

LAS REFORMAS CURRICULARES Y SU IMPACTO EN LA HISTORIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Santos La Rosa, Mariano
Universidad Nacional del Sur
msantoslarosa@uns.edu.ar

Eje Temático 1. El problema epistemológico: Didáctica y Didácticas.

1. Los conceptos de cultura y gramática escolar

El concepto de cultura escolar ha resultado ser muy útil al momento de analizar las prácticas escolares. Viñao (2002:73) encuentra un conjunto de similitudes entre las diversas concepciones que lo llevan a adoptar una definición propia, entendiendo que la cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas y que se transmiten de generación en generación. Resumiendo, para Viñao, los rasgos característicos de la cultura escolar serían su continuidad y persistencia en el tiempo pese a las reformas, su institucionalización y relativa autonomía, que le permite generar productos específicos como serían las disciplinas escolares.

Una de las características más destacadas de la cultura escolar es su resistencia al cambio, que se evidencia claramente en contextos de reformas educativas. Esto lleva a emparentar dicho concepto con el de gramática escolar, adoptado por Tyack y Cuban (2001) para hacer referencia al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan. Esta gramática, solidificada a través de más de un siglo y medio, es interpretada por alumnos y profesores como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera”.

Una vez establecida, a fines del siglo XIX, esta gramática de la escolaridad persistió en parte porque permitió a los docentes cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que las autoridades educativas y los padres esperaban que cumplieran: controlar la conducta de los estudiantes, instruir a alumnos heterogéneos y separar a la gente para sus futuros papeles en la escuela y luego en la vida adulta (Tyack y Cuban 2001:170). Es por esto que los docentes y estudiantes educados en tales rutinas, a menudo tienen dificultades para adaptarse a diferentes estructuras y reglas, por lo que las reformas que cuestionan aspectos centrales de la

gramática escolar se encuentran condenadas al fracaso. Debido a esto, los conceptos de cultura y gramática escolar resultan muy útiles al momento de analizar la forma en que las instituciones escolares y los docentes se adaptan y resisten a los procesos de reforma, tema que intentaremos desarrollar en este breve trabajo. Tomaremos el caso del cambio curricular experimentado en los últimos quince años por una disciplina escolar en particular, la Historia, a raíz de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Nacional (2006).

2. El código disciplinar de la Historia escolar

Una de las creaciones de la cultura escolar serían las disciplinas escolares, entendidas tal como las caracteriza Chervel (1991) como saberes o producciones culturales específicas, distintas de otros tipos de conocimiento. Dicho autor demuestra cómo las asignaturas escolares, aunque tengan relaciones con el saber científico, son creaciones propias del sistema escolar a partir de las cuales se transmite una determinada representación del mundo, poseen autonomía con respecto a sus ciencias de referencia y no pueden asimilarse a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. De esta manera se plantea un contraste con la noción de transposición didáctica formulada por Chevalard (1991) quien suponía que la fuente de todo conocimiento escolar se encontraba en el ámbito académico y llegaba a las aulas luego de sucesivas reelaboraciones que lo transformaban radicalmente. Si bien la escuela tiene por función difundir conocimientos considerados relevantes, al llevar a cabo esta tarea, crea y organiza sus propios saberes y procedimientos de enseñanza conformando disciplinas escolares cuyos contenidos, en gran parte, son una verdadera creación escolar sin vinculación con el conocimiento académico o científico.

El elemento clave que configura a una disciplina es su código disciplinar (Cuesta Fernández 1997:20) categoría con la que se define a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y legitiman la función social atribuida a una disciplina escolar, regulando la práctica de su enseñanza. El código de toda disciplina escolar se encuentra integrado por tres dimensiones: un cuerpo de contenidos; un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos; y unas prácticas profesionales (Viñao 2006:114).

