

## **LA REFORMA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS DEMOCRÁTICOS.**

### **Los propósitos de enseñar Historia y Filosofía en el Polimodal**

por Laura Agratti (UNLP), Gonzalo de Amézola (UNLP/UNGS) y Verónica  
Bethencourt (UNLP)

#### **I.- Las intenciones de la Reforma**

La sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, significó –al menos en una interpretación bondadosa- un intento de reformar en profundidad la enseñanza en los primeros niveles. Durante más de un siglo la educación argentina no había sufrido modificaciones significativas y, con el restablecimiento de la democracia, los cuestionamientos referidos a esta esfera no eran menores. En la renovación - en la que tomaron parte importantes intelectuales como consultores - uno de los objetivos considerados explícitamente por el discurso oficial como más importante era que la escuela impulsara la formación de ciudadanos democráticos. En relación a este propósito la Historia y la Filosofía debían desempeñar en ella un papel relevante y, para cumplir con ese propósito, era necesario reformar los planes de estudio.

Este objetivo se propuso ser mucho más que una mera declamación. Por este motivo, además de aparecer explicitado en las nuevas “expectativas de logro” de cada uno de los nuevos niveles de la Educación General Básica, ese propósito impulsó una serie de cambios en la enseñanza escolar de ambas disciplinas.

Quizás la más visible de estas modificaciones haya sido la nueva conformación de los espacios curriculares. Por una parte, muchas de las materias tradicionales pasaron a

conformar áreas. Este fue el caso de la Historia, que pasó a integrar en el tercer ciclo de la EGB el espacio de las Ciencias Sociales, lo que no fue celebrado por los especialistas. Una de las opiniones más terminantes al respecto la dio Luis Alberto Romero, quien expresó: “Desde el punto de vista estrictamente científico, la historia no se disuelve en las ciencias sociales ni debe hacerlo... (Las ciencias sociales) son ‘ciencias’ en plural, y no una ‘ciencia’ que mezcle un poco de todo. Eso no existe, salvo quizá para quienes no tienen una relación directa con alguna de ellas. Consecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza.”<sup>1</sup> En la Educación Polimodal, Historia volvía a ser una asignatura específica.

Por otra, la filosofía apareció en las diagramaciones nacionales con el aspecto de Formación Ética y Ciudadana en los niveles de la EGB y como Filosofía y Humanidades en el Polimodal.

Sin embargo, se puede sostener que el más importante de los cambios que introdujo la Reforma fue la transformación de los antiguos objetivos en contenidos, lo que no fue un mero cambio de nombre. Efectivamente, pensada a la sombra de una parte de la Reforma española –que generalmente ha sido considerada como un bloque sin fisuras- , nuestra Reforma, retomando los postulados por César Coll, hizo a un lado los tradicionales objetivos de la enseñanza – conceptos, habilidades y actitudes - y pasó a considerarlos contenidos, tal y como hasta ese momento se hiciese con los conceptos. Así, unos como otros deben recibir el mismo tratamiento: tienen que ser enseñados y, consecuentemente, aprendidos. Pero la visión de los cambios en la educación española como un todo sin matices ha sido brillantemente puesta en cuestión por José María Rozada. Este autor considera a esa

---

<sup>1</sup> Romero, L.A. (1996) *Volver a la historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB*. Bs. As., Aique. P.51

reforma como un proceso que comienza en los últimos años del gobierno de Franco, levanta vuelo con la transición democrática y encuentra su punto más alto en los intentos de renovación de los primeros años de la administración de Felipe González, cuando los sectores renovadores y el compromiso democrático predominaron. Pero el reflujo comenzó también bajo ese gobierno, a partir de los años finales de la década del '80, momento desde el cual primó el pragmatismo político. El autor no exculpa a los académicos progresistas ni a los grupos de renovación pedagógica que aportaron una infinidad de ideas pero escasas bases de fundamentación que las sostuvieran y posibilitaron la consecuente inquietud del Ministerio de Educación por la falta de una concreción que justificara el esfuerzo ante la opinión pública y la crítica de los sectores conservadores. La piedra de toque que permitirá al gobierno poner orden en la reforma es el “descubrimiento” del enfoque de César Coll, teorías que - según Rozada - debieron su éxito a que permitían organizar lo que parecía caótico: “Se trataba de un marco cuya aportación al curriculum era mucho más útil para la organización burocrático-administrativa de los programas educativos oficiales que para el desarrollo democrático y crítico de las teorías y las prácticas de enseñanza.”<sup>2</sup>

Así, el parecido de nuestra transformación educativa con la española no sería más que la traducción local no de todo el proceso sino de una parte del mismo, aquella del reflujo de las ideas pedagógico-didácticas innovadoras y del predominio de la lógica burocrática en los cambios.

