación en 1991 del Mercosur hizo necesarios otros cambios no directamente económicos, entre ellos una visión más integrada de la educación y, por lo tanto, también de los lazos que en el pasado relacionaban a los argentinos con los nuevos países socios. Por esta necesidad práctica –que no ideológica– América Latina apareció con mayor frecuencia en las aulas.

La transformación partió también de una consideración renovada de la noción de “contenido” porque los reformadores hicieron propia las ideas de César Coll (1992), quien planteaba que además de los conceptos también las habilidades y las actitudes debían ser consideradas explícitamente como contenidos. En la historia escolar –desde siempre interesada por la transmisión de conocimientos y la formación en valores– se buscaba incorporar con igual fuerza una nueva preocupación: el desarrollo en los alumnos de habilidades análogas a las que emplea el historiador. Por otra parte, como ya dijimos, la Ley establecía un marco general pero no aseguraba idénticos planes de estudio en todo el país, ya que desde 1992 las escuelas medias habían pasado en su totalidad a depender del financiamiento y las decisiones educativas específicas de las provincias donde estaban localizadas.⁴ De esta manera, se dotó al sistema educativo –que tradicionalmente había estado fuertemente centra-

⁴ Las escuelas primarias, por su parte, ya habían sido transferidas a las provincias durante la última dictadura militar con el mismo propósito.

lizado— de una impronta “federal” que se sostenía con el argumento de que así se podía atender mejor a los intereses locales. El Ministerio de Educación de la Nación se convirtió entonces en un “Ministerio sin escuelas” (tal como reiteradamente se lo denominaba en la época) y pasó a convertirse en una especie de *think tank* encargado de elaborar los lineamientos generales que debían llevarse luego a diseños curriculares en cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas, donde se los aplicaba con variantes de distinto tipo.

A pesar de las buenas intenciones proclamadas por la “transformación educativa”, con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción de que la educación en vez de mejorar se deterioraba y algunos sectores le adjudicaron a la reforma toda la responsabilidad de ese daño. Un aspecto particular de ese fracaso fue que no se logró conformar un sistema educativo federal integrado. Para ocuparse de ese estado de cosas, a fines de abril de 2004 el Consejo Federal de Cultura y Educación⁵ había decidido por la Resolución N° 214/04 acordar “núcleos de aprendizaje prioritarios” —que no eran otra cosa que una selección de algunos CBC— con el compromiso de realizar las acciones necesarias en el conjunto de las jurisdicciones educativas para que en todas ellas las personas tuvieran acceso a esos aprendizajes. En un documento del Ministerio de Educación de 2006 el fiasco se reconocía en toda su dimensión:

Nuestro punto de partida es un sistema educativo argentino que presenta un escenario sumamente heterogéneo y fragmentado. Tras una crisis social inédita y cruel [se refiere a la de 2001 – 2002, que significó el derribo de las políticas neoliberales] existen situaciones muy diferentes en las distintas provincias, así como en el interior de cada jurisdicción. Las distintas situaciones y experiencias escolares por las que transitan los niños y los jóvenes de nuestro país expresan un panorama de extrema desigualdad educativa que refuerza la injusticia social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 27).

Estos reconocidos problemas favorecieron la sanción de una nueva norma que pretendió subsanar los defectos de la anterior. La Ley de Educación

⁵ El Consejo Federal de Cultura y Educación está integrado por los ministros del área de todas las jurisdicciones educativas y el ministro de Educación de la Nación. En este organismo se acuerdan medidas para aplicar a nivel nacional.

Nacional aprobada a fines de 2006 dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar gran parte de las innovaciones introducidas por la Ley Federal de 1993. Como consecuencia de la nueva normativa se eliminaron la EGB y el Polimodal para volver a niveles que volvían a su extensión previa a 1993 y a denominarse otra vez primario y secundario, ampliándose nuevamente el trayecto educativo al disponerse que ambos ciclos serían desde entonces obligatorios.⁶ La nueva norma estableció la enseñanza de un segundo idioma y el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación e información. Finalmente se incluyó un tema al que la Iglesia siempre interpuso objeciones para su tratamiento escolar: la formación integral para una sexualidad responsable. La historia, por su parte, volvió a estudiarse como asignatura autónoma al menos desde el segundo año de la escuela media. El propósito de los cambios introducidos por la normativa de 2006 era borrar la impronta neoliberal que se le adjudicaba a la “transformación educativa”, doctrina que se consideraba como la razón de todos los males de la sociedad. La nueva legislación no se preocupó demasiado por renovar aspectos pedagógico-didácticos sino, sobre todo, por reorientar ideológicamente a la educación. Pero a pesar de los inconvenientes que había evidenciado la “federalización” educativa de los noventa, la elaboración de los diseños curriculares continuó bajo la responsabilidad de las distintas provincias. Para atenuar los peligros de esa diversidad, la ley estableció en uno de sus artículos algunos temas que debían de ser enseñados obligatoriamente en todo el país, en los cuales es perceptible el nuevo clima de época. Todos estos contenidos, de una manera u otra, se reflejarían necesariamente en las clases de historia: el fortalecimiento de la perspectiva latinoamericana, especialmente de la región del Mercosur (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; art. 92, inc. a, p. 32); la reivindicación de los derechos alegados por Argentina sobre Malvinas y otras islas del Atlántico Sur (art. 92, inc. b) y “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre los gobiernos militares que atropellaron el orden constitucional y los derechos humanos (art. 92, inc. c). Asimismo se indicaba como necesario tratar los derechos de los pueblos originarios, los de niños y adolescentes y la igualdad de las mujeres (art. 92, incs. d, e y f).

⁶ En virtud del federalismo se habilita a que si alguna jurisdicción lo prefiere dedique siete años a la primaria y cinco a la escuela secundaria.

Así fue como inadvertidamente muchas de las novedades introducidas en los años noventa continuaron y en algunos casos se acentuaron. Una de estas características es el énfasis en la época contemporánea. A grandes rasgos, los contenidos que establecen los diseños curriculares más recientes en la provincia de Buenos Aires dedican el primer año –el único en el que el pasado se incluye en un área de ciencias sociales– a la aparición del hombre, la Edad Antigua y la Medieval; el segundo año a la Edad Moderna hasta la Revolución Industrial y la Revolución Francesa; el tercero al siglo XIX; el cuarto a la primera mitad del siglo XX y quinto a su segunda mitad. En todos los casos se incluyen temas de historia argentina, latinoamericana y universal. Para dos especialidades –artes y ciencias sociales– hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del setenta, ochenta y noventa del siglo pasado) en el curso final de la secundaria.

Frente al inmovilismo de los cien años anteriores, desde 1993 se abrió en la educación argentina una búsqueda ininterrumpida de modernización. A lo largo de esas dos décadas, podemos afirmar que lo único que puede considerarse permanente fue la persistencia en la voluntad de cambio de un estado de cosas que no mejoraba con las sucesivas innovaciones. En períodos cortos los docentes tuvieron que afrontar nuevas leyes educativas, nuevos diseños curriculares, nuevos objetivos para su materia, nuevas modalidades de enseñanza... Innovaciones siempre decretadas sin que los profesores tuvieran participación significativa en las decisiones y sin que se les brindara una adecuada actualización previa a su implementación. La gran pregunta para cuya respuesta nos proponemos aportar algunas pistas es cuánto de ese empeño reformista llegó verdaderamente a las aulas y en qué medida las innovaciones cambiaron las modalidades tradicionales de enseñanza de la historia en la escuela media.

Los aprendizajes y su relación con los contenidos

El aprendizaje de la historia, como ya sostuvimos, es un fenómeno complejo y con muchas facetas. Nuestra aproximación está caracterizada por una amplia base empírica (lo que no es frecuente en los estudios del campo de la enseñanza de la historia en general), pero la contrapartida de ello es que podemos ocuparnos de un número relativamente limitado de aspectos del aprendizaje. En estos términos, inicialmente vamos a tratar un objetivo básico de la

enseñanza de la historia –reconocer y ordenar fenómenos en el tiempo– que, a pesar de las limitaciones que puedan señalarse, es un índice significativo de cuándo la enseñanza se ha desarrollado con éxito. Aunque los índices sean bajos en todos los países, en Argentina los resultados resultan un tanto mejores, indicando que los logros en la enseñanza de la historia se ubican un poco por encima de los demás casos.

Tabla 1- Análisis de las respuestas sobre el ordenamiento de procesos de la historia de América ⁷ (cálculo hecho excluyendo respuestas dejadas en blanco)

| País | Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Argentina | 21534 (correcta) | 344 | 37,4% |
| | 21543 | 186 | 20,2% |
| | Otras respuestas | 389 | 42,3% |
| | Total | 919 | 100% |
| Brasil | 21543 | 432 | 18,8% |
| | 21534 | 338 | 14,7% |
| | Otras respuestas | 1530 | 66,5% |
| | TOTAL | 2300 | 100% |
| Uruguay | 21543 | 53 | 24,7% |
| | 21534 (correcta) | 47 | 21,9% |
| | Otras respuestas | 115 | 53,5% |
| | Total | 215 | 100% |
| Paraguay | 21435 | 22 | 18,4% |
| | 21534 (correcta) | 10 | 8,4% |
| | Otras respuestas | 87 | 73,2% |
| | Total | 119 | 100% |
| Chile | 21543 | 29 | 15,9% |
| | 21534 (correcta) | 19 | 10,4% |
| | Otras respuestas | 134 | 73,6% |
| | Total | 182 | 100% |

Podemos comparar esos resultados entre las ciudades argentinas, en la **tabla 2** teniendo en cuenta solo cuál es el porcentaje de las respuestas correctas

⁷ “Ubica cada respuesta según el orden en que se produjo cada una de ellas en la historia de América, señalando con 1 al acontecimiento más antiguo hasta llegar al 5 indicar el más reciente: Época de la colonización española (o portuguesa, en Brasil); Tiempo en que sólo había sociedades indígenas; Período de dictaduras militares; Guerras de la Independencia; Inmigración”.

(o casi correctas, ya que en muchos casos se erró solamente en los dos últimos números).