Para Cuesta Fernández (1997:18) las disciplinas escolares serían arbitrariedades o convenciones culturales, una tradición selectiva cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica. Desde su origen como disciplina escolar, el código disciplinario de la Historia se caracterizó por su elitismo, nacionalismo y memorismo (Cuesta Fernández 1997:318) ya que la incorporación de la enseñanza de la historia al curriculum escolar

estuvo ligada a los procesos de construcción de la identidad nacional impulsados por el Estado nacional.

El surgimiento de la historia como disciplina escolar estuvo claramente relacionado con la necesidad de construir un pasado común que legitimara el proceso de construcción del Estado nacional unificado. Todo proceso de “invención” de la nación resulta ser un proceso creador de representaciones colectivas, producto de un complejo desarrollo de creación en el que toman parte actores individuales y actores sociales y que, como señala Grimson (2007) producen sedimentaciones que logran instalarse en el sentido común histórico.

De esta manera, la incorporación de la enseñanza de la historia al curriculum escolar estuvo claramente ligada a la necesidad del Estado nacional de construir una identidad colectiva, que fue sedimentándose a través de la construcción de un relato histórico centrado en la acción de grandes héroes y en la celebración de rituales como los actos escolares. La adecuación de la historia escolar a esta finalidad la mantuvo a cubierto de las distintas reformas curriculares acaecidas a lo largo de casi todo el siglo XX, de manera tal que los contenidos de la historia escolar prácticamente no sufrieron cambios desde la reforma curricular de 1941ⁱ cuando se realizó una sistematización completa que rigió prácticamente hasta 1999ⁱⁱ.

3. Los intentos de transformación de la Historia escolar en el marco de las reformas educativas de las últimas dos décadas

Según Cuesta Fernández (1997:322) la Historia escolar experimenta una crisis de identidad desde hace más de cuarenta años, cuya explicación estaría dada por la ruptura del consenso social implícito sobre sus funciones educativas. Sin embargo, hay elementos característicos del código disciplinar de la historia que parecieran resistir. Como bien señala Grimson (2007:28) las configuraciones nacionales han sedimentado a través de experiencias históricas y están sujetas a cambios más lentos que los Estados y los sentimientos de pertenencia. De esta manera, elementos constitutivos del código disciplinar de la historia e incluso de la cultura escolar permanecerían incólumnes frente a estas transformaciones. Dicha situación se tornó evidente durante el proceso de cambio curricular iniciado como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y de los CBC (1995) debido a que estas transformaciones a nivel curricular no fueron acompañadas de cambios sustantivos en los materiales educativos ni en las prácticas docentes, tal como analizaremos a continuación.

Los CBC de Ciencias Sociales introdujeron dos innovaciones importantes. La primera estuvo relacionada con el paso de un enfoque disciplinar a otro areal en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica de manera tal que la Historia, la Geografía y la Educación Cívica (tradicionales

disciplinas escolares del viejo curriculum de nivel secundario) quedaron subsumidas en el área de Ciencias Sociales, con el objetivo de conformar una nueva disciplina escolar. El segundo aspecto innovador tiene que ver con la incorporación de la Historia contemporánea y reciente en una parte significativa del nuevo curriculum, tanto en el Tercer Ciclo de la EGB y sobre todo en el Nivel Polimodal ya que el lapso temporal comprendido por los últimos cinco siglos terminó siendo abordado en cuatro de los cinco años destinados a la enseñanza de la Historia en el nivel medio.

Sin embargo, estos cambios a nivel curricular, en el ámbito de lo que Cuesta Fernández (1997) denomina como “historia regulada”, no se vieron reflejados en la “historia enseñada” ya que tuvieron un impacto leve. En tal sentido, Viñao (2002:118) advierte que los cambios en el ámbito educativo fracasan o encuentran resistencias cuando incrementan la incertidumbre y ansiedad profesional al colocar a los docentes, o percibir éstos que podrían colocarse, en una situación más desventajosa que la que poseen. El peso de la cultura escolar y de esa historia escolar sedimentada a lo largo de más de cien años generó que los cambios a nivel curricular no se vieran reflejados en las prácticas docentes ni fueran acompañados de igual manera por las editoriales en sus propuestas de textos escolares, sobre todo en lo que tiene que ver con la adopción de un enfoque interdisciplinar para el abordaje de la nueva asignatura, *Ciencias Sociales*, en el Tercer Ciclo de la EGB.

