

La formación de la temporalidad en la enseñanza de la Historia

Aproximaciones desde los libros de texto escolares

M. Paula González

Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona

Marisa Massone

Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

1. Punto de partida

Probablemente uno de los argumentos más utilizados en los últimos tiempos para sostener la opción curricular de la enseñanza de la Historia sea que esta asignatura ha de conseguir que los jóvenes sean capaces de establecer una relación significativa entre pasado, presente y futuro. Tal finalidad se encuentra articulada, además, con la formación de la memoria, la identidad y la ciudadanía.

En efecto, currículos, documentos ministeriales y especialistas en educación coinciden en señalar tal objetivo, al tiempo que parece ser compartido por el colectivo del profesorado e incluso por los propios jóvenes.

Estos aparentes consensos muchas veces entran en tensión: en el caso del currículum, 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.

A partir de estas evidencias tomamos los libros de texto escolares¹ como fuentes para el estudio del currículo desarrollado en las escuelas con el fin de analizar de qué manera se plantea la formación de la temporalidad en los jóvenes.

Nuestro objetivo no es tanto señalar “contradicciones” sino tensiones evidentes o latentes que aparecen en los contenidos y propuestas en los libros de texto para trabajar la temporalidad histórica. Esta aclaración es medular por cuanto creemos que una indagación sobre enseñanza de la Historia no puede reducir o confundir la realidad de la enseñanza con los discursos oficiales ni editoriales u observar prácticas o discursos para medir correspondencias o desviaciones con respecto a las prescripciones o a las finalidades asumidas. Por el contrario, entendemos que es más fructífero para el campo que nos ocupa plantear tensiones, articulaciones, voces y silencios alrededor de la enseñanza de la Historia.

Para el desarrollo de esta investigación –de la que presentamos sus primeros avances– se seleccionó una serie de elementos: un tema disciplinar concreto (la inserción de la Argentina en el mercado capitalista mundial), un nivel de enseñanza (el tercer ciclo de la Educación General Básica), un marco espacial de enseñanza específico (provincia de Buenos Aires²), un marco temporal definido (libros de texto posteriores a la reforma educativa de los '90³) y una muestra representativa de la “propuesta editorial”⁴.

Algunas preguntas preliminares que se plantearon al iniciar el trabajo fueron: ¿qué concepción de la temporalidad histórica se formula desde las propuestas editoriales? ¿Qué finalidades se proponen los libros de texto escolares en cuanto a la enseñanza de la Historia? ¿Estas finalidades quedan articuladas o desarticuladas con los contenidos y actividades? ¿Los contenidos y actividades de los textos proponen relaciones de temporalidad complejas que incluyan la relación pasado, presente y futuro? ¿Qué tipo de orientaciones temporales proponen los textos escolares para la formación de la conciencia histórica en los estudiantes?

En los siguientes apartados exponemos el marco teórico a partir del cual se ha desarrollado el análisis de los libros de texto, deteniéndonos especialmente en la definición de conciencia histórica –una categoría íntimamente relacionada con la cuestión de la temporalidad– y en el uso que de ella se está haciendo en el campo de la Historia y su didáctica. Seguidamente, presentamos los mencionados “consensos” en torno a las finalidades de la enseñanza de la Historia en el currículum y los colectivos implicados en la enseñanza y aprendizaje.

Por último, exponemos una serie de ejes para el análisis de libros de texto a partir de la propuesta de Jörn Rüsen⁵ como guía para el examen de un conjunto de libros de texto que se presenta hacia el final de este artículo.

2. La opción por la enseñanza de la Historia

Apropiarse de preguntas para volver hacer de ellas interrogantes significativos sea quizás el recorrido indicado para comenzar a reflexionar sobre la enseñanza de la Historia. ¿Por qué y para qué seguir enseñando Historia y Ciencias Sociales en la escuela secundaria?

Esta pregunta no es nueva y múltiples respuestas han sido enunciadas para sostener la opción político-curricular de enseñar Historia en la escuela. Conformación de memoria, identidad y ciudadanía han sido sus tópicos recurrentes aunque alcanzados a partir de diferentes contenidos y organizaciones curriculares⁶. En concordancia, la relación pasado–presente–futuro ha sido también una de las respuestas esgrimidas para la justificación de la enseñanza de esta disciplina. Como apunta Joan Pagès, educar la temporalidad ha sido desde siempre uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la Historia, tanto en los Estados decimonónicos como en sus sucesores actuales, los nuevos Estados nacidos tras las crisis bélicas del siglo XX⁷.

Contextos de ruptura, crisis o cambio incitan a enunciar y responder desde otro lugar las mismas preguntas; no porque sus respuestas no sean legítimas, sino porque los quiebres y tensiones presentan nuevos escenarios y problemas que exigen renovadas lecturas y articulaciones⁸.

De todas las finalidades enunciadas nos interesa destacar la concerniente a la relación pasado-presente-futuro, a partir de la cual surge la cuestión de la temporalidad y la categoría conciencia histórica como sintetizadora de su propósito. Esta última nos permite problematizar las finalidades o resultados de la enseñanza de la Historia en la escuela y paralelamente abordar las bases y fundamentos sobre los que se construye su enseñanza.