Tabla 2 - Porcentaje válido de respuestas correctas en el total de respuestas de los estudiantes a la cuestión sobre el ordenamiento de procesos históricos referidos a la historia de América en la muestra argentina

| | B. Blanca | C. Rivadavia | G. Sarmiento | S. Rosa | M. del Plata | Quilmes | Santa Fe | La Plata |
|-------|--------------|-----------------|-----------------|------------|-----------------|---------|-------------|-------------|
| 21534 | 39,2% | 22,9% | 36,3% | 9,3% | 50,4% | 35,2% | 49,2% | 45,8% |
| 21543 | 23,8% | 13,8% | 31,0% | 17,4% | 20,3% | 18,1% | 15,6% | 20,6% |
| Total | 63,0% | 36,7% | 67,3% | 26,7% | 70,7% | 53,3% | 64,8% | 66,4% |

Estas discrepancias no expresan diferencias absolutas entre las regiones, sino entre las muestras (puede haber ocurrido en una ciudad con buenos resultados que esto se explique por haber recibido una mayor cantidad de casos de escuelas de mejor desempeño y un número menor de casos de escuelas de una calidad no tan buena, lo que se reflejaría en los porcentajes). Los resultados son, por lo tanto, indicios.

Es posible también observar los datos por tipo de escuela y no por ciudades, por ejemplo en la **tabla 3**:

Tabla 3 - Porcentaje válido de respuestas correctas en el total de respuestas de los estudiantes a la cuestión sobre el ordenamiento de procesos históricos referidos a la historia de América en la muestra de Argentina según tipos de escuela

| | Publ. Exc. | Publ. Central | Publ. Periferia | Publ. Rural | Privada laica | Privada Comunitaria | Privada Religiosa |
|-------|---------------|------------------|--------------------|----------------|------------------|------------------------|----------------------|
| 21534 | 40,4% | 28,1% | 11,9% | 57,4% | 62,9% | 31,8% | 44,9% |
| 21543 | 20,8% | 18,4% | 25,4% | 11,1% | 25,8% | 20,1% | 17,3% |
| Total | 61,2% | 46,5% | 37,3% | 68,5% | 88,7% | 51,9% | 62,2% |

Estos resultados permiten problematizar algunas cuestiones interesantes. De acuerdo a la **tabla 3** y al índice de “enunciatividad” de la enseñanza que discutiremos más adelante, la calidad del aprendizaje medido por ordenación cronológica de los procesos históricos es más alta en las escuelas donde la metodología de enseñanza es más expositiva y, por lo tanto, involucra menos la actividad del estudiante en el proceso de conocimiento. En un análisis

apresurado, estos datos podrían ser utilizados tanto para condenar los métodos activos como para criticar al sistema educativo que favorece ese tipo de conocimiento y desalienta los métodos más expositivos, que resultarían más eficaces. No sería esta una conclusión confiable sin realizar más estudios. Lo que es seguro es que ninguna conclusión precipitada de ese tipo sería confiable sin otras investigaciones complementarias, como así también que estos resultados alientan otras hipótesis (por ejemplo, que las escuelas públicas tiende a utilizar métodos de enseñanza más activos en tanto que las escuelas privadas tiende a generar mayores competencias en este tipo de actividades), las que también deberían ser comprobadas por otras investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas.

Sin embargo, con los resultados de nuestro trabajo podemos aportar algunos indicios más al considerar el desempeño por escuela considerando otro ítem de la encuesta, la pregunta 31, que propone una situación-problema que demanda que el alumno tenga nociones de historicidad y empatía: “Imaginá que sos un hombre/una mujer del siglo XVII. Tu padre ordena que te cases con la hija / el hijo del agricultor más rico de la ciudad vecina. Imaginá que no amás ni conocés a tu futuro esposo / esposa. ¿Qué harías SI ESTUVIESES EN ESA ÉPOCA?” (**tabla 4**). En la redacción de la consigna se resaltan las palabras finales para llamar la atención del alumno: no se trata de responder cómo él piensa hoy, sino cómo imagina que hubiera pensado en caso de haber vivido en el siglo XVII, exigiendo por lo tanto que relativice el modo como piensa actualmente y que asuma un desafío complejo de descentramiento personal, empatía y comprensión de la historicidad del pensamiento. Las respuestas compatibles con una ejecución bien realizada de ese complejo ejercicio que moviliza habilidades que van más allá de la memorización y el dominio de contenidos, son las opciones 31b, 31c, 31d y 31f. Sin embargo, las respuestas más elegidas fueron las que no indican presencia del tipo de razonamiento exigido, las opciones 31a y 31e. En este caso no existe una discrepancia expresiva entre las escuelas públicas y las privadas sino que, por el contrario, los resultados son en muy alto grado semejantes. Esto sugiere que en la cuestión del desarrollo de un razonamiento histórico complejo, que requiere habilidades de pensamiento también más complejas, ambos sistemas fallan o son satisfactorios en idéntica proporción.

Tabla 4 – Ejercicio referido al casamiento forzado en el siglo XVII

| | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|--|---|---|--|---|--|
| | | 31a. Lo rechazaría porque es inhumano, inmoral e ilegítimo forzar a alguien a casarse con quien no se ama de verdad. | 31b. Obedecería, porque el interés económico es más importante que el amor apasionado entre marido y mujer. | 31c. Iría a un convento o monasterio porque la vida religiosa es más digna de lo que es la vida en la sociedad común. | 31d. Aceptaría, porque casi todos los jóvenes se casan de acuerdo con la voluntad de los padres. | 31e. No aceptaría, porque es un derecho natural del individuo casarse por amor. | 31f. Obedecería, porque desobedecer a los padres es lo mismo que desobedecer la ley de Dios. |
| Escuelas públicas | Frecuencia | 229 | 35 | 7 | 48 | 140 | 12 |
| | Porcentual válido | 48,6 | 7,4 | 1,5 | 10,2 | 29,7 | 2,5 |
| Escuelas privadas | Frecuencia | 209 | 19 | 8 | 53 | 124 | 18 |
| | Porcentual válido | 48,5 | 4,4 | 1,9 | 12,3 | 28,8 | 4,2 |

Edad Media

La época medieval ocupó un lugar relativamente modesto en los currícula de la escuela media. Por un lado, la reforma realizada en 1949 invirtió el equilibrio existente hasta entonces entre la historia universal y la nacional. Hasta ese año se dedicaban tres años a la historia general y dos a la argentina, pero a partir de entonces la historia argentina pasó a estudiarse en tres años y la universal en dos y el medioevo quedó limitado a compartir los programas de primer año con la Edad Antigua. Las prácticas docentes, por otra parte, normalmente se extendían en el tratamiento de la historia clásica y el espacio para el mundo medieval era usualmente reducido. En consecuencia, los conocimientos sobre esta época resultaban poco profundos. Por otro lado, los contenidos preferidos eran acontecimientos militares entre las que luego serían las potencias europeas, como la Guerra de los Cien Años, u otros que exaltaban la unidad espiritual de Europa como las Cruzadas o la Reconquista Española.

Por otro lado, el medioevo fue considerado desde el Renacimiento y, luego, por el iluminismo como una “época oscura”, una “era de tinieblas”, aludiendo a una forma de vida supuestamente sumergida en la ignorancia y la superstición. Este tópico se construyó en la disputa con la perspectiva de la iglesia católica y acabó transformándose en una visión tradicional en lo referido al tema. La revisión de esta percepción de la época se debe a los estudios de los medievalistas franceses, sobre todo a la obra de Marc Bloch. Sin embargo, fue especialmente en la década de 1970, con la difusión de la obra de Jacques Le Goff, *La civilización del Occidente Medieval* (1999), que está dirigida a un público culto pero no especializado, cuando esas ideas se divulgaron en mayor escala. Teniendo en cuenta que en los países latinoamericanos considerados, la enseñanza de la historia estaba más sujeta a atender los objetivos de los regímenes militares que a la incorporación de novedades historiográficas, podemos conceder que la llegada en forma generalizada a la enseñanza de esa perspectiva en la región (o sea, materiales didácticos, programas y formación de profesores) se pueden atribuir a los años ochenta.

Sin embargo, los estudios medievales en nuestro país tuvieron un gran impulso con anterioridad a la década de 1980 por la acción de José Luis Romero, posiblemente el historiador argentino más admirado por la comunidad profesional y seguramente el menos representativo de los cánones profesionalistas. Alejado de la universidad durante los años de las primeras presidencias de Perón –1946 a 1955– este militante socialista fue autor en esos años de numerosas obras de divulgación dirigidas a los niños y de dos manuales escolares para la escuela secundaria: *Historia Moderna y Contemporánea*, en 1945, e *Historia Antigua y Medieval*, en 1950. En esa década escribe además tres obras fundamentales en su perspectiva de la historia y las relaciones entre el pasado y el presente: *Las ideas políticas en Argentina* (1987), su primer trabajo sobre historia nacional –vinculado a sus preocupaciones políticas del momento–, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1946; el ensayo *El ciclo de la revolución contemporánea* (2008), editado por Losada en 1948 –una interpretación de la historia mundial hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial–, y *La Edad Media* (2014) en 1949. Este Breviario del FCE fue por más de cuarenta años la puerta de entrada casi obligada de los estudiantes de historia que comenzaban a estudiar esa época, y aún hoy se continúa reimprimiendo. A este panorama podemos agregar otra obra que responde también

a ese interés por la síntesis y la globalidad que *a priori* podríamos vincular con la redacción de los manuales: *La cultura occidental* (1994), editado por Editorial Columba en 1953. En este trabajo Romero plantea cómo la cultura de Occidente se reformula luego de la pérdida de la unidad que el Imperio Romano garantizaba a los territorios cuyas costas bañaba el Mar Mediterráneo con la rivalidad y los contactos entre los reinos germánicos, Bizancio y el Islam.

En su manual para la escuela, Romero se centra en dos problemas para hacer comprensible el medioevo: la formación del feudalismo y el funcionamiento del régimen feudal, por una parte, y el resurgimiento de las ciudades, el trabajo que se realizaba en ellas, las características del comercio y el ideal burgués, por la otra. En definitiva, un enfoque vinculado a la historia social y distante de la historia acontecimental hasta entonces predominante en la escuela. Un ejemplo de las explicaciones de este texto que pueden considerarse innovadoras para la época es el siguiente:

El restablecimiento de la navegación marítima, el comercio con el Oriente, el creciente gusto por la comodidad y el lujo, todas las transformaciones, en fin, que produjeron las expediciones de los siglos XI, XII y XIII conocidas con el nombre de Cruzadas, favorecieron el crecimiento de las ciudades. Muchas de ellas eran viejas ciudades romanas, que, aunque decaídas, habían subsistido a lo largo de los siglos; otras eran aldeas surgidas en un cruce de caminos, en las cercanías de un lugar de peregrinación o en las vecindades de un castillo. Pero las circunstancias permitieron que tanto unas como otras crecieran rápidamente y, ya en el siglo XIII, algunas comenzaron a ser importantes centros manufactureros y comerciales.