La conformación del área de Ciencias Sociales y la eliminación de las tradicionales disciplinas escolares como Historia, Geografía y Cívica fueron resistidas desde un primer momento tanto por historiadores como por profesores. Para la elaboración de los CBC el Ministerio de Educación de la Nación convocó en 1994 a especialistas de las principales disciplinas para que, luego de realizar consultas con otros diez colegas, elaboraran un informe con propuestas para modificar la enseñanza de la historia escolar. Los historiadores seleccionados fueron los doctores Fernando Devoto, Luis Alberto Romero y Carlos Segretiⁱⁱⁱ, cuyas conclusiones fueron compiladas junto con las de especialistas de otras disciplinas en una obra de dos volúmenes denominada *Fuentes para la Transformación Curricular* publicada entre 1996 y 1997. Al analizar estas propuestas, Gonzalo de Amézola (2005:87) señaló que “La relación entre las ideas de los historiadores y lo que realmente se plasmó en los CBC fue muchas veces distante, otras banal y en algunos casos contradictoria”. Ninguno de los especialistas había propuesto la convergencia de las diversas disciplinas sociales en una denominada “área de Ciencias Sociales”, tal como quedó establecida al publicarse los CBC. De esta manera, en la fundamentación de la reforma, la Historia perdía su lugar como disciplina escolar autónoma, subsumiéndose en el área de “ciencias sociales”. Como resultado, los historiadores consultados por el Ministerio manifestaron su oposición, entre ellos Luis Alberto Romero, quien fundamentó su cuestionamiento en la inexistencia de una “ciencia social”, a la que consideraba un híbrido a construir “sumando un poquito de cada disciplina”, por lo que no tenía el menor estatuto

científico. Por lo tanto, plantear a nivel escolar una ciencia social era crear algo que no tenía anclaje en el mundo académico ya que “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. Esta 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” (Romero 1998:51)

Romero consideraba muy difícil imaginar cómo un docente podría plasmar en el aula esa integración de contenidos que las propias disciplinas científicas no han logrado, además que esto implicaría pretender que conociera a fondo los fundamentos de las seis disciplinas que conformaban el “área escolar” (Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología y Ciencias Políticas^{iv}). Esta sustitución de la enseñanza escolar de la Historia y Geografía por las “Ciencias Sociales” se produjo también en diversos países europeos, lo que es interpretado por Pilar Maestro González (1997:24) como consecuencia de la “...permanencia de la vieja concepción historiográfica impermeable a los aportes de las restantes disciplinas sociales. Las Ciencias Sociales como sustituto de la vieja disciplina escolar heredera de las concepciones del siglo XIX, aparecía como la salida cuando en realidad el problema había que enfocarlo como la necesaria sustitución de la “vieja” Historia, que implicaban grandes cambios en la forma de orientar el curriculum, en la forma de entender la Historia enseñada”.

La DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires elaboró en 1999 su nuevo diseño curricular adaptado a la Ley Federal de Educación y a los CBC. Allí definió al “área” como “una construcción escolar o didáctica que implica la selección del conocimiento producido en las distintas disciplinas que la constituyen y su reconstrucción en el hecho educativo por diferentes instancias mediadoras”^v. De alguna manera esta afirmación de que las ciencias sociales son una “construcción escolar” implicaba cierto reconocimiento a los cuestionamientos realizados por los historiadores acerca de la inexistencia de las ciencias sociales como disciplina científica y termina siendo, además, una confirmación de la hipótesis de Chervel.