Lejos entonces de que la escuela tuviese como prioridad curricular la asimilación e incorporación de conceptos, la Reforma instala otro modelo: en la escuela se aprende como parte del currículum explícito conceptos, habilidades intelectuales y actitudes con todo lo

---

<sup>2</sup> Cfr. Rozada Martínez, José Ma. “Las reformas y lo que está pasando. (Decómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)”,

que ello importa. Sin duda que es una cuestión de sentido común afirmar que en la escuela se imparten valores, sin embargo, después de la Reforma estos valores, algunas actitudes, así como determinadas habilidades intelectuales –esas y no otras- deben ser incorporadas y los maestros y profesores –al menos en el plano teórico- deben impartirlas. Estas han sido pensadas como fundamentales a la hora de construir un ciudadano democrático.

Sin embargo, esto no es todo. En su propuesta, Coll establece que para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de estos tres tipos de contenidos debe darse en una forma *particular*, so riesgo de que éste no tenga lugar: entre los conceptos, las herramientas y las actitudes debe establecerse una cadena tal que la adquisición de unos suponga a los otros. De esta manera, los contenidos conceptuales aparecen como el resultado de la incorporación de ciertos procedimientos que, a su vez, deben darse en el marco de ciertas actitudes. Como en un proceso de retroalimentación, estas actitudes son facilitadas por este mismo proceso de incorporación y generación tanto de conceptos cuanto de habilidades<sup>3</sup>.

De lo que se trata en el fondo, es de no transformar ni a las habilidades intelectuales, ni a las actitudes en conceptos a ser impartidos de la misma forma que tradicionalmente se impartían los conocimientos propios de cada una de las asignaturas de la escuela. Aquí puede apreciarse claramente el criterio que sobre el tema supone la letra de la Reforma: conocer/aprender, tiene que ver con la producción y construcción de conceptos y no con la incorporación aséptica de los mismos.

---

en *Con-Ciencia Social* N°6.. Anuario de FEDICARIA. Sevilla, 2002

<sup>3</sup> Cfr. Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. Y Valls, E.: *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.*, Bs. As., Aula XXI, Santillana, 1992.

Finalmente, debemos realizar algunas consideraciones respecto de el *alumno democrático*, razón de ser de la escuela posreforma que, por cierto, también reviste sus particularidades: “democracia” y su correlato “ciudadano democrático”, comportan aquí claras y profundas definiciones políticas. Así, aquel sujeto social que la escuela aspira a formar está entendido como un sujeto autónomo, racional y razonable, capaz de resolver los conflictos a través del diálogo – y para esto es que resultan fundamentales las reglas de la buena argumentación-, de ponerse en el lugar del otro, de ser solidario y profundamente respetuoso de las diferencias, etc. Claramente este es el plano prescriptivo de la Reforma: aquí están –ya hechas- las opciones a favor de una democracia y de un ciudadano democrático.

## **II.- La Reforma y los manuales**

La puesta en práctica de lo postulado por la “transformación educativa” fue todo un proceso en sí mismo. Desde la necesaria reestructuración edilicia de los establecimientos escolares para poner en práctica la nueva división que reemplazaba a los viejos niveles de enseñanza primaria y secundaria, hasta la confección de los nuevos tipos de contenidos, pasando por la consulta a los especialistas de cada una de las áreas y la “reconversión” de los propios docentes que no habían sido formados para ocupar un lugar en este tipo de estructura, todo el tránsito fue gravoso. Sin dudas, dentro de este proceso de reacomodamiento, la nueva oferta editorial no fue –ni es- un detalle menor.

Rápidamente, las distintas editoriales se lanzaron a la producción de estas herramientas didácticas, en una carrera por captar al potencial público cautivo que la Reforma generaba. De esa manera, aparecieron diferentes propuestas provenientes de las distintas editoriales.

Y cada una de ellas es, efectivamente, eso: una propuesta de interpretación de los CBC establecidos por la administración nacional. De aquí el interés que revisten para nosotros. Los manuales son una herramienta fundamental de los docentes. Y si bien no puede afirmarse que la totalidad de su práctica esté reducida a lo que dictan sus páginas, sí es posible sostener que inciden mucho en ella. La Reforma impuso, como señaláramos, un nuevo modelo de enseñanza y los docentes acudieron a los manuales. Como dice Bourdieu: “Las recopilaciones de textos escogidos y los manuales son el tipo de obras subordinadas a la función de valorar y ordenar, que incumbe a la Escuela. Como tienen que preparar a sus alumnos para responder a los problemas de la Escuela, los profesores se ven obligados a organizar de antemano sus propósitos según la organización que sus alumnos deberán encontrar para responder a otros problemas. Es en los manuales donde se encuentra el discurso organizado en función de los temas sobre los que hay que disertar.”<sup>4</sup>

Cada manual puede interpretarse como un caso de instanciación del modelo general propuesto a nivel nación. Deben entonces aparecer en sus páginas, no sólo una selección de conceptos, sino que también deben aparecer los nuevos contenidos: las habilidades y las actitudes, entramados unos y otros de forma tal que, como postulara Coll, producto de este entramado tenga lugar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

### **III.- La Reforma y la filosofía**

---

<sup>4</sup> Bourdieu, Pierre. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su*

Finalmente, el entramado establecido entre los tres tipos de contenidos y la determinación de los mismos en los CBC, por un lado, “sumados” a las nuevas definiciones políticas, por el otro, configuran a la Filosofía de una forma singular.