3. La conciencia histórica como categoría en el campo de la investigación sobre enseñanza de la Historia

La conciencia histórica ha sido extensamente estudiada por la Filosofía y la Historia. Ha sido definida por Karl-Ernest Jeismann como “la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro”⁹. Asimismo, Hans-Georg Gadamer la define como “el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones”¹⁰.

Andrezej Grabski, por su parte, afirma que la conciencia histórica implica un conjunto de representaciones del carácter histórico del mundo social y del ser individual, al tiempo que señala que esa visión de mundo, en tanto estructura mental socialmente articulada, comporta una serie de representaciones que se integran en una estructura ensamblada¹¹.

Conciencia histórica se define, entonces, como sustrato que condensa conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas. A su vez vincula, relaciona, ensambla, da sentido y orienta. Las diversas definiciones incluyen también vinculaciones relevantes: como que el pasado se reconoce en el presente; la historicidad del fenómeno y la propia aproximación al problema de la conciencia histórica; la relación entre conocimiento histórico y conciencia histórica, entre otras cuestiones.

Más allá de las distintas aproximaciones hacia la conciencia histórica (o, mejor, a partir de ellas), la novedad e importancia –a nuestros fines– es el abordaje que de esta categoría se está realizando en el campo de la enseñanza de la Historia. Un buen número de investigaciones, estudios y publicaciones confirma la preocupación por este tema en el ámbito de la Historia y su didáctica.

En los últimos años varios autores han subrayado la necesidad de instalar el concepto conciencia histórica en la “agenda” de la enseñanza de la Historia¹². Este énfasis viene dado, entre otras cuestiones, por la necesidad de resituar y resignificar los fundamentos y fines sobre los que se construye la educación histórica y cómo estos fundamentos ponen en marcha diversas actitudes sociales en el presente y de cara al futuro.

Esta categoría no es una novedad en el campo de la enseñanza de la Historia. A partir de los años ’80 la “conciencia histórica” se convierte en pieza clave tanto en la investigación didáctica como en la enseñanza de la Historia en Alemania¹³. Más tarde, proyectos de investigación interculturales¹⁴ hicieron que esta categoría se extendiera a otros ámbitos académicos¹⁵ que han adoptado como eje de sus estudios en relación con temporalidad, identidad, actitudes, la formación cívico-política, los valores y la moral.

Esta categoría ha permitido –a juicio de Rüsen– diferenciar el campo de la didáctica de la Historia de otros tales como la Psicología, la Pedagogía y los estudios históricos e historiográficos¹⁶. Para este autor resulta particularmente fructífero responder a la pregunta acerca de los fines de la enseñanza de la Historia desde la conciencia histórica, en tanto ésta es, al mismo tiempo, lugar y objetivo del aprendizaje histórico. Para Nicole Tutiaux-Guillon, también resulta conveniente la misma pregunta ya que “permite poner la cuestión de relaciones entre comprensión del tiempo histórico y social, comprensión de objetos históricos, razonamiento, identidades y valores, para un sujeto o para un grupo”¹⁷.

¿Cómo se define la conciencia histórica desde la enseñanza de la Historia? Rüsen la describe como “la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia”¹⁸. Para Tutiaux-Guillon “conciencia histórica remite a la manera en que los factores cognitivos y culturales estructuran la comprensión de la historia, una comprensión mediatizada por la interpretación del presente y por la imaginación del futuro. El concepto reúne un proceso de ensamble, en una dimensión de conocimiento y en sus implicaciones para la vida social y política, situando al centro de este proceso la conciencia y representación de tiempo o mejor dicho la acción de los hombres en el tiempo”¹⁹.

La conciencia histórica puede ser definida, entonces, como las comprensiones individuales y colectivas del pasado, los factores cognitivos y culturales que forman esas comprensiones, así como las relaciones que se establecen entre comprensiones históricas con el presente y el futuro.

La formación, conformación, construcción, desarrollo o expansión de la conciencia histórica es un proceso en sí mismo de naturaleza histórica, al tiempo que social, cultural, cognoscitivo²⁰. En términos teóricos, Rüsen define el desarrollo de la conciencia histórica como un proceso de aprendizaje.

En cuanto a su funcionamiento, Rüsen afirma que la conciencia histórica actúa como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente²¹. Por otra parte, la función de la conciencia histórica es definida con relación a la creación de identidad y la orientación temporal, la cual, a través de la mediación de la memoria histórica, puede guiar la acción intencionalmente erigiéndose como su función práctica principal²².

Las definiciones presentadas aquí dan muestra de la riqueza e implicancias de la “conciencia histórica”, que parece tener decisiva influencia en dos ámbitos de la vida personal y social de los jóvenes: por un lado en la conformación de actitudes y valores y, por otro, en la construcción de identidades sociales e individuales.