Para que esta transformación a nivel curricular pudiera plasmarse en las prácticas áulicas se apeló a la capacitación de los docentes en servicio, de manera tal que se vieran comprometidos e hicieran suyo este paso de la enseñanza disciplinar a una areal. Como señala Birgin (2006:276) las necesidades creadas en torno a la nueva estructura del sistema y del curriculum generaron una importante apuesta a la capacitación de los docentes como vehículo principal para la instrumentación de la reforma. Los imperativos se relacionaban con la incorporación de nuevos saberes a la enseñanza y la reconversión de los docentes para lo cual se organizaron circuitos de capacitación financiados por la Red Federal de Formación Docente Continua. Sin embargo, dichas

capacitaciones no fueron efectivas ya que no lograron que los docentes adoptaran en sus aulas un abordaje areal de los contenidos planteados en el diseño curricular. La enorme mayoría optó por trabajar de manera separada con contenidos de historia, geografía y educación cívica, sin desarrollar un abordaje interdisciplinario en torno a problemáticas sociales.

Tampoco los materiales educativos colaboraron en el cambio de las prácticas, ya que los manuales de Ciencias Sociales editados con posterioridad al año 1999 mantuvieron una división disciplinar, en la que los contenidos históricos aparecían claramente diferenciados de los geográficos, situación palpable incluso desde los índices de los textos. Esto se debe a que las editoriales elaboran sus propuestas teniendo como referentes a quienes recomiendan las compras de sus textos, es decir, los docentes, por lo que todas las empresas optaron por mantener una estructuración disciplinar más allá de lo que establecía el diseño curricular vigente, respetando las preferencias de los profesores.

Incluso los materiales didácticos elaborados a instancias del gobierno provincial tampoco guardan correspondencia con el diseño curricular. En el marco del Programa provincial “Textos escolares para todos” en el año 2006 la DGCyE realizó una convocatoria para la elaboración y presentación de textos que, de resultar ganadores serían publicados por la provincia y distribuidos entre los docentes y los alumnos en forma gratuita. El libro *Ciencias Sociales ES.1* de la Editorial Tinta Fresca^{vi}, resultó ganador del concurso y fue impreso por la DGCyE y distribuido a partir del ciclo lectivo de 2007. Si bien este era un manual elaborado para la asignatura *Ciencias Sociales* correspondiente al 1º año de la nueva escuela secundaria, la propuesta ganadora respondía a una lógica tradicional ya que los contenidos no son abordados de forma interdisciplinaria sino que el manual está particionado en contenidos correspondientes a Historia y Geografía.

De esta manera podemos afirmar que los cambios a nivel curricular no fueron acompañados por las propuestas editoriales y fueron resistidos por los docentes de Historia y Geografía que no se resignaron a abandonar prácticas de enseñanza centradas en sus propios campos disciplinares. El fracaso de esta política fue tan notorio que en el marco de la posterior reforma curricular (propiciada a raíz de la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006) la DGCyE resolvió retornar a una estructuración disciplinar de los contenidos de ciencias sociales para el 2º y 3º año del nuevo secundario unificado. El nuevo diseño, vigente en la actualidad, afirma categóricamente que las materias que componen el curriculum de la ESB están organizadas en “disciplinas escolares”, entendiéndose que son “definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan, se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito dicho recorte, dicha selección y organización no existiría” [...] La denominación área o disciplina no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales” (DGCyE 2007:18). De esta manera se

zanjaba la cuestión acerca de la existencia o no del área de Ciencias Sociales, iniciada con la publicación de los CBC.

Esta situación permite apreciar a las disciplinas escolares como espacios de disputa donde se entremezclan intereses y actores diversos. Son el resultado del acotamiento de un campo académico con una denominación específica y ocupan un lugar de referencia sumamente importante en el proceso de profesionalización docente, a través del cual se produce la interiorización de roles, normas, valores, actitudes, conductas que caracterizan la cultura profesional en la que se integran. Por todo ello, la disciplina termina siendo el elemento clave de la profesionalización del docente, ya que define el contenido y el espacio académico de su profesionalización (Viñao 2006:113). Este proceso de socialización, de formación en un campo disciplinar específico, junto con las características de la cultura escolar y del código disciplinar histórico permiten entonces explicar la pervivencia la organización disciplinar y el fracaso de la implementación del área de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la EGB, durante el período 1999-2006.