En principio, esta disciplina es caracterizada como un *saber hacer*, profunda y fundamentalmente dialógico, inquisitivo, regido por las reglas de la buena argumentación, que se vale –tanto como genera- del pensamiento crítico; que posee no sólo contenidos y habilidades propias, sino que, además, cuenta con valores y actitudes “asociadas” como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, que se irían generando, precisamente, por el hecho mismo de establecer un franco diálogo -racional- con el otro ante las situaciones de conflicto<sup>5</sup>. La filosofía de la Reforma, lejos está de hacer las veces del acerbo cultural de Occidente o de pensarse como una mezcla de psicología y lógica. Sin que dejen de aparecer en ella los conceptos tradicionales –todo su enorme y pesado canon- estos reciben un tratamiento diferente, toda vez que se hace hincapié no en los conceptos en tanto tales sino en la particular forma de acceder a ellos, de “construirlos”, a través de la utilización de ciertas y determinadas herramientas y en el marco de ciertas y determinadas actitudes.

Una lectura atenta de los contenidos actitudinales y de los procedimentales que se le asignan a esta disciplina, nos revela una serie de cuestiones interesantes. Por ejemplo, entre las habilidades propias de la filosofía aparecen las leyes de la buena argumentación, la detección de falacias y supuestos, la posibilidad de formular hipótesis y fundamentalmente, el, diálogo, que debe, a su vez, regirse por los anteriores parámetros. Por el lado de las actitudes, nos encontramos, con la tolerancia, el respeto, la razonabilidad. En cualquiera de

---

*práctica*. Madrid, Akal, 1989.

las instancias, y demás está señalar que sobran los casos de filosofías y de filósofos contrarios a cualquiera de estas habilidades y actitudes, estas habilidades y actitudes poseen una fuerte carga prescriptiva

Es en este sentido que esta disciplina pasa a ocupar un papel preponderante dentro de esta Reforma. Aparece desde este punto de vista como el saber democrático por excelencia: democrático por cuanto sus herramientas serían el diálogo, y la buena argumentación, democrático por las actitudes que –teóricamente- requiere a la vez que fomenta.

Debemos reconocer que esta concepción de la filosofía promovida desde la Reforma, no resulta para los docentes de la disciplina una completa novedad, dado que, en realidad, plasmó en algún sentido una corriente de pensamiento que contaba con gran consenso dentro de la comunidad de docentes del área: aquella idea de concebir a la filosofía al más puro estilo Sócrates: como aquel diálogo racional, bienintencionado, que al final del recorrido incluso sin llegar a una resolución definitiva del asunto en cuestión, brindaba a sus participantes alguna suerte de nuevo conocimiento.

#### **IV.- El papel de la Historia**

La “reforma educativa” implicó una fuerte modificación en lo que había sido hasta ese momento la enseñanza de la Historia. En la EGB porque se la incluye en la mayoría de las jurisdicciones en un área de ciencias sociales que abarca contenidos de geografía, economía, ciencia política, sociología, y antropología. A lo largo de la fase final del trayecto obligatorio - la EGB 3 - la Historia debe presentar un panorama general del

---

<sup>5</sup> De aquí, que la filosofía aparezca en la versión de la Formación Ética y ciudadana como el espacio privilegiado de formación de ciudadanos

pasado desde la aparición del hombre hasta nuestros días. En el Polimodal, cualquiera sea su especialidad, la disciplina recupera su especificidad y existirá – al menos - un curso obligatorio centrado en el período que va de la segunda mitad del siglo XVIII hasta la actualidad y que deberá abarcar el ámbito universal, americano y argentino.

Aunque en el caso de la EGB el Ministerio de Educación no prescribió que las ciencias sociales se agruparan en un único espacio curricular, lo cierto es que la presentación de los contenidos en “capítulos” sugería una organización en áreas y ésta se ha generalizado, aunque existen algunas jurisdicciones (como la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Córdoba) donde la Historia ha mantenido su autonomía. Pocas explicaciones podemos encontrar para esta curiosa amalgama. Una de las más interesantes la brinda Pilar Maestro: “...el intento de sustituir la Historia por las Ciencias Sociales en los currícula, aparte de otras consideraciones, se debe también a la repulsa que la vieja concepción historiográfica, traducida en una disciplina escolar estanca con las fronteras levantadas ante otras ciencias sociales, producía en una parte del colectivo docente más innovador... cuando en realidad el problema había que enfocarlo como la necesaria sustitución de la ‘vieja historia’ – desde el punto de vista de su estructura epistemológica sobre todo – por La Nueva Historia y sus nuevas formas de hacer, que implicaban sin duda grandes cambios en la forma de orientar el curriculum, en la forma de entender la Historia enseñada.”<sup>6</sup>

La recuperación de la individualidad de la Historia en el Polimodal no disminuyó la polémica. En este caso las objeciones giraban en torno al énfasis otorgado a la época contemporánea y al pasado reciente, para lo cual el Ministerio daba fundamentación desde

---

democráticos.