Sin embargo, la perduración de los privilegios señoriales, y especialmente los de los obispos, a quienes con frecuencia estaban sometidas, constituía un obstáculo grave para su desarrollo. La burguesía aspiró a independizar a las ciudades de sus señores y luchó tesoneramente por ello, buscando el apoyo de los reyes, que por el interés de los tributos y por razones políticas, se prestaron a protegerlas. Así comenzaron a obtener su libertad, requisito imprescindible para su expansión económica (Romero, 1962, p. 450).

Por supuesto que no se puede magnificar el impacto de un manual en el conjunto de la enseñanza escolar pero la influencia de la totalidad de la obra de Romero en diversos públicos interesados en la historia y, especialmente, en la formación de profesores puede considerarse relevante. Sobre todo porque su prestigio se incrementó por su desempeño como rector, primero, y, después, como decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1955 y 1965.

En los primeros años sesenta también aparecieron otras obras que promovieron una mirada renovada sobre la Edad Media y que alcanzaron una apreciable difusión también en ambientes no especializados, inclusive en muchas escuelas que los incorporaron a sus bibliotecas. Estos trabajos presentaban una versión compatible con la de Romero y seguían los lineamientos de Bloch, como es el caso de dos pequeños libros de Jacques Le Goff, *Mercederes y banqueros de la Edad Media* en 1962 (2014) y *Los intelectuales de la Edad Media* en 1965 (1990), ambos publicados en ediciones populares de gran tirada por EUDEBA.

En definitiva, lo que intentamos señalar es que en Argentina, pese a que la Edad Media ocupaba un lugar tradicionalmente modesto en los diseños curriculares y que la imagen de esta como una época oscura tenía su fuerza en los medios de comunicación, se había forjado una perspectiva más actualizada del período; por otro lado que esta perspectiva trascendía al estrecho ámbito académico y que probablemente pueda ser considerada algo anterior a que un pensamiento de análogas características se generara en el resto de la región.

Con la reforma de los noventa, la Edad Media continuó incluida en un programa de estudios que se iniciaba con el origen del hombre y la Antigüedad –aunque ahora con el agravante de que la historia era solo parte de un área que comprendía otras disciplinas sociales–. Sin embargo, podríamos decir que en los CBC existe una continuidad con esa forma de encarar el período inspirada en la visión de Romero a la que hemos aludido, lo que se observa cuando sintéticamente se establecen los contenidos conceptuales que debían desarrollar los diseños curriculares: “La sociedad feudal y el mundo urbano y burgués. Relaciones básicas y contrastantes entre el mundo cristiano, el bizantino y el musulmán” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 197).

En los diseños curriculares actualmente en vigencia para la Provincia de Buenos Aires, resultantes de los cambios introducidos por la Ley de Educación de 2006, el Medioevo continúa estudiándose en primer año junto con el Mundo Antiguo, en el único año en que los contenidos se desarrollan en forma de área:

Contenidos a enseñar

- Modos de vida en las sociedades mediterráneas: las ciudades Estado, los imperios: Grecia y Roma, comercio, mercaderes, burguesía mercantil y control de los mercados. Producción para el mercado. Diferenciación social: exclusión y participación en la conformación del orden político social.
- La ciudad-estado como organizadora de los territorios: producción, comercio, tributación y control político. Organización social del trabajo: trabajo esclavo, sociedad feudal y trabajo servil, trabajo artesanal, trabajo libre y asalariado. Expansión territorial y la anexión de nuevos territorios: su vinculación con las formas de organización económica. Hacia nuevas formas de organización del poder político: problemas de inclusión social y control jurídico. Crecimiento demográfico, cambio tecnológico y fuente de energía usual.
- Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal: los vínculos de servidumbre, disgregación del control territorial, el carácter local de las relaciones sociales, económicas y políticas. Los tres órdenes de la sociedad estamental: los que labran, los que oran, los que luchan.
- Control sobre la tierra y el ejercicio extraeconómico del poder: las estructuras mentales como tegumento de las relaciones de explotación feudal. Religión: la institución iglesia factor de cohesión ideológica.
- Reorganización del conjunto espacial a partir del resurgimiento de las ciudades.
- Innovaciones técnicas aplicadas al rendimiento de la tierra. Aumento demográfico. División del trabajo: ciudad-campo. Gremios artesanales

Orientaciones didácticas

Ejes organizadores 1. Los cambios en las condiciones de producción y en la utilización de la fuerza de trabajo significaron profundas transformaciones en los modos de vida humanos y en los modos de construir territorios. Uno de los principales resultados ha sido la división social y técnica

del trabajo, la profundización de la división espacial y la aparición del mercado de mano de obra libre. 2. La organización y las funciones del espacio urbano son expresión de las constantes transformaciones territoriales y ambientales por parte de distintos grupos humanos las cuales se basan en valoraciones culturales, en los cambios en el desarrollo de las técnicas, la tecnología y las relaciones sociales.

Estudio de caso

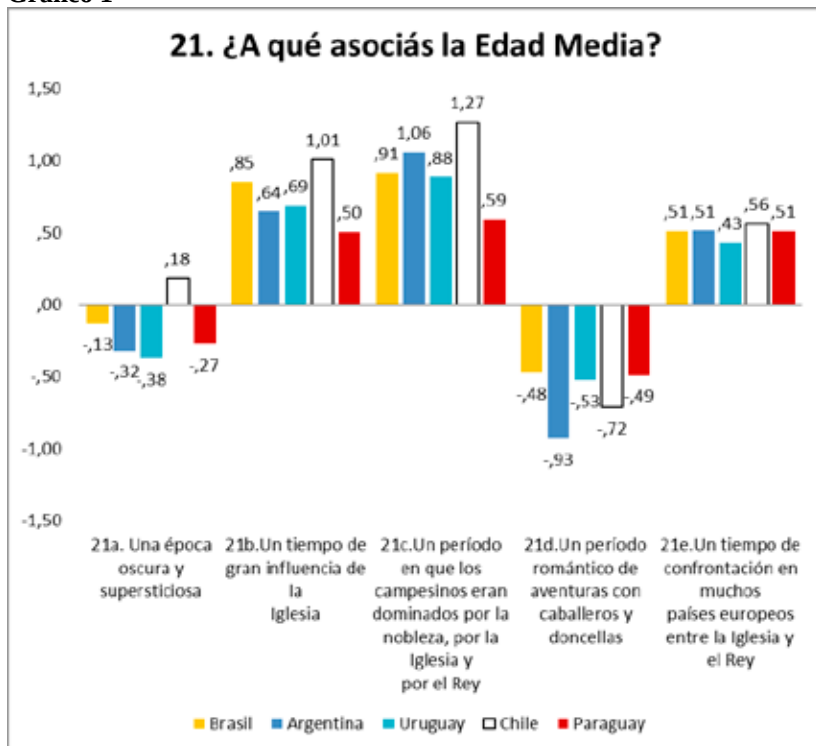
La ciudad medieval como expresión de los cambios en la economía, la política y la cultura de la época (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006, p. 79).

En este nuevo diseño se refuerza el interés por los cambios sociales y económicos. En términos groseros podríamos afirmar que lo que se propone estudiar en 1^{er} año es el modo de producción feudal y aquellos elementos que anuncian la transición al capitalismo pero que, en contrapartida, los aspectos relacionados con las particularidades socioculturales de la convivencia de las tres culturas que pugnaban por el Mediterráneo se encuentran menos presentes. Se trata de un programa centrado en el occidente medieval en el que puede suponerse algún *aggiornamento* historiográfico, especialmente en las explícitas alusiones a Georges Duby.

El **gráfico 1** permite identificar algunos resultados medios del aprendizaje de los alumnos sobre el período medieval. Observando el presente podemos afirmar, dentro de las limitaciones de este estudio, que esa perspectiva general que personificamos en Bloch, Le Goff y Romero está incorporada a la enseñanza escolar de la Edad Media, tanto en los planes de estudio como en las prácticas docentes. Este gráfico muestra las medias por país. En general, con solo una excepción, aunque esas medias varíen en intensidad, no cambian en sentido, lo que sugiere un cuadro razonablemente consolidado entre todos los países considerados. Las dos respuestas con medias negativas son “Una época oscura y supersticiosa” y “Un período romántico de aventura con caballeros y doncellas”. La primera, como ya dijimos, se articula con un análisis superado por la historiografía y al que encontramos también en vías de superación en la enseñanza. A su vez, la segunda indica una lectura típicamente romántica, con una intensa divulgación en los medios de comunicación de masas, especialmente en los juegos electrónicos y en las obras de ficción en general. Más que en el caso de la “edad de las tinieblas”,

los resultados indican que los alumnos consiguen separar la versión extraescolar de la versión enseñada en la escuela. Otro indicador en el mismo sentido son las medias referidas a las frases 21b, 21c y 21e, que son descriptivas de lecturas historiográficas y de enseñanza escolar de la historia de ese período. La afirmación con media más alta sobre la Edad Media es la respuesta “Un período en que los campesinos eran dominados por la nobleza, por la iglesia y por el rey”, lo que describe las relaciones sociales del período, seguida de “Un tiempo de gran influencia de la Iglesia”, que identifica a la institución central del mundo feudal europeo. Por otra parte, no hay diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos de Argentina y las de los estudiantes de otros países que podamos atribuir a la relativa antelación con la que se difundió en nuestro país una perspectiva renovada de la época medieval.

Gráfico 1



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. (2013).