Esta categoría –bajo diversas formas y enunciados– aparece asumida en los discursos que se producen alrededor de la Historia y su enseñanza, no sólo desde los ámbitos político- curriculares, sino también por los diversos colectivos implicados en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sobre este tema avanzaremos en el siguiente apartado a fin de poner en evidencia los aparentes consensos (y sus tensiones).

4. Sobre consensos

4.1. En el curriculum y otros documentos ministeriales

En el curriculum para la EGB y otros documentos ministeriales se puede rastrear la justificación de la inclusión de la enseñanza de la Historia con el fin de conseguir que los jóvenes sean capaces de establecer una relación significativa entre pasado, presente y futuro. Éste es el caso de la Introducción de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica de Ciencias Sociales:

La agenda de cuestiones a resolver en el mundo actual a los fines de posibilitar condiciones de vida más justas y solidarias es muy amplia. Para atenderla son necesarios conocimientos que permitan identificar las cuestiones prioritarias, evaluar

las alternativas que se plantean en el escenario político y social, y participar del diseño de estrategias creativas y fundamentadas para resolver los problemas del presente teniendo en cuenta el futuro²³.

Este objetivo se reitera para los contenidos específicos de la disciplina histórica:

(...) abordar el estudio de esa trayectoria significa encontrar la manera de reconstruir lo que ya fue y esto en virtud de reconocer que, desde lo que permanece y a través de lo que se ha transformado, el pasado es uno de los materiales constitutivos del presente y del futuro²⁴.

Asimismo, aparece en las expectativas de logros para el mismo bloque de contenidos:

Los alumnos y alumnas deberán comprender y explicar su presente como parte de un proceso más amplio a través del cual, hombres y mujeres, en su condición de actores sociales condicionados por las circunstancias, han asumido una variedad de actividades y proyectos²⁵.

Otros materiales curriculares reiteran las finalidades de la enseñanza de la Historia ya inscriptas en los CBC:

(...) Pero comprender y explicar no es el fin último de la enseñanza de la Historia. Es también desarrollar una conciencia histórica que permita reconocernos como parte de una historia que se inició hace mucho tiempo y en la cual ocupamos un lugar, que nos permita actuar y proyectarnos consciente y efectivamente en la sociedad en que vivimos²⁶.

Para lograrlo, para que la Historia permita comprender la complejidad del mundo en que vivimos, apuntan a la necesidad de enseñar

(...) una historia que interrogue al pasado desde el presente. Desde un presente que constituye una franja temporal de límites imprecisos a través del cual experiencias sociales e individuales mejoran, arrastran, modifican el pasado y se proyectan hacia el futuro.

La tensión que encontramos en el discurso curricular es que, si bien se enuncia con fuerza la necesidad de establecer una relación entre pasado, presente y futuro, en el detalle de contenidos por ciclos no hay referencia explícita de contenidos que refieran a la relación pasado-presente²⁷.

4.2. En los profesores

El establecimiento de una relación significativa entre pasado, presente y futuro, que pone – entre otras cuestiones – al tiempo histórico como eje de la disciplina, parece ser compartida por el colectivo del profesorado. En efecto, esta relación es percibida como elemento que da sentido a su enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, por cuanto existe un lazo entre pasado y presente y la Historia sirve para comprender el presente²⁸. A pesar del consenso en torno a la importancia de la enseñanza de la temporalidad, este acuerdo implícito no deviene en programaciones que presenten la adquisición de la temporalidad como objetivo prioritario. Por el contrario, se hace hincapié mayormente en la medición y representación cronológica.

Un conjunto de estudios acerca de las concepciones implícitas y prácticas docentes ha señalado

que maestros y profesores coinciden en definir la dimensión temporal como columna vertebral de la Historia, ubican la enseñanza del tiempo como uno de los principales objetivos y estiman que sus alumnos tienen importantes dificultades en su aprendizaje²⁹.

Sin embargo estas mismas investigaciones argumentan que las definiciones del tiempo histórico por parte de los profesores se encuentran absorbidas por una concepción positivista del tiempo limitado a su aspecto cronológico. Así, pues, los contenidos de enseñanza –y la concomitante estimación de las dificultades de aprendizaje– refieren a aquellas vinculadas a la construcción de líneas de tiempo, la ubicación de fechas en ejes cronológicos y al manejo de convenciones temporales.

4.3. En los jóvenes

En el caso de los jóvenes, también se puede rastrear un consenso en torno a las finalidades y sentido de la Historia y su aprendizaje, al tiempo que notables contradicciones.

La ya mencionada investigación *Youth and History*, y en particular los resultados franceses de la macroencuesta³⁰, arrojan interesantes derivaciones respecto de la imagen que los jóvenes tienen acerca de la historia. La encuesta muestra que muchos jóvenes tienen una imagen “positiva” de la historia, que sirve para comprender el presente y hasta para orientarse en el futuro. Un buen número le asigna asimismo a la historia un rol en su formación personal. Estos alumnos parecen alcanzar ciertos objetivos proclamados por la Historia escolar y, sin embargo, el conjunto de conocimientos actuales no es correlacionado con ellos mismos. La lectura de la Historia, por no decir de la Historia escolar, es individual, y participa estrechamente de la visión del mundo y de sí. Los adolescentes disocian abiertamente su vida futura entre su felicidad individual y el devenir social más bien temible, incierto o atractivo según cada uno.