<sup>6</sup> Maestro González, Pilar. “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia” en *Clio & Asociados* N°2, 1997. P. 24.

sus documentos. Los alcances de los contenidos de ciencias sociales en los CBC de la educación Polimodal promueven “...la comprensión y explicación del mundo contemporáneo a través de:

“El estudio de las sociedades en relación con los procesos de globalización y la diversidad del espacio mundial.

“El análisis de los procesos históricos contemporáneos.

“La aproximación de la realidad argentina contemporánea.”<sup>7</sup>

En el bloque destinado a la historia (“Los procesos históricos contemporáneos”) se propone “... la búsqueda de una profundización del conocimiento y la reflexión sobre los procesos históricos mundiales y americanos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente.”<sup>8</sup> . La síntesis explicativa del bloque dedicado a la Historia termina diciendo: “En el estudio de las diferentes dimensiones - económica, política, social o cultural - que abordan los contenidos propuestos en este bloque, se enfatizará la aproximación de los estudiantes a diferentes perspectivas teóricas y se focalizará en la historia de las ideas a través de la lectura de textos seleccionados de autores significativos. La selección de autores se realizará teniendo en cuenta una equilibrada presentación de diversas corrientes de pensamiento y contextos históricos, tanto a nivel mundial como americano, adecuada al nivel de los estudiantes.”<sup>9</sup>

El propósito del recorte puede verse claramente en las “expectativas de logros” consignadas en los acuerdos realizados en 1998 entre las distintas jurisdicciones y el

---

<sup>7</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As., 1997. P. 137.

<sup>8</sup> Ibidem. P. 143

<sup>9</sup> Ibidem P. 144.

Ministerio de Cultura y Educación: “Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

Comprender la realidad contemporánea a través del estudio y comparación de diferentes procesos de industrialización y posindustrialización, del reconocimiento y la valoración crítica de diferentes tradiciones y experiencias políticas y sociales contemporáneas, del reconocimiento y análisis de los principales fenómenos y tendencias culturales del mundo contemporáneo con especial referencia a la Argentina”.

Esta exclusividad de lo contemporáneo ha llevado a diversas objeciones, que podrían sintetizarse en la aguda pregunta de Raúl Fradkin: ¿Se puede entender la actualidad de América latina sin conocer su pasado colonial?<sup>10</sup>

#### **V.- Los manuales de filosofía**

Un análisis de los manuales más utilizados en esta área, nos muestra que entre el concepto de Filosofía configurado a través de las expectativas de logro, la determinación de los tres tipos de contenidos, por una parte y los conceptos, actividades y el trabajo sobre las actitudes que proponen las distintas editoriales no se establece una verdadera correspondencia. Y este no es un detalle menor habida cuenta de que, como decíamos, subyace a la Reforma y su propuesta de los contenidos, la postulación de que el verdadero aprendizaje requiere de la adquisición de los tres tipos de contenidos.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Cfr. Fradkin, R.O. “Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IEHS* N°13, 1998.

<sup>11</sup> Varios años antes, Obiols había sostenido algo semejante al afirmar que el aprendizaje filosófico sólo tiene lugar en el caso que se cumpla con los tres objetivos de la enseñanza.

En la mayor parte de los casos, una lectura de los índices nos muestra la predominancia de los contenidos conceptuales frente al resto de los contenidos. En general, no aparecen explicitados ni procedimientos ni actitudes. El caso se agrava cuando, como en el caso del manual de Aique, los contenidos procedimentales y los actitudinales aparecen tratados como si fueran conceptos, perdiendo de esta forma toda razón de ser.

Así, por ejemplo, se le dedica a las falacias –supuestas herramientas para la argumentación– un apartado donde se comenta alguna de ellas. Sin embargo, ni antes ni después aparecen utilizadas, o puestas en funcionamiento, es más, ni siquiera son retomadas en alguna actividad posterior.

Al respecto de las actividades y recursos propuestos - imágenes, recuadros, glosarios, “dilemas”, fuentes-, además de señalar que son variados y numerosos en cada una de las distintas propuesta editoriales, también debemos indicar que mayoritariamente tienden al análisis de los conceptos o temas en cuestión y, en el mejor de los casos, a su aplicación en un contexto diferente; intentan, centralmente, la fijación de los conceptos y no el desarrollo de alguna habilidad intelectual –de esas que supuestamente deberían ir desarrollando los alumnos en función de los complejos contenidos con los que se enfrentarían de seguir trabajando con este texto. Resulta, además, difícil establecer entre ellas una cierta gradualidad en las habilidades necesarias para su realización-. Dar explicaciones, formular o desarrollar una opinión personal a partir de alguna idea de otro, aparecen una detrás de la otra como si todas conllevaran el mismo grado de complejidad

Algo semejante observamos respecto de los contenidos actitudinales que no son tomados explícitamente en cuenta casi en ninguno de los casos. También podemos encontrar, como en el caso anterior, contenidos actitudinales transformados en contenidos conceptuales. Finalmente, todo lo más que podemos inferir es que posiblemente se especule con que se

generen a partir del hecho de demandar el diálogo entre los alumnos.