Revolución Industrial

Pocos fenómenos fueron tan investigados y tan apasionadamente discutidos como la industrialización británica y esto se debió a que los historiadores esperaban encontrar en su estudio las claves para entender el presente y promover su transformación. Dentro de las cuestiones que se discutieron largo tiempo estuvo el tema de si era posible hablar de “revolución” cuando se trataban las transformaciones económicas y sociales que por lo general se ubicaban a fines del siglo XVIII o si, por el contrario, no era más razonable hablar de una “evolución” porque resultaba imposible establecer un corte nítido, debido a que todo cambio nos remite a un antecedente, lo que impediría establecer discontinuidades. Alrededor de 1950, la balanza se inclinó indudablemente en favor del concepto de “revolución”, del corte drástico con el pasado. Además, se multiplicaron los estudios encaminados a rastrear pistas en el pasado proceso británico para lanzar, en el presente, el desarrollo económico de aquellas regiones que aún no lo habían logrado. La solución para los países pobres parecía estar a la vista: debían empeñarse en realizar un esfuerzo para industrializarse. En los años siguientes, desde mediados de los cincuenta hasta principios de los setenta, el optimismo sobre la Revolución Industrial creció, a la par de que la economía europea prosperaba. Es en este período donde cobra vigor la idea de que estudiar la industrialización británica para construir un modelo similar que permitiera el desarrollo de los países pobres era un camino apropiado. El autor que mayor influencia tuvo en ese propósito fue W.W. Rostow, quien escribió *Las etapas del desarrollo económico*, libro que apareció en español en 1961. Allí consideraba que había tres etapas que debían cumplir los países que pretendieran industrializarse siguiendo el ejemplo del caso británico. La influencia política que tuvieron estas ideas fue inmensa. Rostow se convirtió en un influyente personaje y la “Alianza para el Progreso” –un programa de cooperación internacional promovido por el presidente de los Estados Unidos, John F. Kennedy–, se basó en sus ideas. Los políticos argentinos no estuvieron apartados de esta influencia (Rostow visitó dos veces la Argentina en la década del sesenta). Entre sus seguidores locales se destacó Guido Di Tella, quien escribió junto con M. Zymelman un libro titulado *Las etapas del desarrollo económico argentino* (1967), en el que adaptaba las ideas de Rostow a la historia económica de nuestro país. Entre los años sesenta y setenta se produjo una gran controver-

sia acerca de la posibilidad de que fuera sensato hacer de la industrialización británica un modelo universal que pudiera aplicarse en cualquier lugar y en cualquier época. Muchos fueron los que se opusieron a esa pretensión. Entre estos contradictores se encontraba Eric Hobsbawm, para quien las características del caso inglés eran irrepetibles. La disputa que se produjo a partir de estas distintas perspectivas dio lugar a la aparición de varias otras teorías acerca de cómo se podrían desarrollar los países atrasados pero todas ellas daban por sentada la necesidad de un cambio económico profundo basado en una industrialización que permitiera a los países del Tercer Mundo superar la pobreza y el atraso.

En este contexto, nada más apartado de las discusiones entre historiadores, economistas, sociólogos y políticos que lo que paralelamente se enseñaba sobre ese tema en las escuelas de Argentina. Un ejemplo de ello lo encontramos en el manual de José Cosmelli Ibáñez (1965), el más vendido de los años sesenta, setenta y principios de los ochenta. En este libro, la cuestión es tratada en un apartado de menos de una página y media con el subtítulo de “Desarrollo económico de Inglaterra”, dentro del capítulo dedicado al absolutismo monárquico en Europa occidental. En los diseños curriculares tradicionales los cambios se explicaban por cuestiones políticas y, por lo tanto, el reinado de Luis XV era mucho más importante que cualquier revolución industrial. En el texto en cuestión la industrialización se explica así:

El siglo XVIII se caracteriza, en el aspecto económico, por el gran desarrollo de la industria y el comercio. Inglaterra es el país que más se destaca en este proceso evolutivo, debido al incremento de las maquinarias, al empleo de nuevas fuentes de energía y a la aplicación de la fuerza motriz en la actividad industrial.

Diversos factores, entre ellos los avances científicos y el espíritu utilitario de la época, dieron origen a la denominada ‘revolución maquinista’, que consiguió sus mayores progresos en la industria textil algodonera (Cosmelli Ibáñez, 1965, p. 319).

A continuación el autor se dedica a realizar una rápida enumeración de las principales invenciones de la época y sus aplicaciones. Al finalizar esta reseña dedica las dos últimas oraciones a las consecuencias sociales de los

cambios, en un cuerpo de letra más pequeño, que es el que utiliza para los detalles ilustrativos de menor importancia:

La transformación industrial benefició a los comerciantes, que se enriquecieron con rapidez, pero dio origen a la desocupación obrera, pues las máquinas desalojaron a los operarios.

En esta forma surgieron los grandes problemas sociales, que adquirieron gran importancia en el siglo XIX (Cosmelli Ibáñez, 1965, p. 320).

Esto no quiere decir que la Revolución Industrial se tratara en la escuela siempre en forma tan rudimentaria; pero sí que, más allá de la preocupación de los profesores más innovadores, la industrialización británica continuó siendo un tema poco relevante hasta los años noventa. El cambio se produjo recién con la reforma educativa de esos años. Los contenidos procedimentales de los CBC habilitaron el análisis de distintos tipos de transformación al proponer: “Investigación de diferentes clases de cambio histórico: económico, político, cultural” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 201). Además, los contenidos conceptuales donde se incluía la revolución industrial eran los siguientes: “La era del capitalismo. Afianzamiento de la civilización industrial y de la sociedad burguesa. Las revoluciones modernas. Modos de vida y maneras de pensar el mundo” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 197). El desarrollo de estas perspectivas se concretó en los nuevos diseños curriculares y en ellos la influencia de las ideas, Eric Hobsbawm resultó innegable.

En los noventa, la popularidad de Hobsbawm en Argentina trascendía los medios académicos y resulta difícil de exagerar. Invitado a visitar Buenos Aires en 1998, las repercusiones de su presencia estuvieron más cercanas a las que son usuales para una estrella de rock que las que normalmente se otorgan a un historiador. Una muestra de ello fue que colmada la capacidad de 1500 personas del Teatro General San Martín para una de sus conferencias, la multitud apiñada a las puertas del teatro resultó tan grande que obligó a que la policía cortara el tránsito en la Avenida Corrientes. Dos días después, la colación del doctorado *honoris causa* que le otorgara la Universidad de Buenos Aires hizo necesario abrir otros espacios con pantallas gigantes para

escucharlo porque el aula magna del Colegio Nacional Buenos Aires, donde se le entregaba el título, resultó desbordada.⁸

La influencia del historiador británico se percibe en estos años de distintas formas dentro de los nuevos diseños curriculares. Una de las más importantes es la periodización de la época contemporánea con un siglo XIX largo que empieza a fines del XVIII con la “doble revolución” (Francesa e Industrial) que da el modelo político y económico de lo que será el mundo contemporáneo, etapa que concluye con el estallido de la Primera Guerra Mundial; y un siglo XX “corto” que comienza con este conflicto y termina con la caída de la URSS. Este criterio no solo se consagró en los diseños sino que, junto con las subdivisiones que marcaron sus exitosas síntesis del siglo XIX, *La Era de la Revolución* (2009a), *La Era del Capital* (2011) y *La Era del Imperio* (2009b), quedó fijada en la nueva generación de los manuales escolares.

Sin embargo, la confianza en la industrialización había comenzado a cambiar en los años setenta, paralelamente a la crisis del petróleo, el estancamiento económico y la inflación que parecieron terminar definitivamente con la seguridad en el crecimiento económico sin límites y la prosperidad inevitable, aún para los más pobres. En este ambiente, la visión de la historiografía sobre la Revolución Industrial británica (y, aún más, sobre la industrialización en general) se transformó en pesimismo. Del énfasis sobre lo mucho que había cambiado se pasa a hablar de lo débil y lo insuficiente de las transformaciones y, sobre todo, se desdibuja la idea de ruptura de la continuidad histórica. En este marco, el concepto de “protoindustrialización”, (introducido por Mendels en 1972) se abre paso en la segunda mitad de los setenta y a lo largo de los ochenta.

La “protoindustrialización” subraya la idea de continuidad, habla de una “industrialización antes de la industrialización”, de simbiosis entre la máquina y el trabajo humano (la mano de obra artesanal sería más un complemento de la máquina y no su rival condenada a desaparecer); con esto se generaliza la idea de la base rural de la industria inglesa. Para otros autores, como Wrigley (1993), la industrialización se produce por la confluencia de

⁸ Cf. El historiador Eric Hobsbawm volvió a fascinar con su lucidez. (19 de noviembre de 1998). *Clarín*.

dos economías paralelas: una de base tradicional (una “economía orgánica avanzada”) y otra de base moderna (“sustentada en fuentes energéticas minerales”). Ambas se combinan dando lugar a la industrialización, pero este encuentro no es necesario sino fortuito (casual y no causal). La primera avanzaba hacia el capitalismo, pero sin la segunda –dice criticando a los defensores de la “protoindustrialización”– la Revolución Industrial no se hubiera producido nunca. Conocer la existencia de estos dos elementos que se combinan para precipitar la industrialización permite descartar la ilusión de que la Revolución Industrial fue resultado de un proceso lineal y simple, lo que ha llevado a múltiples confusiones, dice el autor. La discusión, en definitiva, pierde virulencia en la historiografía como consecuencia de un nuevo clima de ideas, se hace aún más compleja y cambia su tono eufórico por uno más escéptico.

A pesar de la cautela de la historiografía al filo del año 2000, la escuela –que por tanto tiempo había retaceado importancia a la industrialización– mantuvo el entusiasmo que los investigadores le daban para explicar de manera revolucionaria la aparición de un mundo nuevo casi treinta años antes.

Este enfoque no cambió en los nuevos diseños curriculares para la Provincia de Buenos Aires, producto de la Ley de Educación Nacional. Los contenidos que deben enseñarse sobre la Revolución Industrial se encuentran incluidos en segundo año y se definen de la siguiente forma en la unidad III (“América y Europa en el contexto de formación del sistema capitalista”):

La revolución Industrial en Inglaterra • Cambios en las relaciones de producción en el campo y en la ciudad, el surgimiento del asalariado, la fábrica como un nuevo modo de organizar la producción, el proletariado y la burguesía industrial. Primeras protestas obreras, sus variantes.

- Importancia de la industria textil en el sostenimiento y expansión de la revolución industrial. La expansión marítima de Inglaterra, los nuevos mercados. La presencia de Inglaterra como ordenadora del sistema mundo. El rol del Estado con relación a la consolidación del proceso industrial y los cambios sociales y económicos • Características del mundo social industrial. Las condiciones de trabajo y explotación de la mano de obra (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008).

¿Qué es lo que pasa en las aulas con este tema y qué piensan los alumnos?

Gráfico 2



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. (2013).

En el **gráfico 2** podemos percibir que los efectos ambientales negativos no son relacionados por los alumnos argentinos con los efectos del desarrollo de la industria. De hecho, el escaso interés en la historia de la cuestión ambiental es un factor que caracteriza a la muestra argentina y puede notarse en otros puntos del cuestionario, en los cuales se percibe que, aunque no sea el caso argentino en el que la preocupación o el interés en los temas ambientales sea el menor de todos (este título lo detentan las respuestas de los jóvenes uruguayos), nuestro país está por detrás de la media de los demás. Los jóvenes argentinos señalan incluso, en la respuesta a otra pregunta, que en su perspectiva la interacción del hombre con el medio ambiente fue un factor poco relevante en los últimos cincuenta años y de menor importancia de lo que lo será en la próxima media centuria. La alternativa 23.a, “El comienzo de la contaminación ambiental” es neutra (las respuestas negativas y positivas se equiparan), mientras que la 23.e, “Ciudades superpobladas y feas” es levemente negativa. Tampoco las respuestas resultan entusiastas acerca del papel de la industrialización en la mejora de las condiciones de vida.