Por otra parte, la segunda innovación que trajeron los CBC corrió una suerte muy distinta ya que la incorporación del abordaje del pasado reciente en las aulas (tanto en el 9º año de la EGB como en los dos primeros del Polimodal) fue una característica que se acentuaría en las transformaciones curriculares implementadas en 2004 en la Pcia de Buenos Aires en el Nivel Polimodal^{vii} y luego en la ESB y ESS^{viii} a partir de 2006. Este constituyó el aspecto más novedoso y perdurable de la reforma curricular de la segunda mitad de la década de los '90 ya que modificó la tradicional concepción de la finalidad de la enseñanza de la historia escolar, que dejó de estar anclada en los procesos de conformación del Estado y la nación argentina, propios del siglo XIX, pasando a priorizar contenidos de historia reciente que contribuyeran a que los estudiantes pudieran reflexionar acerca de las problemáticas de la sociedad actual.

Resulta evidente que la intención de esta reforma fue romper con el discurso histórico tradicional nacionalista, tal como queda explicitado en la fundamentación del diseño curricular de las asignaturas de Historia elaborado por la DGCyE para el Nivel Polimodal, donde se afirma que el “nacionalismo, elitismo y la glorificación de la memoria se constituyeron en los tres rasgos distintivos de la Historia como disciplina escolar, inaugurando una tradición duradera que aún es posible reconocer en las representaciones y prácticas escolares vigentes. Y, aunque desde la formación del Estado-Nación al presente, el discurso curricular que organizó la enseñanza de la Historia ha sufrido cambios de índole diversa y según los distintos contextos históricos, es notoria la persistencia de su función originaria como formador de la conciencia nacional de los argentinos” (DGCyE 2004:177).

Sin embargo, este nuevo recorte curricular no se encuentra exento de fomentar el mismo tipo de formación nacionalista. Algunos autores advirtieron acerca del riesgo de enseñar básicamente Historia argentina y mundial contemporánea, ya que ello conlleva el riesgo de “naturalizar las configuraciones históricas vigentes” (Saab 1997:151). De esta manera, la Historia a enseñar en el Nivel Polimodal sería una suerte de historia del capitalismo y de los Estados-nación. Al respecto, Fradkin (1998:314) señala que la renovada enseñanza de la Historia terminaba siendo “una suerte de versión modernizada de la glorificación de la nación, no ya a través de los héroes sino primordialmente del Estado”. En definitiva, las críticas se centraban en que los cambios introducidos a nivel curricular parecieran no afectar sustancialmente uno de los objetivos tradicionales de la enseñanza de la historia, que es la construcción de adhesión al Estado nacional ya que cuatro de los cinco años en que se cursa Historia en el nivel secundario se encuentran destinados al estudio de un modo de organización económica: el capitalismo, y a un tipo de organización política: el Estado-nación. De esta manera, uno de los principales desafíos de la historia escolar sigue siendo evitar la “glorificación” y naturalización del Estado-nación como única forma de organización política conocida y por tanto, concebible para los alumnos.

El análisis de la Historia enseñada en las aulas también pone de manifiesto el fracaso de ambas reformas en modificar las prácticas áulicas y permite apreciar las diferencias que existen entre lo que los docentes piensan y dicen que hacen en programas y planificaciones y lo que verdaderamente ocurre en sus clases. Aquí entra en juego la permanencia de la cultura escolar y del código disciplinar que generan el mantenimiento de la tendencia de una enseñanza de la Historia que utiliza como recurso principal la exposición verbal del profesor, el predominio del libro de texto como principal recurso didáctico y la memorización de acontecimientos y conceptos como la principal facultad requerida a los estudiantes (Cuesta Fernández 1997:333).