Vemos entonces, por un lado, que no se respeta la transversalidad de los contenidos propuesta por la Reforma, lo que en última instancia redundaría en el hecho no menor de no haber tratado estos contenidos como contenidos filosóficos y, por el otro lado, podemos advertir cómo se ha desconocido la uniformidad en el tratamiento de los contenidos.

Por otra parte, los contenidos conceptuales, que deberían ser trabajados a partir de la incorporación de los anteriores contenidos, no se alejan realmente de las formulaciones más clásicas de la manualística argentina. Y en realidad, a veces presentan mayores dificultades. Por ejemplo, en el manual de Puerto de Palos en el capítulo dedicado los Problemas de la Filosofía, nos encontramos con que la caracterización de la disciplina que los propios autores van desarrollando, muy lejos de aquel saber dialógico basado en la buena argumentación, es la de un saber que se distingue del resto por la generalidad de sus preguntas, la imposibilidad de responderlas y por lo inherente a la naturaleza humana que resultan.

Así, al respecto de las preguntas filosóficas, podemos leer “Son preguntas que poseen un grado muy alto de generalidad sobre cuestiones que afectan a nuestras vidas y que no pueden ser respondidas satisfactoriamente por las ciencias. Son inquietudes legítimas que no podemos dejar de formularnos”<sup>12</sup>

“Por qué nos hacemos estas preguntas tan incómodas y tan difíciles? Porque hay momentos en los que vivir nos resulta extraño, sorprendente. Nos sorprendemos de estar vivos y nos sentimos seres misteriosos...”<sup>13</sup> y “Son momentos en que se rompe la ingenuidad con que

---

<sup>12</sup> Schujman, G., Herkowich, E y Finocchio, S.: Op. Cit.. pp. 11.

<sup>13</sup> Ibíd.Pp. 12

vemos el mundo.... en los que sentimos nacer en nosotros la desconfianza de lo que alguna vez nos enseñaron, incluso por lo que nosotros mismos considerábamos seguro y establecido. Queremos pensar por nosotros mismos, independizarnos de los demás...”<sup>14</sup> No encontramos en ningún momento, siquiera la mención a los procedimientos de este saber, ni siquiera a aquel que, teóricamente, la distingue: el diálogo.

## **VI.- Los manuales de Historia**

A partir de mediados de la pasada década los docentes enfrentaron un cambio ambicioso con el *aggiornamento* de lo que era considerado “saber” Historia. En la Educación Polimodal se le dio un énfasis a la edad contemporánea y, aún, a la historia reciente como nunca lo habían tenido antes en la escuela y su tratamiento intentaba dejar atrás la vieja historia de acontecimientos políticos y militares para centrarse en los procesos. Pero a la vez, los profesores se encontraban con la explícita necesidad de enseñar los caminos por los que se llegaba a esos conocimientos. No es que este requisito fuera totalmente nuevo, ya que desde hacía tiempo la preocupación por actividades como –por ejemplo- la utilización de fuentes históricas en el aula era frecuente, pero lo que resultaba novedoso era la declarada necesidad de que los alumnos fueran capaces de “saber hacer”, reconstruyendo a su escala la tarea de los historiadores.

Ante estas nuevas circunstancias, los clásicos manuales que se habían editado por generaciones teóricamente caerían en desuso. Inclusive aquellos textos que habían renovado la manualística a mediados de los '80 quedaron desactualizados y todas las editoriales especializadas se abocaron a a los nuevos contenidos. Allí encontrarían los docentes las respuestas a los cambios establecidos en el curriculum prescripto. Su elección

---

<sup>14</sup> *ibidem*.

del libro de texto a utilizar en el aula (o la promovida por la institución escolar donde se desempeñaran) determinaría en buena medida el carácter de las clases.