La opción 23.b, “El origen de mejores condiciones de vida” es levemente positiva pero la media para Argentina resulta la menor de todos los países considerados (algo menos que Uruguay, poco más que la mitad de Brasil y menos de la mitad que Paraguay y Chile). Como ocurre con el conjunto de los países considerados, los alumnos argentinos sí relacionan la Revolución Industrial con el desarrollo del capitalismo. La opción 23.d, la asociación de la industrialización con “La acumulación de grandes reservas de capital”, es positiva en todos los casos con resultados que se aproximan al índice 1, aunque sin alcanzarlo. También podríamos asegurar que los alumnos comprenden los cambios que este proceso produce en la sociedad y las nuevas pugnas que esas transformaciones producen. La respuesta 23.e, la asociación con “Conflictos entre patronos y empleados”, es positiva (0,62), y solo es superada por los resultados de Chile. Sin embargo, la asociación más fuerte que aparece en todos los casos es la de la industrialización con la invención de nuevas máquinas. Todos los países se acercan al índice 1 en la opción 23.c, “La invención de mejores máquinas”; pero Chile (1,11) y Argentina (1,08) lo superan. Asociada esta respuesta con otras vinculadas a los cambios en el futuro, todo parece indicar que la confianza de los jóvenes en la innovación tecnológica está por encima de las consideraciones económicas y sociales. Un predominio de este tipo de argumentación parece acercarnos, más que a las explicaciones historiográficas, a las interpretaciones que circulan en los medios masivos de comunicación acerca de la tecnología.

Colonización

Si en las reformas educativas el propósito declarado de modificar los contenidos está vinculado a una renovación de las perspectivas historiográficas, en muchos casos los cambios de interpretación escolar de algunos procesos se deben a razones fundadas en otro tipo de cuestiones. A pesar de que en el tema de la colonización los debates académicos han sido muy importantes, el cambio en las perspectivas escolares ha estado más influido por las variaciones a través del tiempo en el “clima de época”.

Una antigua broma sobre los orígenes de la población hispanoamericana sostiene que los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos. Esta humorada no tardó en considerarse como un síntoma expresivo de la negación del pasado aborigen de nuestro

país, una percepción que puede asociarse a las políticas de Estado durante el último cuarto del siglo XIX cuando, en 1879, el general Roca, terminó definitivamente con el poder de los indígenas en el sur con una cruel campaña sobre esas poblaciones en la Patagonia. Como consecuencia de la popularidad que consiguió de este modo, Roca fue elegido presidente en 1880, año en que comenzó la etapa de masiva inmigración europea.

El desinterés por los pueblos originarios locales fue también intelectual. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos –ya sea por razones ideológicas o historiográficas– no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que constituían sociedades “estáticas” y que su organización económica, social y política era simple (Mandrini, 2008, p. 12).

La indiferencia por el pasado indígena se complementaba con otra característica de la sociedad argentina: la alta valoración de la herencia hispánica. Esta afinidad se consagró oficialmente en 1917, cuando el Presidente Hipólito Yrigoyen instauró al 12 de octubre como “Día de la Raza”, una expresión que no aparecía en el decreto oficial pero que se impuso enseguida en la opinión pública. Con la conmemoración de esta fecha, Yrigoyen buscaba oponerse a la política panamericanista de los Estados Unidos, de cuyos propósitos desconfiaba desde la guerra hispanoamericana de 1898 y la invasión de Panamá en 1903. Un día que resaltara la hermandad de las naciones que compartían su idioma y su cultura, pretendía promover la unión entre esos países para obstaculizar las intenciones hegemónicas norteamericanas. Pero la medida tenía también una finalidad interna. La comunidad española residente en la Argentina era en la época la segunda más numerosa después de la italiana y constituía el diez por ciento del total de la población del país. Por lo tanto, con esta efeméride se reconocía su importancia social y económica.

Alrededor de 1930 el significado del hispanoamericanismo cambió al extenderse el concepto de “hispanidad”. El pasado argentino fue siempre un campo de disputa entre el liberalismo, que reivindicaba como modelos a Inglaterra, Francia y los Estados Unidos, por un lado, y, por el otro, una interpretación nacionalista de la historia. Pero los nacionalistas locales tenían un problema: a diferencia de sus correligionarios europeos no reconocían un pueblo ancestral al cual filiar los valores constituyentes del “ser nacional”.

Los indios no les parecían apropiados para tal fin y por ese motivo encontraron esas características en la unidad lingüística y religiosa que rescataban de la herencia hispánica. La crisis económica de 1929 facilitó que los grupos católicos de derecha –que despreciaban a la democracia “formal” respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes, y exaltaban una democracia “sustancial” que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica– se volvieran hegemónicos dentro del nacionalismo y a ellos se debe la identificación de la conquista de América con una misión evangelizadora.

La influencia de la Iglesia aliada a los militares –que desde 1930 tomaron periódicamente el poder– favoreció que la alianza entre la cruz y la espada se transformara también en un lugar común que perduró por más de cincuenta años en la escuela y en los manuales. Un texto nacionalista de los años setenta sintetiza esta visión: “El fin primordial de la ocupación de las Indias (...) fue la evangelización de los indios, su conversión al cristianismo, su incorporación a la Iglesia mediante los sacramentos y la vida parroquial y a la sociedad mediante el trabajo y las buenas costumbres” (Ocon, 1974, p. 51). Esta interpretación se instaló como natural y otros autores –aún sin ser nacionalistas– sostuvieron explicaciones similares. Pero lo más curioso es que en los textos de historia argentina de los años sesenta, setenta y hasta los ochenta, la narración estaba monopolizada por la presencia española y los aborígenes eran prácticamente omitidos de la narración histórica, que se centraba en los blancos.

Esta indiferencia contrastaba con la creciente inquietud por la cuestión en otros países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, la que adquirió relevancia a partir de 1940 con el I Congreso Indigenista Interamericano realizado en México, un movimiento que continuó cada vez más activo en las décadas siguientes.

En 1992, el revitalizado iberoamericanismo español –que buscaba diferenciarse del hispanismo franquista dejando de lado el tema de la religión pero destacando también como consecuencia positiva de la conquista de América el resultado de una cultura y una lengua comunes– promovió la conmemoración del Quinto Centenario del Descubrimiento. En ese mismo año, el Premio Nobel de la Paz otorgado a la guatemalteca Rigoberta Menchú, defensora de los derechos de los aborígenes, sirvió para fortalecer los argumentos de los indigenistas contra la conmemoración. Las consecuencias de esta querrela no fueron demasiado importantes en Argentina, donde los festejos

por los Quinientos Años se realizaron con protestas menos significativas que las realizadas en otros lugares.

Sin embargo, entre los años ochenta y los noventa se produce una variación en el indigenismo, que el historiador Michael Goebel define como una incorporación de sus principios en los movimientos nacionalistas de toda la región, preocupándose no solo por el pasado sino también por la situación actual de los pueblos originarios, lo que ejemplifica con las constituciones multiculturales de Colombia y Bolivia (Curia, 2015).

Finalmente, en 2007, las Naciones Unidas aprobaron una declaración sobre los derechos de los indígenas. En ella se reconocían sus aspiraciones sobre las tierras que ocupaban, sus bienes naturales, la preservación del medio ambiente y la participación en todos los asuntos que les concernían.

Como consecuencia de estos setenta años de defensa de los derechos de los pueblos originarios en otros países de América y el auge de esos argumentos en los países latinoamericanos, su valoración se fue modificando también en Argentina. Continuar ignorándolos resultaba difícil a principios del siglo XXI y, como un resultado de ese nuevo sentimiento, a partir de 2011, la conmemoración del 12 de octubre invirtió diametralmente su sentido cuando un nuevo decreto presidencial transformó al “Día de la Raza” en el “Día del Respeto de la Diversidad Cultural Americana” y se pasó a exaltar a las culturas existentes antes de la llegada de los europeos.

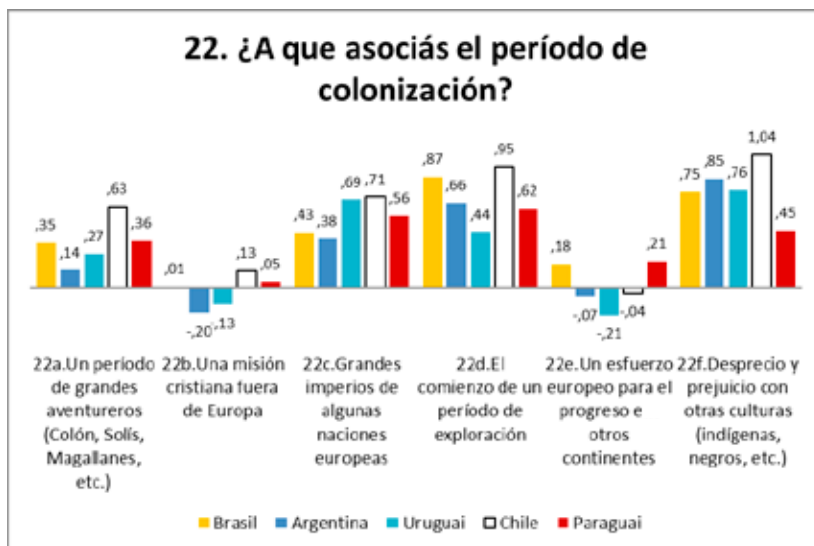
Este espíritu se incorporó también a los diseños curriculares actuales que se ocupan del tema en la primera unidad de contenidos de segundo año, “América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV”. El propósito con el estudio de la conquista se plantea así en el documento oficial:

En síntesis los estudiantes deben comenzar a revisar sistemáticamente las condiciones del proceso histórico de organización de la sociedad americana, de la colonia temprana, las primeras relaciones de apropiación de los recursos, los problemas suscitados a partir del contacto entre poblaciones en términos demográficos e ideológicos, el impacto de la tecnología en la conquista y el sometimiento, el quebranto de las cosmovisiones americanas, los resultados del intento de imposición de una nueva fe para los pueblos originarios (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 151).