Esta misma conclusión ha sido presentada por el estudio italiano compilado por Nadia Baiesi y Elda Guerra³¹ en el que se remarca la profunda separación entre biografía e historia, entre historia personal e historia social.

Asimismo, en un estudio español reciente, se ha evidenciado que los estudiantes de secundaria establecen pocas relaciones entre el saber histórico enseñado en las escuelas y su utilización conceptual en instancias de argumentación sobre problemáticas relacionadas, en este caso, con el proceso de construcción europea³².

Como decíamos en otro lugar, lo que aún está por profundizar –teniendo en cuenta las aportaciones de recientes investigaciones mencionadas– es el esclarecimiento de las relaciones que se establecen entre el pasado y el presente en los jóvenes³³. El recobrar la “experiencia” como concepto es al mismo tiempo recuperar el lenguaje de la “posibilidad” y de la “expectativa”, como una relación emergente con el futuro. Nuevamente nos remitimos a Reinhart Koselleck cuando argumenta que las expresiones “experiencia” y “expectativa” “son categorías del conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia. O dicho de otro modo, no existe ninguna historia que no haya estado construida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan y sufren”³⁴.

5. Los textos escolares

5.1. Los textos escolares como fuentes de indagación

Considerar los libros de texto escolares como fuente de investigación didáctica implica sin dudas una opción necesaria de ser justificada. Una primera razón es que los libros de texto se han convertido muchas veces en verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum por ser los soportes más utilizados en la práctica docente para la transmisión de los contenidos históricos. Esta situación hace de los libros de texto materiales curriculares de elevada incidencia en el aprendizaje realizado tanto en el aula como fuera de ella, donde la mayor parte del tiempo que los alumnos dedican a estudiar y realizar tareas gira en torno a estos libros³⁵. Una segunda razón, que actúa juntamente con la primera, es que la influencia de los textos escolares en el currículum real es mayor aún en contextos de reforma educativa.

En el contexto internacional, los textos escolares han sido el objeto más estudiado en la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la década de 1960. Esta situación tiene una explicación histórica: la necesidad de las naciones de formar ciudadanos tolerantes, capaces de convivir con otras sociedades y otras ideologías en el marco de la segunda posguerra. Por esta razón, los contenidos ideológicos se convirtieron en el tema básico de indagación en el estudio de los manuales. Los objetivos de esas investigaciones fueron los prejuicios, estereotipos, las prácticas de persecución, negación, exclusión y exterminio del “distinto” y sus justificaciones por parte de los sectores hegemónicos de los regímenes totalitarios. Asimismo, esos estereotipos y prácticas fueron analizados en relación con los pueblos sometidos por las potencias colonialistas e imperialistas. Finalmente, también fueron observados los modos de discriminar y excluir a las minorías étnicas, a los colectivos de inmigrantes, a las mujeres o a los niños en las sociedades oficialmente denominadas democráticas³⁶.

Para el caso argentino, el interés por la investigación de los manuales escolares se registra a fines de la década de 1980. Dicho interés no sólo está vinculado a la evolución misma de la disciplina histórica, la ampliación del compendio de temas y problemas estudiados como las sensibilidades, la infancia, las prácticas culturales, la circulación y el consumo de bienes culturales o las formas de difusión de la Historia, sino especialmente al embrionario proceso de democratización de la sociedad que también ha tenido lugar en los ámbitos educativos³⁷. Fue fundamentalmente la preocupación por indagar hasta qué punto los manuales escolares existentes hasta ese momento habían contribuido —o podían hacerlo— a la formación de ciudadanos partícipes de una cultura democrática la que motivó las investigaciones de los manuales escolares.

Estas investigaciones se centraron en el estudio de los manuales producidos desde fines del siglo XIX, con los inicios del sistema educativo nacional, hasta antes de la reforma curricular de los años 1990, priorizando temas como el rol de los libros en la formación de la identidad nacional, las formas que adquiere la Historia latinoamericana, la Historia reciente, la perspectiva de género en los mismos o los alcances de la presencia de los últimos avances de la investigación académica en dichos textos, entre otros temas, etc.³⁸.

Muchos otros indicios podrían agregarse a este conjunto de antecedentes en el campo de la investigación sobre libros de texto, y lo dicho hasta aquí comprueba la riqueza y potencialidad de

sus análisis. En esta línea es que pretendemos poner a consideración un análisis de los libros de texto a partir de una nueva variable: la conciencia histórica. Sobre este punto avanzaremos en el siguiente apartado.

5. 2. Propuesta de análisis de los libros de texto escolares

Llegados a este punto, en que hemos presentado los “aparentes” consensos en torno a la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la Historia para la comprensión del presente y la proyección del futuro, pretendemos avanzar en una propuesta de análisis de los libros de texto.