Para la redacción de los nuevos libros se incorporaron autores que en su mayoría provienen del campo universitario mientras que en los años anteriores habían predominado docentes secundarios o egresados de institutos del profesorado. Esto se complementa con otros dos cambios. Si bien antes de la reforma los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada (sólo basta con recordar a Astolfi y a Ibáñez) ahora su vida útil en el mercado es de un promedio de tres años y, además, los autores individuales son usualmente reemplazados por equipos.<sup>15</sup>

Los manuales a los que se hará referencia son los dedicados al estudio de historia argentina para el nivel polimodal, publicados por las cuatro editoriales que encabezan la venta en el mercado: Santillana<sup>16</sup>, Aique<sup>17</sup>, Puerto de Palos<sup>18</sup> y Kapelusz.<sup>19</sup>

Dos de estas obras fueron elaboradas explícitamente por equipos editoriales: las de Puerto de Palos y Santillana. La primera llega al extremo de no consignar a los autores en tapa. No es este el caso de la segunda, pero se advierte en la página 3 que el libro es una “...obra colectiva creada y diseñada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana...” y la

---

<sup>15</sup> Para ver la perspectiva de los responsables de los manuales de Historia de las editoriales más importantes en el momento de transición es útil ver “La enseñanza de la Historia y los libros de texto”, entrevistas realizadas por Jorge Saab en *Clío y Asociados* N°2, 1997.

<sup>16</sup> Privitellio, Luciano de; Luchilo, Lucas; Cattaruzza, Alejandro; Paz, Gustavo y Rodríguez, Claudia. *Historia de la Argentina Contemporánea*. Bs. As., Santillana, 1998.

<sup>17</sup> Alonso, M. E. *Historia. La Argentina contemporánea (1852 – 1999)*. Bs. As., Aique, 2000.

<sup>18</sup> Friedmann, G.; Galiana, S.; López, G.; Persello, A.; Piglia, M.; Ternavasio, M. y Touris, C. *Historia argentina contemporánea. Activa*. Bs. As., Puerto de Palos, 2001.

<sup>19</sup> Miranda, Emilio y Colombo. *Historia argentina contemporánea*. Bs. As.,

nómina de autores aparece diluida entre los demás miembros del staff. En los otros dos casos la situación está atenuada aunque en páginas interiores aparece detallado el equipo editorial que intervino en la obra. Esta característica marca la aguda conciencia de las empresas de que están elaborando un producto para un mercado difícil del que debe apropiarse de la mayor porción posible. Por otra parte, la eliminación o dilución de los nombres de quienes escribieron los textos, señala la relativa autonomía y responsabilidad de los autores sobre el producto final.<sup>20</sup>

En los manuales que son el resultado de los cambios introducidos por la reforma algunas innovaciones se advierten con claridad: la ampliación del concepto de fuente histórica, ya que junto con el documento escrito se considera valioso cualquier otro tipo de vestigio que denote actividad humana; el estudio de procesos socioeconómicos; la inclusión de las condiciones materiales de vida como objeto de estudio y la formación de clases sociales. Sin embargo los matices entre los diferentes textos es importante.

En primer lugar, tenemos libros que centran su transformación en la redacción de una síntesis que presente contenidos históricos actualizados y profundos. El caso más evidente es el de la Historia de Kapelusz, subrayado por los mismos autores. También podríamos ubicar en esta categoría al manual de Aique, preocupado explícitamente por la relación pasado – presente, lo que se revela en su exhaustivo y profundo tratamiento de la historia reciente. En pos de conseguir este objetivo hasta podríamos decir que se posterga lo procedimental que en manuales anteriores se había desarrollado con más profundidad.

---

Kapelusz, 2000.

<sup>20</sup> Estas características fueron duramente cuestionadas por la Academia Nacional de la Historia en el “Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, enero de 2001.

El caso de Santillana es interesante porque muestra un ejemplo de la importancia de la editorial en definir los contenidos: si analizamos una obra predecesora<sup>21</sup> realizada por autores y editores distintos, las características se mantienen y, aún, se profundizan en el nuevo libro.

Esto plantea el problema de quién es el autor de los manuales. En primer lugar, porque con textos escritos por tantos autores el único que tiene con claridad en su cabeza cómo será la obra es el editor. En segundo término porque, aún cuando los autores no sean numerosos, las editoriales planean series y no libros sueltos. El diseño precede al libro y el autor es contratado por encargo.

La necesidad de enseñar Historia en la escuela se justifica por lo general mediante dos objetivos sobre los que hay un aparente consenso en todos los actores de la educación. El primero es que su enseñanza debe promover que los jóvenes puedan establecer una relación significativa entre pasado, presente y futuro. El segundo, que esta finalidad debe estar articulada con la formación de la memoria, la identidad y la ciudadanía. Pero como dicen M. Paula González y Marisa Massone: “Estos aparentes consensos...entran en tensión y contradicción cuando se contraponen discursos con acciones concretas. En el caso del curriculum, entre formulaciones y contenidos; en el caso del profesorado, entre concepciones y programaciones; y en el caso de los jóvenes, entre valoraciones y el uso de la historia en su vida cotidiana”.<sup>22</sup> Las autoras demuestran igual incongruencia en los

---

Pp. 12 y 13.

<sup>21</sup> Jáuregui, A.; González, A.; Fradkin, R. y Jáuregui, S. (coord.). *Historia III*. Bs. As., Ed. Santillana 1990.