Los contenidos a enseñar son por su parte los siguientes;

- La incorporación de América al sistema económico capitalista mundial.
- Las distintas visiones puestas en juego ante la presencia de los pueblos americanos: debates sobre la verdadera condición del aborígen, su explotación o su exterminio.
- Justificación del sometimiento de los indígenas como sujetos de explotación.
- Encomenderos, comerciantes, mineros sujetos de cambio en los modos de acumulación (siglo XVI): transformaciones en la tenencia de la tierra, las luchas por el control marítimo del tráfico comercial y las compañías comerciales.
- Comerciantes, Mineros, componentes estructurales de la ‘oligarquía indiana’ (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 152).

Gráfico 3



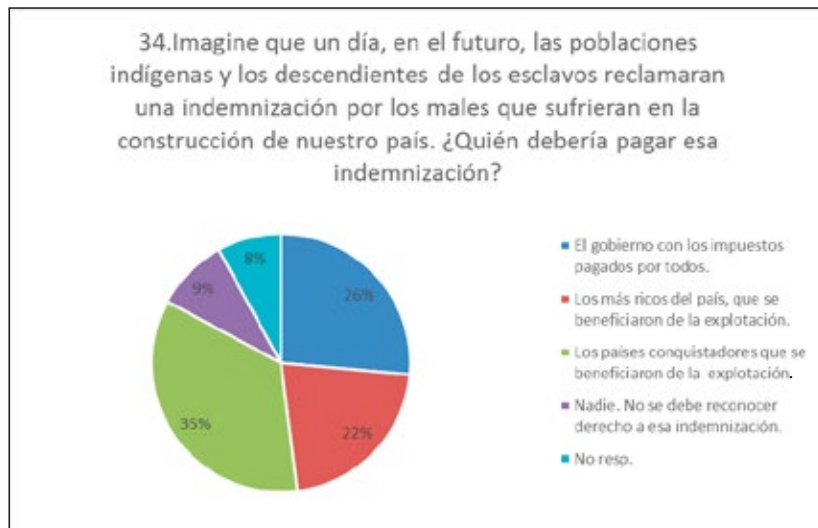
Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. (2013).

Un análisis del **gráfico 3** permite identificar algunos aspectos importantes referidos al aprendizaje y a las ideas de los alumnos acerca de la colonización. La media argentina para la afirmación 22a sugiere una presencia más fuerte que en otros países de una lectura más escéptica, en el sentido de menos romántica y personalista del papel de los grandes hombres en el

proceso de los descubrimientos. La media argentina en la afirmación 22b es la más baja de todas, indicando una mayor negación del objetivo religioso como finalidad del proceso colonizador. Este resulta un dato interesante ya que la prédica acerca del objetivo evangelizador fue insistente y persistió explícitamente en los manuales hasta la década del ochenta. Solo en un período que abarca aproximadamente los últimos quince años comienza a aparecer en los textos escolares la asimilación de la obra de los misioneros a políticas de “aculturación”. En la encuesta, la respuesta 22e implica la idea de la colonización como una “carga del hombre blanco” para civilizar y llevar sus adelantos a los pueblos menos desarrollados, y la media indica que las opiniones contrarias y favorables a este argumento son equivalentes. En verdad, verificando el histograma de ese resultado, se advierte una distribución normal, o sea, una mayoría en la respuesta 0, dos grupos de tamaño intermedio en las respuestas en acuerdo y en desacuerdo, y dos pequeños grupos en las respuestas extremas, con un leve predominio de las respuestas contrarias a la afirmación. Finalmente, la media más alta es la referida a la frase 22f, en la que se denuncian los prejuicios y el desprecio de los europeos por las culturas de los pueblos originarios. Podríamos afirmar que la encuesta muestra un brusco cambio de sentido en las interpretaciones de la conquista de América que se puede verificar en las representaciones de los alumnos. Resta comprobar si esas convicciones se proyectan a la situación presente de los pueblos originarios o si se trata solo de la conmiseración con las “víctimas” del pasado. En este sentido, puede darnos una pista la pregunta 34 referida a quiénes deberían hacerse cargo de los perjuicios que sufrieran las poblaciones originarias. De las respuestas registradas para Argentina, el 26,42 por ciento de los alumnos (poco más de uno de cada cuatro) considera justo que los gobiernos actuales –y toda la población mediante el pago de sus impuestos– se hagan cargo de la reparación de ese daño histórico. Sin embargo, el resto de las respuestas pone los costos del hipotético pago de indemnizaciones bajo la responsabilidad de otros –los más ricos del país (21,55%) o las naciones colonizadoras (34,92%)–, mientras que una minoría (9,12%) considera que una demanda de esa naturaleza no tendría sentido. Estos resultados son similares a los del resto de las encuestas de Brasil, Chile y Uruguay, aunque la respuesta acerca de asumir como propia la responsabilidad de las reparaciones a los aborígenes se encuentra en Argentina por debajo de los mismos resultados

en Brasil (30,66%), son levemente inferiores a los de Chile (27,08%) y solo superan a los de Uruguay (22, 47%).

Gráfico 4



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. Datos de la muestra argentina. (2013).

Enseñar a historiar

Los deseos de los reformadores

Una de las innovaciones más interesantes que se introdujo con la reforma educativa fue la atención que se brindó al desarrollo en los alumnos de habilidades análogas a las que utilizan los historiadores para llegar a sus conclusiones, en una asignatura donde tradicionalmente se había privilegiado a la memorización como actividad intelectual predominante. La denominación de “contenidos procedimentales” se instaló en Argentina a partir de la reforma educativa de 1993. En este proceso nuestros funcionarios se apropiaron de los postulados de César Coll e instalaron un modelo distinto de aprendizaje al proponer que en las aulas se brindara igual importancia al conocimiento de conceptos, dominio de habilidades intelectuales y formación de actitudes. Coll planteaba también que la adquisición de estos tres tipos de contenido debía darse en una forma *particular* para que tuviera lugar el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Entre los conceptos, las herramientas y las actitudes debía establecerse una cadena tal que la adquisición de unos supusiera a los otros. De esta manera, los contenidos conceptuales aparecían como el resultado de la incorporación de ciertos procedimientos que, a su vez, debían darse en el marco de ciertas actitudes (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992).

Tanto para la Educación General Básica como para la Educación Polimodal las habilidades que se pretendían desarrollar en los alumnos eran similares, aunque –lógicamente– para el segundo nivel se preveía un mayor grado de complejidad: “Formulación de problemas y de explicaciones provisorias”; “Selección, recolección y registro organizado de la información y diseño de la investigación”; “Diseño de la investigación escolar”; “Interpretación de la información” y “Comunicación” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p.151-152). Al finalizar la Educación Polimodal, con estos aprendizajes los estudiantes deberían estar en condiciones de:

- Seleccionar fuentes de información adecuadas en relación con el carácter de los problemas identificados.
- Reconocer y aplicar diferentes alternativas en relación con los modos de organizar la información.
- Diseñar proyectos de investigación acotados.
- Formular problemas, realizar indagaciones, utilizando conceptos, lógica explicativa, técnicas, recursos y procedimientos básicos de investigación de las ciencias sociales, y comunicar los resultados (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p. 152).

Aunque luego de los primeros años la denominación de “contenidos procedimentales” desaparece como una consecuencia más de las críticas que mereció la reforma “neoliberal”, el desarrollo de esas habilidades continuó considerándose en los documentos oficiales como central para el aprendizaje. La importancia que se le asigna en los nuevos diseños curriculares que se aprobaron en la Provincia de Buenos Aires de acuerdo a la nueva Ley de 2006 puede comprobarse en todos estos nuevos programas de estudios. Un ejemplo de ello se encuentra en los objetivos del destinado a 6^o año, dedicado al pasado argentino reciente de las décadas de 1970, 1980 y 1990, que entró en vigencia en 2012:

- Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que desencadenaron el terrorismo de Estado en el cono sur.

- Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos, reconociendo el problema de la memoria y la desmemoria y la necesidad de justicia.
- Comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio, principalmente de aquellas que dan cuenta del estudio de la Historia Reciente.
- Fomentar el trabajo en clase, grupal e individual, que tienda a la discusión y el análisis de distintos problemas históricos mediante la incorporación de una multiplicidad de fuentes y puntos de vista.
- Incorporar como estrategia de enseñanza la diversidad de textos históricos, relatos y testimonios en un grado creciente de complejidad que sean representativos de las distintas voces de los actores implicados.
- Ejercitar prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones.
- Fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.
- Desarrollar instancias que promuevan las prácticas de investigación de la historia oral (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012, p. 43).

Los procedimientos no habían estado totalmente ausentes de la enseñanza antes de la reforma educativa, pero fue desde los años noventa que adquirieron en forma permanente un lugar central en el discurso educativo oficial. Al igual de lo que sostuvo P. Maestro para la reforma española:

Una finalidad básica era desarrollar ciertas capacidades y actitudes hasta entonces obviadas por la enseñanza tradicional de la Historia, como la comprensión, la crítica, la emisión de juicios, el respeto a la opinión del otro y a la diferencia, la motivación por los temas sociales, etc. Para poner en marcha actividades concretas que facilitaran el desarrollo de estas operaciones y actitudes mentales, el debate aparecía como un procedimiento muy útil, definido como elemento de discusión más que de instrucción. Cambiaba, pues, el rol del profesor que, ante este procedimiento, había de aprender a comportarse como un moderador neutral que no impone sus ‘conocimientos seguros’, que no inclina con sus juicios las opiniones de los alumnos y que abre sus razonamientos y opiniones sobre las informaciones (Maestro, 1994, p. 61).

A pesar de las distintas ideas en la dirección de las políticas educativas, durante los últimos veinte años se ha sostenido que era necesario cambiar las modalidades expositivas predominantes en la enseñanza para promover un aprendizaje activo que promoviera el desarrollo del pensamiento histórico. El problema es en qué medida estos propósitos se han concretado efectivamente en las aulas, teniendo en cuenta que ciertas cuestiones implícitas en la lógica escolar actúan como dificultades para que esos cambios se hagan efectivos, ya que debe tenerse en cuenta el choque de estas innovaciones con las tradiciones. Entre esos obstáculos se encuentra que el debate nunca había sido considerado como una actividad formativa provechosa en la escuela argentina, que la implementación de clases participativas amenazaba por otra parte la obsesión por el orden y la disciplina que siempre se identificaba en el sentido común con aulas silenciosas, o que para esa misma percepción social un profesor que se limitara a ser un “moderador neutral” podía ser considerado como alguien que abdicaba de la autoridad que debía ejercer en el aula.