Como hemos dicho ya, nuestro supuesto es que existen tensiones entre argumentos consensuados y los discursos y prácticas que circulan realmente en las aulas. Así como existirían evidencias de tales tensiones en los casos del curriculum, los profesores y los propios jóvenes entendemos que las mismas se presentan en los materiales didácticos. Este supuesto nos lleva a plantear una posible elucidación a partir del cruce entre la categoría “conciencia histórica” y los libros de texto escolares.

Para tal efecto, pretendemos presentar aquí una propuesta de herramienta de análisis basada en la formulación de Rüsen³⁹.

La propuesta teórica de Rüsen nos parece especialmente interesante en tanto postula que la competencia fundamental de la conciencia histórica –que pretende ser alcanzada mediante el aprendizaje histórico– se puede descomponer en tres competencias que hacen referencia, respectivamente, al aspecto empírico, teórico y práctico de la conciencia histórica. “La competencia *perceptiva* o basada en la experiencia consiste en saber percibir el pasado como tal, es decir, en su distanciamiento y diferenciación. La competencia *interpretativa* consiste en saber interpretar lo que hemos percibido como pasado en una relación y una conexión de significado y de sentido con la realidad. Finalmente la competencia *orientativa* consiste en recibir e integrar la ‘Historia’ como resultado de dicha interpretación, como constructo con el conocimiento de experiencias del pasado, en el marco de orientación cultural de la propia experiencia vital”⁴⁰.

A partir de estos ejes, Rüsen destaca variados elementos desde los cuales analizar los libros de texto. A efectos de esta presentación nos detendremos en aquellos referidos a la competencia orientativa de la conciencia histórica. Para ello, el autor señala que la utilidad de un libro para esta última competencia se evidencia si se establece una relación entre la perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos y alumnas –mencionando los problemas relacionados con el propio concepto de la Historia y la integración en el propio presente–; si se introduce a los alumnos en el proceso de formación de una opinión histórica, y si se trabaja con referencias al presente.

Respecto del trabajo entre perspectivas globales y personales, los libros de Historia no sólo deberían orientar su perspectiva hacia temas históricos, sino que deberían relacionarla sistemáticamente con la constelación de identidad de los alumnos para enlazar la comprensión que los jóvenes tienen de sí mismos y del presente.

En relación con la formación del juicio histórico, los materiales deberían valorar y proporcionar instancias para la argumentación informada y razonada de los alumnos.

Por último, las perspectivas orientativas y los juicios históricos no son posibles sin referencias al

presente en la exposición y la interpretación del pasado. En su presentación, el presente no puede ser sólo un espejo para medir la diferencia temporal entre pasado y presente, sino también para vislumbrar un trozo de perspectiva futura. Con todo ello, un libro de texto tendría en cuenta que los niños y jóvenes a los cuales se dirige encierran un futuro cuya configuración también depende de la conciencia histórica que se les otorgue.

Bajo estos ejes, hemos realizado un primer análisis de libros de texto escolares para el nivel EGB 3 que presentamos en el próximo apartado.

6. Algunas evidencias en los libros de texto escolares

En los libros correspondientes al primer año del Tercer Ciclo de la EGB⁴¹ es donde, en general, se hace alusión por primera vez a la Historia como disciplina. En este caso se responde a preguntas tales como “¿qué es la Historia?” y “¿para qué se estudia Historia en la escuela?”. Es al responder esta última pregunta que generalmente se enuncia la relación entre pasado, presente y futuro.

Para el manual *Historia 1*, coordinado por S. Jáuregui de Editorial Santillana, la utilidad de la Historia se explica del siguiente modo:

La historia nos permite explicar el presente y espiar el futuro. (...) De la misma forma que cada individuo puede comprender su presente al comprender su pasado, también el género humano intenta descifrar las complejidades de la vida actual, acudiendo a su historia (...) teniendo en cuenta las experiencias pasadas la humanidad y las diferentes partes que la componen encuentran en el pasado la explicación de muchas alternativas que les presentará el futuro.

Considerando el mismo objetivo, el manual *Historia 1* de S. Vázquez de Fernández de Editorial Kapeluz plantea lo siguiente:

¿Para qué estudiamos Historia? La Historia puede “servirnos” para razonar y comprender, para entender el presente y lo que nos rodea. Las raíces del presente las descubrimos en el pasado (...)

Tomar conciencia sobre el pasado nos permite reconocernos como parte de la historia humana (...) puede ayudarnos a establecer relaciones significativas entre el pasado, el presente y el futuro.

En el mismo sentido, lo expresa un tercer manual analizado: *Historia, La antigüedad y la sociedad feudal*, de M. E. Alonso, R. Elisalde y E. Vázquez de Editorial Aique:

Para que puedas comprender la historia, explicarla y prepararte para ser protagonista del futuro, además de información sobre los hechos históricos necesitas algunas herramientas (...) comprender las acciones que los hombres protagonizaron a través del tiempo, te permitirá entender el pasado y también el presente.