<sup>22</sup> González, M. P. y Massone, M. “Pasado, presente y futuro en la enseñanza de la historia. Una mirada desde los libros de texto escolares.”. Ponencia presentada en las IX Jornadas Interescuelas – Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Córdoba, 24 a 26 de

manuales escolares. Siguiendo a J. Rüsen, analizan la relación pasado – presente – futuro en nueve manuales usados en 9° de EGB y 1° de Polimodal y concluyen que el trabajo sobre esta relación está ausente o es muy superficial y parcial en todos los textos a excepción de uno. Pero este único libro relativamente satisfactorio fue publicado antes de la vigencia de la reforma.

Los manuales de la “transformación educativa” han establecido una relación más próxima en el tratamiento del tema entre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela pero no han sabido hacer significativas para la escuela aquellas preocupaciones del presente que cambiaron la perspectiva de los historiadores y que deben transformarse en las aulas en un enfoque apropiado para la “formación del ciudadano”. En términos generales, en la enseñanza de la Historia argentina no había dudas acerca de cuál era su función en los últimos años del siglo XIX y principios del XX: transmitir un patriotismo que sirviera como cemento ideológico en la creación de una nacionalidad que debía introyectarse en una población heterogénea por la presencia de una fuerte oleada inmigratoria. Con el tiempo, cuando esa característica de la sociedad desapareció como problema, esta función dejó de tener importancia y el viejo patriotismo escolar persistió en los discursos pero se transformó en una serie de rituales vacíos. Para qué estudiar el pasado se convirtió poco a poco en un enigma para docentes y alumnos. La reforma no alcanzó a redefinir en los hechos un nuevo valor formativo para la Historia enseñada. Tal vez habría que reflexionar en cómo relacionar este objetivo con las perspectivas más actualizadas de la disciplina teniendo en cuenta lo que hace pocos años proponía Guillermo Obiols: “...se trataría de desarrollar en los jóvenes un patriotismo de tipo reflexivo y crítico y no fanático o dogmático. Algo más parecido a comprender y apreciar una historia en común, con sus más

y sus menos, que alimentar un mito de guerreros invencibles. Deberíamos intentar cultivar un patriotismo compatible con valores como ‘tolerancia’, ‘no violencia’, ‘libredeterminación de los pueblos’, etcétera.”<sup>23</sup>

Otra diferencia puede señalarse entre ambas generaciones de textos. Como afirma Luciano de Privitellio, los manuales tradicionales estaban escritos por docentes que “escribían fácil” y que, como no tenían una formación que les permitiera una perspectiva más o menos autónoma, seguían acríticamente la estructura instalada por la Nueva Escuela Histórica.<sup>24</sup>

Los nuevos manuales cambian esta estructura tanto por el carácter de sus explicaciones como por la importancia que se le da al estudio del pasado más lejano y al inmediato, siguiendo necesariamente la lógica del curriculum prescripto. El ejemplo extremo de esta nueva perspectiva lo brinda libro de Aique, que dedica casi dos tercios del total de sus páginas a los años que van de la caída de Perón en adelante. El libro de Kapelusz destina 120 de sus 280 páginas para el período que va del ascenso de Perón en 1943 a nuestros días. Santillana, mas de 140 de sus trescientas páginas a los mismos temas.

La Historia contemporánea y, aún más, la reciente eran dos grandes deudas de la escuela anterior a la reforma pero centrarse exclusivamente en esta porción del pasado para entender mejor el presente es un principio que no tiene otro fundamento que el sentido común. Como dice Raúl Fradkin, “... la dramática reducción de la perspectiva temporal del Polimodal... en lugar de abrir mejores posibilidades para el diálogo con las otras disciplinas sociales debilita la perspectiva específicamente histórica. Ello, creo, puede tener serias consecuencias en la comprensión del mundo contemporáneo y en la aprehensión de las

---

<sup>23</sup> Obiols, Guillermo. *La escuela necesaria. Construir la Educación Polimodal*. Bs. As., Kapelusz, 1997. Pp. 101 – 102.

<sup>24</sup> Privitellio, Luciano de. “Los otros en la historia escolar. Las ‘naciones extranjeras’ en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989”, en *Entrepasados* N°15, 1998.

raíces históricas del presente que no son todas cercanas, inmediatas o recientes.”<sup>25</sup> Si bien es cierto que esta jibarización la dispone el curriculum, también lo es que los manuales tienden a acentuarla más allá de las disposiciones ministeriales.