Pero tal vez más importante resulta una segunda dificultad. Para encarar un cambio de ese tipo, quienes enseñan deben tener una idea actualizada de la producción del conocimiento histórico. Esto significa cosas aparentemente tan simples como que ese conocimiento está condicionado por el punto de vista del historiador y que las conclusiones son siempre provisorias porque serán válidas hasta que se formulen otras más completas. En definitiva, deberíamos preguntarnos: ¿Qué cambió y qué continuó igual en las metodologías de enseñanza de las aulas argentinas al cabo de estas dos décadas?

Un acercamiento empírico

El **gráfico 5** presenta un panorama sobre las prácticas docentes en las aulas según la media de su reconocimiento por los profesores en comparación con la media de su percepción por parte de los alumnos. La escala de las respuestas fue de “nunca” (traspuesta numéricamente como “-2”) a “casi siempre” (traducida numéricamente como “2”). La intención fue recabar información acerca de cómo docentes y estudiantes reconocen la intensidad y frecuencia de las diferentes prácticas. El mismo razonamiento se aplica en la **tabla 7**, en la que la pregunta se refiere a los objetivos de enseñanza.

Este gráfico se refiere principalmente al empleo de diferentes metodologías o a las prácticas, actitudes y materiales utilizados con mayor o menor

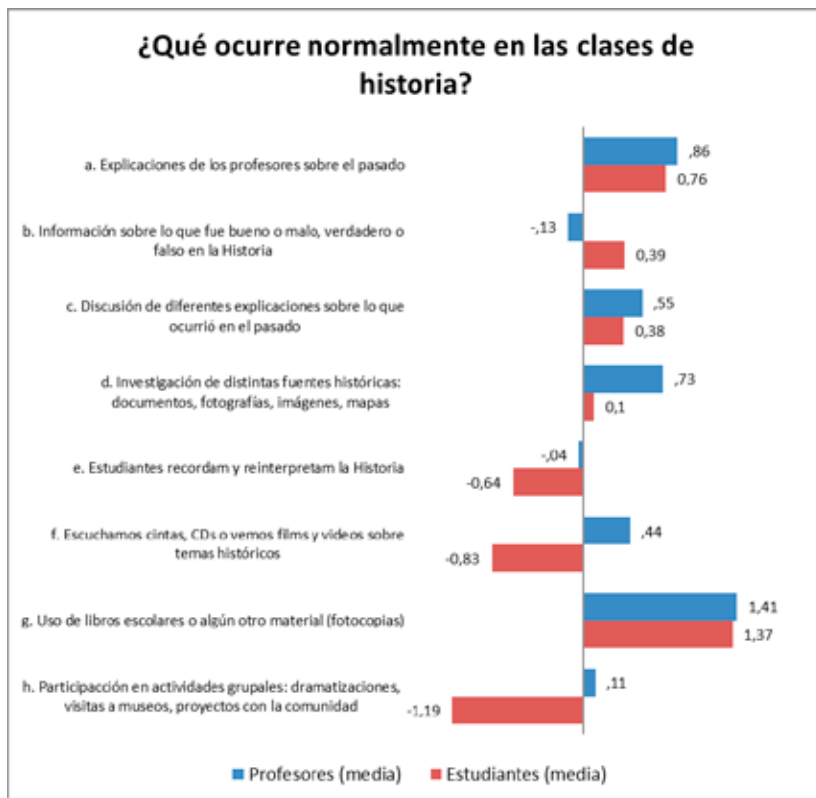
frecuencia en las clases. Así, queda en evidencia que dos pilares metodológicos de las clases de historia instituidos en el mismo surgimiento de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales en la asignatura, o sea, la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales similares.⁹ En estos dos elementos puede percibirse la coincidencia entre la opinión de profesores y alumnos. Aunque puedan existir clases expositivas con una participación intensa de los alumnos (lo que sugiere, sin mucho énfasis, el ítem c) y un uso activo de los manuales, esas dos referencias tienden a significar un proceso unidireccional de la enseñanza -la reconocida “educación bancaria” según Paulo Freire (1969)-. En otras palabras, las clases tienden a tener la mayor parte de su tiempo ocupado por discursos de los profesores y un uso pasivo de los libros como fuentes de información. En los ítems que se refieren a metodologías de aprendizaje activas las frecuencias de reconocimiento entre profesores y estudiantes son, en promedio, menores, y las discordancias de ese reconocimiento entre docentes y alumnos resultan mayores (ítems d, e, h). Incluso en lo que se refiere a la incorporación de tecnologías audiovisuales los resultados son semejantes: medias menores y mayor divergencia entre las medias de los profesores y las de los estudiantes.

A pesar de todos los cambios impulsados en los últimos veinte años, podríamos asegurar que los métodos activos de enseñanza son bastante menos frecuentes que la enseñanza tradicional expositiva. Esta conclusión puede ser acompañada por algunas hipótesis sobre las divergencias entre los profesores y los estudiantes en lo que se refiere a los métodos activos y al uso de recursos audiovisuales. Por una parte, los profesores pueden estar sobreestimando la frecuencia de utilización de estos últimos medios y recursos, mientras que los estudiantes pueden estar subestimándolos. Por ejemplo, los estudiantes acostumbrados a una cultura audiovisual y al cyberespacio en casi el 100% de su tiempo libre pueden encontrar que sus clases de historia son un desierto tecnológico, mientras que el profesor, “inmigrante digital” y formado en una cultura mayoritariamente escrita, puede percibir algunos usos espaciados de

⁹ Si bien es frecuente que por su costo no se utilicen libros de texto, especialmente en las escuelas públicas, los manuales son casi siempre reemplazados por *dossiers* de fotocopias que combinan ejercicios de varios de los manuales realizados por los docentes para sus cursos.

métodos activos, música o películas como una frecuencia razonable, diferente de su propia experiencia como estudiante, cuando hechos semejantes eran inexistentes o absolutamente extraños. Pero tampoco se debe descartar la hipótesis de que los profesores sobreestimen la frecuencia de los métodos activos y el uso de recursos audiovisuales porque reconocen que hay una demanda en este sentido proveniente de los funcionarios educativos, de los formadores de docentes y aún de los padres y de la comunidad, a pesar de que las condiciones materiales y organizacionales, la formación de los profesores y el contexto de la escuela no favorezcan frecuentemente tales prácticas.

Gráfico 5



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. Datos de la muestra argentina. (2013).

Este gráfico y esta tabla pueden ser tomados como una fotografía, en un tiempo y un espacio determinados y considerados según el encuadramiento específico de algunos de los variados aspectos de lo que Raimundo Cuesta denomina como “código disciplinar”¹⁰ de la historia en la escuela.

Cuando separamos estos datos por categorías, se revelan algunas informaciones adicionales y son posibles nuevas hipótesis. Al separar las respuestas medias por provincia, no se encuentran diferencias significativas: las variaciones entre ellas son poco relevantes y, aún en el caso de las muestras donde la variación es un poco más divergente que en las demás, a pesar de ello las diferencias se ubican bastante por debajo de la desviación estándar¹¹ referida a la media nacional (**tabla 5**). No es posible percibir, en este caso, ninguna tendencia específica, lo que sugiere que las diferencias de la media son resultado de factores aleatorios. Sin embargo, cuando separamos las medias por tipo de escuela tenemos un dato interesante a considerar. Separando a las escuelas entre públicas y privadas, se percibe, en todas las cuestiones, un leve predominio de las escuelas públicas en el empleo de metodologías activas y participativas. Cuando separamos por tipo de escuela, esa tendencia aparece con mayor claridad (**tabla 6**). Las explicaciones posibles para ese cuadro pueden fundamentar argumentos favorables para líneas completamente distintas de raciocinio y de concepción de políticas públicas.

¹⁰ Cuesta Fernández define “código disciplinar” como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar” (2002, p. 28).

¹¹ Desviación o desvío estándar es una de las medidas de dispersión de la estadística descriptiva. Con este concepto se mide en qué medida las respuestas se alejan de la media, y el valor del desvío estándar por encima o por debajo de la media que concentra a la gran mayoría de las respuestas a una cuestión. El desvío estándar de las respuestas a la cuestión mencionada gira en torno a 1, e indica en qué parte de la escala están concentradas las respuestas.

Tabla 5 – Media de actividades escolares por provincia

| | 5a. Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado | 5b. Somos informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia | 5c. Discutimos diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado | 5d. Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas | 5e. Nosotros mismos recordamos y reinterpretemos la Historia | 5f. Escuchamos cintas, CDs o vemos films y videos sobre temas históricos | 5g. Usamos libros escolares o algún otro material (fotocopias) | 5h. Participamos de actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad |
|--------------------------|--|---|---|---|--|--|--|---|
| Media Argentina | 0,76 | 0,39 | 0,38 | 0,10 | -0,64 | -0,83 | 1,37 | -1,19 |
| Desv. Estándar Argentina | 1,05 | 1,04 | 1,13 | 1,17 | 1,04 | 1,065 | 0,89 | 1,05 |
| Media Prov. Buenos Aires | 0,81 | 0,33 | 0,41 | 0,11 | -0,61 | -0,77 | 1,39 | -1,18 |
| Media Prov. Chubut | 0,75 | 0,37 | 0,23 | -0,20 | -0,78 | -1,08 | 1,38 | -1,56 |
| Media Prov. La Pampa | 0,73 | 0,68 | 0,45 | 0,40 | -0,70 | -0,92 | 1,04 | -1,11 |
| Media Prov. Santa Fe | 0,57 | 0,46 | 0,33 | 0,04 | -0,56 | -0,85 | 1,49 | -0,98 |

Si tomamos, por ejemplo, la afirmación 5a, que designa claramente una metodología de enseñanza expositiva por parte del profesor y pasiva por parte del alumno, veremos que las medias menores están en la escuela pública de excelencia y en la escuela privada confesional, en tanto que las mayores se encuentran en la escuela privada empresarial. En lo que concierne a una metodología activa de enseñanza, la investigación escolar utilizando fuentes históricas (pregunta 5d), las medias más altas se registran en las escuelas públicas de la periferia y en las públicas rurales y las más bajas están en las escuelas privadas confesionales y en las comunitarias / alternativas.