Limitándonos estrictamente al estudio de manuales del primer año del Tercer Ciclo de la EGB o del secundario, además de los nombrados que enuncian el sentido de la enseñanza de la Historia, se encuentran algunos manuales donde en la presentación de la disciplina histórica predominan temas vinculados al tiempo histórico, como el uso y la construcción de cronologías y periodizaciones o los cambios y las continuidades en los procesos históricos, sin mencionar la significación de la enseñanza de la Historia u otros manuales en los cuales no se incluye una presentación de la Historia

como disciplina ni el sentido de su estudio en el Tercer Ciclo de la EGB o en el primer año de la escuela secundaria.

Más allá de las enunciaciones, consideramos relevante analizar cómo se propone trabajar la temporalidad, especialmente la relación pasado-presente-futuro, en algunos de los manuales analizados, a través de qué estrategias y capacidades se organiza esa vinculación. Como decíamos en la introducción, hemos elegido un contenido correspondiente al 9º año de la Escuela General Básica⁴²: “la inserción de la Argentina en el mercado capitalista mundial: la economía de exportación y el régimen de dominación oligárquico” ¿Por qué elegir un tema y por qué éste?

Trabajar esta investigación desde un tema en particular implica asumir la centralidad de los contenidos en la investigación sobre la enseñanza de la Historia y la importancia de considerar las dimensiones política-curricular y epistemológica-disciplinar. Dichas dimensiones ensanchan y enriquecen el campo de la didáctica específica muchas veces reducido a una función prescriptiva de estrategias.

La elección de este tema en particular tiene, además, una doble motivación. Por un lado, porque lo consideramos relevante para analizar la debilidad estructural de la economía y la fragilidad de la democracia en la Argentina. Por otro lado, porque creemos que no es imprescindible referirse a la historia inmediata para poder componer una relación entre pasado, presente y futuro.

A partir del tema elegido se analizarán los siguientes elementos de la competencia orientativa de la conciencia histórica –ya enunciados–:

- a. Establecimiento de relaciones entre la perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos y alumnas;
- b. Introducción de los alumnos al proceso de formación de una opinión histórica (incluyendo instancias para la argumentación informada y razonada de los alumnos);
- c. Trabajo con referencias al presente en la exposición del pasado.

Un primer análisis de la mayoría de los manuales carece de los elementos de la competencia orientativa de la conciencia histórica señalados más arriba. Éstos son Jáuregui, S. (coord.) (1988). *Historia 1*, Santillana, Buenos Aires; Vásquez de Fernández, S. (1995). *Historia 1*. Kapeluz, Buenos Aires; Luchilo y otros (1995). *Historia 3. El mundo contemporáneo (Desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días)*, Santillana; Tobío, O., Pipkin, D. y Scaltriti, M. (2000). *Sociedad. Espacio. Cultura. Siglo XX. La Argentina en América y en el mundo*, Kapeluz, Buenos Aires; Recalde, H. Eggers-Brass, T. (1996). *Historia 3. Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810-1995)*, Mapu Editora, Buenos Aires.

En otros manuales, como AA.VV. (2000). *Sociedad en Red 9*. Serie de Tramas. AZ Editora, Buenos Aires, se trabajan superficialmente los elementos b y c con actividades como:

Argumenten acerca de las ventajas y las desventajas de las economías exportadoras (pág. 132).

Comparar el sector agropecuario del período agroexportador y el actual (pág. 132).

Del mismo modo lo hace el manual de Moglia y otros (1997). *Pensar la historia. Argentina desde una historia de América latina*, Plus Ultra, Buenos Aires, donde propone el trabajo con el elemento

b. El manual de Paura, V. Y Serrano, G. (2003). *Historia/ Polimodal. Auge y crisis de la Argentina agroexportadora (1880-1930)*, Libro 6, Editorial Longseller, Buenos Aires, se trabaja superficialmente el elemento c con actividades como:

Averigüen cómo se desarrolla en la actualidad la producción agropecuaria y cuál es la relación de los grandes productores con el Estado. Consulten información periodística y saquen conclusiones.

Del conjunto de manuales analizados, es el de Alonso, Elisalde y Vásquez de Editorial Aique donde se aborda con mayor profundidad la capacidad orientativa de la conciencia. Se trabaja a partir de preguntas que apuntan a la comparación con la actualidad como:

En la actualidad, ¿participan los países latinoamericanos en la división internacional del trabajo según el modelo que se definió en la segunda mitad del siglo XIX? ¿Cuáles son los cambios y las permanencias más significativas? (pág. 147).

¿Qué barrio conocés que haya surgido a partir de la radicación de inmigrantes hacia fines de siglo pasado o a comienzos de éste? (pág. 166).

En la actualidad, ¿existen conventillos en las grandes ciudades? ¿Conocés algún otro tipo de vivienda colectiva de los sectores populares urbanos? ¿Cuáles? (pág. 168).

La inmigración en nuestros días, comparación inmigración masiva de origen europeo con la limítrofe predominante en la década de 1990 (pág. 172).