Pero el desarrollo de los contenidos no se salda simplemente con el recorrido de la síntesis. Según el nuevo curriculum, además de “saber historia” es necesario “saber historiar”. En este sentido, ¿son eficaces los nuevos manuales donde las ilustraciones, el análisis de las fuentes, la confrontación de perspectivas se han vuelto habituales? La primera cuestión es hasta dónde promueven cambios significativos en la enseñanza. Una primera visión debería ser optimista, pero es necesario tener en cuenta otras lógicas como las exigencias del mercado para que los manuales sean consumidos por los lectores. Como dice Pilar Maestro: “Cuando las actividades, recursos, aparato gráfico, etc., se convierten en una comparsa, en una renovación más aparente que real, sólo contribuyen al aumento del volumen y al costo del libro escolar y, las más de las veces, son ignorados en la práctica.”<sup>26</sup>

## **VI.- Conclusiones**

La falta de correspondencia entre el tratamiento que deberían recibir los contenidos y lo que finalmente aparece plasmado en los manuales, implica hacer a un lado la concepción de conocimiento que sostiene la Reforma. Así, lejos de representar una innovación los libros de texto reiteran el modelo más tradicional del aprendizaje: los conceptos siguen siendo prioritarios y su formulación resulta desligada en los hechos tanto de los contenidos

---

<sup>25</sup> Fradkin, Raúl. Op.cit. P. 317.

<sup>26</sup> Maestro, Pilar. “Libros escolares y curriculum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar”, en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* N°7. Universidad de los Andes - Venezuela, 2002. P. 39.

procedimentales cuanto de los contenidos actitudinales.

Por otra parte, no hay que dejar de lado el hecho de que la formación de ciudadanos democráticos en el marco de la Reforma, es posible en tanto y en cuanto se establezca aquel entramado de contenidos. De lo que se sigue que de no cumplirse con el mismo tampoco tendría lugar aquella formación. Los manuales, por tanto, no serían una herramienta en sí misma suficiente para dar cuenta de aquel objetivo.

Por otra parte, ¿Para quiénes se escriben los libros de texto? No sólo para los alumnos sino también para los docentes. En un cambio tan profundo como el de la transformación educativa en curso una fuerte actualización de los maestros y profesores en actividad debió preceder a su implementación. Esto no ocurrió y fueron los manuales los que dieron una salida al problema. Sin embargo, las distintas propuestas no comparten el mismo imaginario de lo que son los alumnos y los enseñantes. Entre la colorida y esquemática visión de la Historia de Puerto de Palos, que culmina con trabajos para ser cortados y entregados al docente a la autonomía que deja el libro de Kapelusz a los profesores, existe una escala muy variada de saberes supuestos. Es necesario considerar al curriculum real conformado conjuntamente por el “curriculum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes”<sup>27</sup>.

Por otra parte, esta reforma fue concretada en los hechos con una buena dosis de fundamentalismo, como si nada antes hubiera existido. En esta reforma “desde arriba” se presentó crudamente la relación descrita por Julio Mateos: “Entre los burócratas/académicos y los profesores se da una relación forzosamente asimétrica y, frecuentemente, conflictiva. Los primeros necesitan de los maestros como ejecutores,

---

<sup>27</sup> Frigerio, Graciela. *Curriculum presente, ciencia ausente*. Bs. As., Miño y Dávila, 1991. P.19.

prácticos y aplicadores de sus diseños, normas y orientaciones. Es decir, que las administraciones educativas y los pedagogos ‘expertos’ precisan de los maestros como materia demostrativa de su saber-poder, como sujetos subordinados en el marco de una conveniente diferencia jerárquica entre teoría y práctica pedagógicas.” Esta relación se dio de manera descarnada durante el proceso de redacción de los CBC cuando los docentes protestaban por la falta de consultas en la redacción de los borradores y su posterior aprobación. Sin embargo, también se cumplió la segunda parte de lo que este autor plantea: “Pero no existe un poder sin contrapoder y los profesores detentan el contrapoder que se constituye en la cultura empírica de la escuela, y con el cual, frente a las autoridades administrativas y académicas, se ejercen, básicamente, operaciones de resistencia. Al mismo tiempo, y paradójicamente, estos profesores, en su condición funcional no dejan de reclamar una tutela cultural y administrativa desde posiciones subordinadas... No conviene perder de vista que los *ethos* de los profesores de instituto y de los maestros no son algo que se deba a la decisión libremente adoptada por los sujetos, sino que es una configuración social e histórica en la que el elemento de la formación juega un papel relevante.”<sup>28</sup>

Uno de los propósitos fundamentales de la Reforma es la formación de ciudadanos para la vida democrática, es decir, ciudadanos críticos, capaces de tomar decisiones en forma autónoma. Sin embargo, e independientemente de que los manuales logren o no dar cuenta del modelo de conocimiento que propone la Reforma, consideramos que resulta ilusorio pretender que con la sola modificación en el plano epistemológico se produzcan

---

<sup>28</sup> Mateos, Julio. Ponencia de presentación del curso “Reformas escolares, innovaciones educativas y didáctica crítica”. Universidad de Salamanca,

modificaciones significativas en el plano político. Por lo tanto, aun si se cumplieran estos objetivos de la reforma, estos no podrían redundar *per se* en el fortalecimiento de la vida democrática. Paradójicamente, esta exaltación de la democracia y del papel de la educación en ella, fue paralela al vaciamiento de las instituciones del Estado y al debilitamiento de las mismas prácticas democráticas.