Si bien el viejo código disciplinar ha sido impugnado en sus aspectos más visibles por las reformas de 1999 y 2006, el conocimiento histórico que se transmite en el aula resulta distinto del regulado. Como bien señala Cuesta Fernández (1997:334) al analizar el caso de las reformas en el ámbito español, a nivel curricular predominan las ilusiones mientras que en las aulas, las rutinas. Esto mismo parece replicarse en el caso de nuestro país, aunque es necesario que se realicen investigaciones de inserción en las aulas que permitan determinar qué tipo de transformaciones se han dado en la Historia enseñada con posterioridad a la implementación de las dos reformas que hemos analizado.

Pese a los cambios en los contenidos y enfoques, al intento de salir de las tradicionales disciplinas escolares e impulsar enfoques interdisciplinarios, pareciera ser que uno de los elementos clave del código disciplinar histórico, el discurso nacionalista, todavía goza de muy buena salud en las aulas.

Esto puede apreciarse con una claridad notoria cuando se desarrollan contenidos tradicionales como los ligados a los procesos de independencia de la primera mitad del siglo XIX sino también en el marco de la Historia reciente, como en el caso de la guerra de Malvinas, cuyo abordaje sigue respondiendo a una lógica claramente nacionalista y chauvinista. Tomando este ejemplo concreto, es posible observar la forma en que la sedimentación del discurso nacionalista pone en crisis la intencionalidad de la reforma curricular por modificar la historia escolar, ya que este tema sigue siendo un reducto, un núcleo duro del discurso nacionalista más rancio. Si bien se percibe en el nuevo diseño una postura crítica con relación al conflicto, sigue en línea con una visión territorial-nacionalista. Como bien señala Luis Alberto Romero (2004:70) el tema Malvinas arrastra como ningún otro la prescripción de valores, actitudes y comportamientos ya que se trata de justificar una situación de hecho con argumentos que mezclan lo emotivo con lo tenido por científico mientras los posibles argumentos de la otra parte son absolutamente ignorados en los textos escolares, que en ningún momento ponen en duda los derechos de la Argentina sobre las islas, los cuales se presentan como obvios e indiscutibles^{ix}.

4. Conclusiones

Al momento de hacer un balance del proceso de cambio curricular, podemos afirmar que el enfrentamiento de la cultura de los profesores y maestros con la cultura de los reformadores y expertos (siguiendo a Viñao 2002) explicaría, en gran medida, el fracaso de las reformas educativas, las divergencias entre las propuestas teóricas de la reforma, su aplicación y efectos reales y la aparición de resultados inesperados que incluso terminaron siendo opuestos a los deseados. En tal sentido, los docentes y las editoriales resistieron claramente la implementación del área de Ciencias Sociales y siguieron centrando sus clases y propuestas didácticas en torno a las disciplinas tradicionales.

Los cambios de contenidos y la implementación de un nuevo diseño curricular centrado en la enseñanza de la historia contemporánea y reciente tampoco han logrado poner en crisis un relato histórico fuertemente asentado en el estímulo de una identificación nacional. Como señala Carretero (2007:52) en la actualidad sigue manteniéndose la contradicción entre los objetivos cognitivos y sociales de la enseñanza de la historia. En el primer caso, se pretende que el alumno comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un mecanismo de objetivación progresiva, al mismo tiempo que se impone una adhesión emocional y una subjetivación progresiva de representaciones y sistemas de valoración.

En definitiva, el carácter histórico de la cultura escolar y ahistórico de las reformas que muchas veces ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de sus efectos (Viñao 2002:82-83). De

manera tal que cuando los profesores, supuestos agentes del cambio, rechazan la reforma, la misma se encuentra condenada al fracaso, tal como hemos analizado en el contexto de las transformaciones curriculares de los últimos quince años.

5. Bibliografía

Amézola, Gonzalo de (2005) “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la Transformación Curricular”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N°10, Universidad de los Andes, Mérida.