En la actualidad, ¿cómo se realiza la selección de los funcionarios de gobierno y de la administración pública? (pág. 174).

¿Se mantienen en la actualidad estas formas de sociabilidad y solidaridad entre los extranjeros residentes en nuestro país? ¿Qué ejemplos conocés?

También con otras preguntas que propician el juicio crítico, como:

¿Qué ventajas y desventajas significa para los inmigrantes arrendatarios el sistema ideado por los estancieros para obtener campos sembrados con alfalfa? (pág. 156).

Como puede concluirse, no siempre, a excepción de algunos casos, lo que suele enunciarse como intenciones del sentido de la enseñanza de la Historia en la escuela se plasma de manera amplia y profunda en términos de contenidos, estrategias o actividades en los libros escolares. Esto da como resultado una desarticulación entre las finalidades y las propuestas realizadas en los libros.

Muchas veces los contenidos y actividades no proponen relaciones de temporalidad complejas por cuanto omiten las referencias al presente. También se silencian otras marcas temporales tales como continuidades y cambios, por ejemplo, en este caso, en la organización económica y política de la Argentina desde su inserción en el mundo capitalista hasta nuestros días.

Si bien los libros de texto consiguen presentar a la Historia como “constructo” para el conocimiento del pasado, aquél no es integrado en el marco de la orientación cultural de la propia

experiencia vital de los jóvenes: pocas veces se los “apela” desde los textos y las actividades para el establecimiento de relaciones entre la perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos y alumnas.

Nuestra conclusión preliminar de este análisis de libros de texto no pretende ser en absoluto pesimista. Si comparamos los libros de texto que actualmente se utilizan en el aula con los anteriores a la reforma⁴³, la renovación didáctica e historiográfica ha sido positiva y extendida. Aun así hemos de decir que tal renovación tendría, a nuestro juicio, algunos puntos pendientes, como potenciar desde los textos y actividades las orientaciones histórico-temporales.

7. A modo de cierre

El análisis preliminar de libros de texto escolares aquí presentado deja muchas preguntas abiertas a ser respondidas en la profundización del trabajo iniciado. Hemos intentado poner de manifiesto los aparentes consensos y tensiones en torno a la enseñanza de la Historia para la formación de la temporalidad en el curriculum, documentos ministeriales, profesores y alumnos.

Considerando que la enseñanza de la Historia muchas veces se organiza en torno a los libros de texto, hemos tomado a éstos como fuentes para indagar las mencionadas tensiones. Lo analizado hasta aquí demuestra que, si bien los libros escolares también enuncian la necesaria relación pasado-presente-futuro, persisten vacíos y silencios de diferente intensidad, tanto de referencias como de trabajos concretos que promuevan el desarrollo de la conciencia histórica y su capacidad de orientación.

Uno de los próximos pasos que es preciso dar para completar este cuadro de situación es —como señala Rösen— “dar cuenta del uso o el papel que los libros de texto verdaderamente desempeñan dentro del proceso de aprendizaje en las aulas”⁴⁴. Una investigación empírica sobre esta cuestión permitiría un análisis más completo de la situación.

Asimismo sería deseable analizar de qué manera y mediante qué estrategias los docentes se apropian de los textos escolares como materiales que, aunque están producidos para los alumnos, muchas veces organizan su programación. En este sentido, creemos que una indagación en esta dirección ayudaría a reconsiderar el rol docente en la enseñanza, un papel que, por la aplicación “militante” del marco constructivista, se ha desdibujado⁴⁵.

Por otra parte, sería interesante considerar cómo efectivamente los alumnos leen los textos escolares, es decir, de qué manera se apropian de ellos, qué estrategias y propósitos de lectura ponen en juego cuando leen manuales de Historia.

Como los manuales escolares actuales han sido escritos por miembros de la comunidad académica luego de la reforma curricular, otro paso posible y significativo sería la indagación de la relación entre esta comunidad profesional y sus preocupaciones por el presente.

Por último, creemos que el análisis de los textos escolares debe ser realizado en el marco teórico de la “disciplina escolar”⁴⁶, en tanto categoría que permite considerar la forma en que interactúan saberes seleccionados, enseñados, construidos y adquiridos, por cuanto en la conformación disciplinar están actuando objetivos de enseñanza y finalidades de su aprendizaje, los actores en acción

(profesores y alumnos), los discursos, representaciones y argumentos sumados a las urgencias sociales, las obligaciones escolares y las sugerencias editoriales.

Notas

¹ En las investigaciones educativas sobre estas fuentes generalmente se utilizan variadas nomenclaturas: “libros de texto”, “libros escolares”, “manuales” o “libros de texto escolares”. Por nuestra parte tomaremos estos términos como sinónimos utilizándolos indistintamente a lo largo del artículo.