Tabla 6 – Media de actividades escolares por tipo de escuela

| Tipo de escuela | 5a. Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado | 5b. Somos informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia | 5c. Discutimos diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado | 5d. Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas | 5e. Nosotros mismos recordamos y reinterpretemos la Historia | 5f. Escuchamos cintas, CDs o vemos films y videos sobre temas históricos | 5g. Usamos libros escolares o algún otro material (fotocopias) | 5h. Participamos de actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad |
|--|--|---|---|---|--|--|--|---|
| Pública de excelência | ,67 | ,31 | ,39 | -,10 | -,61 | -,98 | 1,16 | -1,02 |
| Pública Central | ,87 | ,38 | ,50 | ,34 | -,53 | -1,09 | 1,45 | -1,23 |
| Pública de periferia | ,75 | ,69 | ,66 | ,66 | -,54 | -,39 | 1,41 | -,76 |
| Pública rural | ,89 | ,75 | ,50 | ,53 | -,46 | -,74 | 1,34 | -1,38 |
| Privada laica empresarial | 1,19 | ,30 | ,54 | ,28 | -,72 | -,20 | 1,33 | -1,22 |
| Privada laica comunitária/ alternativa | ,98 | ,46 | ,48 | -,12 | -,67 | -,83 | 1,37 | -1,36 |
| Privada confessional | ,41 | ,12 | -,09 | -,33 | -,78 | -1,17 | 1,48 | -1,43 |

Para visualizar mejor esas tendencias creamos una nueva variable calculada con las respuestas de la tabla 6, con el propósito de generar un indicador de enunciatividad de la enseñanza¹² según la visión de los alumnos. Por este indicador, los tipos de escuela en que los alumnos declaran que las prácticas expositivas son más frecuentes y son menos las activas resultan, en este

¹² Ese índice es la suma de las cuestiones 5a y 5g más los valores invertidos (multiplicados por -1) de 5c, 5d, 5e y 5h, de manera de generar una escala que va de la enseñanza más activa en los valores menores a la enseñanza más expositiva y menos activa por parte del alumno en los valores mayores, variando de -12 a 12.

orden, las escuelas privadas laicas comunitarias/alternativas (4,36), las escuelas privadas confesionales (4,29), las escuelas públicas rurales (4,29), las escuelas laicas privadas empresariales (4,22), las escuelas públicas centrales (4,02), las escuelas públicas de periferia (3,56); finalmente, las escuelas de mayor actividad por parte del alumno son las escuelas públicas de excelencia (3,35). Este cálculo parece sugerir una relación entre la escuela pública y la mayor frecuencia de métodos activos, lo que, a su vez, puede indicar que es el resultado de las reformas curriculares mencionadas, ya que las escuelas públicas son –en general– más susceptibles de aplicarlas.

Tabla 7 – Objetivos en los cuales se concentran las clases de historia – profesores/estudiantes.

| Formulación en el cuestionario de profesores | Profesores (media) | Formulación en el cuestionario de estudiantes | Estudiantes (media) | Diferencia entre las medias |
|--|---------------------------|---|----------------------------|------------------------------------|
| a. Quiero que mis alumnos adquieran conocimiento sobre los principales acontecimientos de la historia. | 0,61 | a. Buscamos conocer los principales hechos de la historia. | 0,85 | 0,24 |
| b. Quiero que juzguen moralmente los conocimientos históricos de acuerdo con los derechos civiles y humanos. | 0,24 | b. Juzgamos los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos. | -0,17 | 0,41 |
| c. Quiero que piensen el pasado tomando en consideración todos los puntos de vista. | 1,18 | c. Intentamos entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista. | 0,61 | 0,57 |
| d. Quiero que comprendan el comportamiento de las personas en el pasado, reconstruyendo las formas de vida y de pensamiento del período en que esas personas vivieron. | 1,10 | d. Intentamos comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta cómo era su pensamiento en la época en que vivieron. | 0,51 | 0,59 |

| | | | | |
|---|------|--|-------|------|
| e. Quiero que usen la Historia para explicar la situación del mundo actual y descubrir tendencias de cambio. | 1,34 | e. Empleamos a la Historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio. | 0,42 | 0,92 |
| f. Quiero que aprendan a reconocer las tradiciones, características, valores y misión de nuestra nación y nuestra sociedad. | 0,26 | g. Aprendemos las tradiciones, características, valores y la misión de nuestra nación y de nuestra sociedad. | 0,10 | 0,16 |
| g. Quiero que aprendan a valorizar la preservación de los lugares históricos y las construcciones antiguas. | 0,24 | h. Aprendemos a valorar los lugares históricos y las construcciones antiguas. | -0,8 | 0,32 |
| h. Quiero que estudien Historia de una forma divertida y fascinante. | 0,54 | f. Estudiamos en una forma que resulta interesante e incentiva nuestra imaginación. | -0,27 | 0,81 |
| i. Quiero que interioricen valores democráticos básicos. | 1,30 | - | - | |

Los datos de la **tabla 7** están referidos a los objetivos de la enseñanza de la historia tal como son enunciados por los profesores y percibidos o asimilados por los alumnos. Para los profesores, los objetivos más relevantes (por encima de la media 1, o sea, “me concentro”, por encima de “me concentro medianamente” y debajo de “me concentro mucho”) son, en este orden, utilizar la historia para explicar el presente (e), formar valores democráticos (i), pensar el pasado de acuerdo a distintos puntos de vista (c), empatía con personas del pasado (d). La percepción de los alumnos es diferente: ninguna media está por encima de 1 y, por orden, los objetivos más importantes para ellos son: conocer los principales hechos de la historia (a), pensar el pasado de acuerdo con todos los puntos de vista (c), empatía con las personas del pasado (d) y utilizar la historia para explicar el presente (e).

Las mayores divergencias entre las medias están en el uso del pasado para comprender el presente y el estudio de la historia de manera interesante y motivadora. Por una parte, se puede señalar que las discrepancias entre profesores y alumnos existen y son importantes. Por otro lado, es necesario señalar que de la lista de prioridades y objetivos que los docentes afirman buscar, solo algunos son reconocidos como tales por los alumnos. Se refuerza

así la idea de que la enseñanza de la historia sigue concentrada, tanto para los profesores como para los estudiantes, en el aprendizaje de hechos. Esto confirma la característica de una enseñanza que tiende a lo declarativo y a lo informativo. Pero también estos resultados permiten afirmar la permanencia de uno de los elementos centrales del concepto de “código disciplinar de la historia escolar”, que es la resistencia a la innovación y la persistente tendencia a mantener las rutinas establecidas tradicionalmente, una de cuyas expresiones más fuertes es que la historia se ocupa solo por el pasado. Se destaca que los resultados indican la necesidad de profundizar la relación entre conocer el pasado (reconocida tanto por los profesores como por los alumnos) y utilizarlo para comprender el presente (necesidad reconocida con menor intensidad por los estudiantes).

Consideraciones finales

Este texto apenas comienza a responder cuánto de la reforma educativa argentina comenzada en los años noventa y continuada ininterrumpidamente desde entonces –a pesar de las diferencias registradas desde 2006– ha llegado a las aulas. Lo cierto es que el resultado es una mezcla de algunas innovaciones con otras tantas permanencias fijadas con la fuerza de la tradición, y el desafío para futuras investigaciones es determinar cuáles son esas proporciones de innovación y de tradición, cómo es que ambas evolucionan y cómo, a veces, se confunden.

Como afirmamos anteriormente, los datos aquí presentados, aunque significativos, deben ser tratados con la debida cautela. Por ejemplo, el dato que señala un rendimiento relativamente bueno de los estudiantes argentinos en el ordenamiento en el tiempo de los cinco procesos históricos propuestos debe ser relativizado porque no tenemos registros de resultados anteriores, tanto de las dos décadas previas como del período anterior a la reforma iniciada en 1993.

Otro elemento sobre el cual debemos realizar una ponderación es que esta investigación se relaciona también con la evolución en los debates y consensos historiográficos mínimos, como así también con la evolución en los debates y consensos mínimos en las teorías pedagógicas. Si podemos ensayar una conclusión, aunque provisoria, en este campo, es que las transformaciones de la historiografía parecen tener un tránsito más fluido entre la academia,

las instituciones de gestión de la educación y las aulas. En otros términos, que la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva en las prácticas pedagógicas que en los contenidos, lo que puede ser un indicio importante para las reflexiones y políticas para la formación de profesores, especialmente de historia: aún no hemos logrado un consenso acerca de las articulaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas, o no hemos conseguido hacer que la innovación historiográfica tenga resonancia en las prácticas pedagógicas de los profesores de historia.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C., Frigerio, G., Lanza, H. y Liendo, E. (1991). Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia. En *Curriculum presente, ciencia ausente* (tomo I). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Resolución N° 214/04*.
- Cosmelli Ibáñez, J. (1965) [1958]. *Historia Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Cuesta Fernandez, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- Curia, W. (29 de marzo de 2015). El ciclo K muestra que el nacionalismo puede hibernar y reaparecer. Entrevista a Michael Goebel. *La Nación*.
- Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2011). Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009. En E. Bohoslavsky, E. Geoghegan y M. P. González (Coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/dicroce.html
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria: 1° ESB*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/>

[organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf)

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 2^{do} año (SB). Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2012). *Historia 6^{to} Año (ES)*.
- Di Tella, G. y Zimmelman, M. (1967). *Las etapas del desarrollo económico argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, 1.
- Fradkin, R. (1998). Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario del IEHS*, 13, 309-317.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Hobsbawm, E. (2009a). *La era de la revolución (1789-1848)*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2009b). *La era del Imperio (1875-1914)*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2011). *La era del capital (1848-1875)*. Barcelona: Crítica.
- Le Goff, J. (1990) [1965]. *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Le Goff, J. (1999) [1967]. *La civilización del occidente medieval*. Paidós: Madrid.
- Le Goff, J. (2014) [1962]. *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley N° 24.195. *Ley Federal de Educación*. República Argentina. (1993). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Maestro, P. (1994). Procedimientos versus Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 53-72.
- Mandrini, R. (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Mendels, F. (1972). Proto - industrialization: The first phase of industrialization process. *The Journal of Economic History*, 32(1), 241 -246.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer Ciclo EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*.
- Ocon, J. A. (1974). *Historia argentina*. Buenos Aires: Ediciones Coliseo.
- Romero, J. L. (1945). *Historia Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires: Estrada.
- Romero, J. L. (1950). *Historia Antigua y Medieval*. Buenos Aires: Estrada.
- Romero, J. L. (1962) [1950]. *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media*. Buenos Aires: Estrada.
- Romero, J. L. (1987). *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. L. (1994). *La cultura occidental*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Romero, J. L. (2008). *El ciclo de la revolución contemporánea*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. L. (2014). *La Edad Media*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rostow, W.W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Wrigley, E. A. (1993). *Cambio, continuidad y azar*. Barcelona: Crítica.