Amézola, Gonzalo de (1996) “El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1952-1955)”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°1, Santa Fe, U.N. del Litoral.

Birgin, Alejandra (2006) “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.

Carretero, Mario (2007) *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.

Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación* n° 295

Chevallard, Yves (1991) *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique

Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.

Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 1º año. Ciencias Sociales*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación (2004) *Diseño Curricular de Educación Polimodal y TTP. Historia Argentina y Latinoamericana Siglos XIX y XX*, La Plata.

Fradkin, Raúl (1998) “Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes”, *Anuario IEHS* N°13, Tandil, U.N. del Centro, pp 309-317.

Gimeno Sacristán, José (1992) “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comp) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Grimson Alejandro (2007) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1.

Maestro González, Pilar (1997) “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada”, en *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, N°2, Santa Fe, U.N. del Litoral.

Romero, Luis Alberto y otros (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI

Romero, Luis Alberto (1998) *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Aique.

Saab, Jorge (1997) “El lugar del presente en la enseñanza de la Historia”, en *Quinto Sol*, año I, número I, Santa Rosa, U.N. La Pampa, pp. 147-165.

Tyack, David y Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.

Viñao Frao, Antonio (2006) “El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes”, en Escolano Benito, Agustín (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia, Tirant Lo Blanch.

Viñao Frao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Viñao Frao, Antonio (2001) “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”, em Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) *Educação no Brasil. História e historiografia*, Campinas, São Paulo, Autores Associados.

ⁱ Los planes de estudio anteriores establecían tres años de enseñanza de Historia Universal y dos de Historia Argentina, pero a partir de 1949 esta relación se invirtió. En 1° año del secundario se enseñaría Historia Antigua y Medieval, en 2° Historia Moderna y Contemporánea, y desde 3° a 5° año Historia Argentina. La Revolución Libertadora mantendrá esta estructuración de los planes de estudio correspondientes a Historia, cuya vigencia se prolongará hasta 1978. No hubo grandes transformaciones ni cambios de enfoque en la enseñanza de la historia universal y argentina, tal como evidencia Gonzalo de Amézola (1996:43-46). Muchos de los libros de texto publicados antes del surgimiento del peronismo continuarán siendo usados durante la etapa peronista e incluso posteriormente. El ejemplo paradigmático es el manual de Astolfi de la editorial Kapelusz, cuya primera edición corresponde a 1942 pero siguió siendo utilizado en las aulas hasta bien entrada la década de 1980.

ⁱⁱ En el año 1999 la DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires implementó un nuevo diseño curricular adaptado a la Ley Federal de Educación y a los CBC en donde se realizaba una revisión del papel tradicional de la enseñanza de la historia escolar.

ⁱⁱⁱ Cfr. Amézola (2005) donde se analiza en forma comparativa los informes de los tres historiadores.

^{iv} Esas son las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales en la Pcia. de Buenos Aires de acuerdo con el Documento Curricular B-1. Ciencias Sociales elaborado en 1999 por la DGCyE.

^v DGCyE (1999) *Diseño Curricular. Educación Inicial/Educación General Básica, Tomo I*, La Plata, p. 29.

^{vi} Este material puede consultarse en el siguiente enlace:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=22>

^{vii} En dicho año se suprimieron los espacios curriculares de Historia Mundial e Historia Argentina Contemporáneas, que fueron reemplazados por Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX (1° año) e Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX (2° año).

^{viii} La ESB (Escuela Secundaria Básica) y la ESS (Escuela Secundaria Superior) son las denominaciones que recibieron los dos ciclos de la nueva escuela secundaria unificada como consecuencia de la adecuación del diseño curricular de la Pcia. de Buenos Aires a la Ley de Educación Nacional sancionada a fines de 2006.

^{ix} Al respecto, Romero (2004:70) afirma que: “A la hora de exponer los conflictos, concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial: la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y patrimoniales y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir”.