² Aludimos específicamente a esta jurisdicción en tanto es el mayor distrito escolar del país que ha implementado los niveles educativos prescriptos por la Ley Federal de Educación de 1993. Otras jurisdicciones lo han hecho parcialmente (Ciudad de Buenos Aires no ha implementado el Tercer Ciclo de la Educación General Básica ni el nivel Polimodal) Aún así los libros de Ciudad y provincia de Buenos Aires muchas veces se utilizan de manera indistinta por parte de los docentes que trabajan en ambas jurisdicciones y quienes generalmente aportan los materiales en el aula.

³ En algunos casos la renovación de los libros de texto escolares comenzó antes de la sanción de la Ley Federal de Educación, cuando muchas editoriales empezaron a producir materiales con una renovada propuesta didáctica e historiográfica acorde al “espíritu” de la inminente renovación curricular.

⁴ Hilda Lanza denomina “propuesta editorial” al conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia. Dicha producción incluye, además de la selección y organización de los contenidos, la presentación de un determinado discurso. Lanza, H. “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media”, en Lanza, H. y Finocchío, S. (1993). *Currículum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, p. 51.

⁵ Rüsen, J. (1997). “El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia”, en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, pp. 79-93 (original alemán, 1992).

⁶ Para una historia de las finalidades del currículum de la Historia y las Ciencias Sociales, véase por ejemplo: Laville, C. “La guerre des récits. Débats et illusions autour de l’enseignement de l’histoire”, en Moniot, H. y Serwanski, M. (dirs.) *L’histoire et ses fonctions. Un pensée et des pratiques au présent*. Paris, L’Harmattan, pp. 151-164; y Gómez, E. (1997). “Evolución del currículum de ciencias sociales en Estados Unidos”, en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada Editora, Sevilla, pp. 195-241.

⁷ Pagès, J. (1999). “El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”, en AA.VV. *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*. ICE, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 241-278.

⁸ A este respecto, y para el caso argentino pos diciembre de 2001 especialmente, numerosas publicaciones –en distintos espacios y desde variadas perspectivas– han “revisado” el papel de la escuela en general y la enseñanza de la Historia en particular. Entre las múltiples referencias cabe destacar el trabajo de Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. De esta obra colectiva debe mencionarse, desde el tema que nos ocupa, el trabajo de Duschatzky, S. “La escuela entre tiempos”, pp. 93-101.

⁹ Jeismann (1979), citado por Angvik, M. y Von Borries, B. (eds.) (1997). *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg, p. 401.

¹⁰ Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos, Madrid, p. 41.

¹¹ Grabski, A. (1985). “Un problème de l’histoire des mentalités: la conscience historique”, en Mandrou, M. J. *Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités*. Presses Universitaires de France, Paris, pp 135-140.

¹² Véase, por ejemplo: Tutiaux-Guillon, N. y Nourrisson, D. (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l’Université de Saint-Étienne; Tutiaux-Guillon, N. “Identité, conscience historique et histoire scolaire: l’exemple français”, en Pellens, K. et. al. (ed.) (2001). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Lang, Berlin, pp. 325-336; Lavelle, C. (2001). “Conscience historique et éducation historique: qu’attendre de la première pour la seconde?”. *Paper* presentado ante la *Canadian historical consciousness in an International context: theoretical frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC ; Lavelle, C. (2001). “La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles”, en *Perspectives documentaires en éducation*, 53, INRP, Paris, pp. 69-82; Rösen, J. (2001). “What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence”. *Paper* presentado en *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia, Vancouver, BC.

¹³ Para una historia de la Didáctica de la Historia en torno a la categoría *geschichtsbewusstsein*, véase Valls, R. y Radkau, V. (1999). “La Didáctica de la Historia en Alemania: una aproximación a sus características”, en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 89-105; y Von Staehr, G. (1993). “Didáctica de la Historia en Alemania. Historia y situación actual”, en

Aspectos didácticos de geografía e historia 7, pp. 11-69.

¹⁴ Como el estudio *Youth and History*. *Op. cit.* Además de esta macroencuesta europea, se han realizado otros importantes estudios centrados en la categoría conciencia histórica. Véase, por ejemplo, Von Borries, B. (1995). "Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents", en W. Bos, R. H. Lehmann (eds.) *Reflections on Educational Achievement*. Münster/ New York, pp. 25-49; y Kölbl, C. y Straub, J. (2001). *Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses*. Forum Qualitative Social Research (On line Journal), 2(3).

¹⁵ Para ver la extensión de la categoría "conciencia histórica" más allá del ámbito alemán, véase el estado de la cuestión presentado por Laville, C. "La recherche empirique en éducation historique...". *Op. cit.*

¹⁶ Cfr. Rüsen, J. "What is Historical Consciousness?...". *Op. cit.*

¹⁷ Tutiaux-Guillon, N. *Op. cit.*, pp. 326-327. La traducción es nuestra.

¹⁸ Rüsen, J. "El libro de texto ideal...". *Op. cit.*, p. 81.

¹⁹ Tutiaux-Guillon, N. *Op. cit.*, p. 326. La traducción es nuestra.

²⁰ Algunos autores hacen hincapié en la importancia de la conformación espontánea (por sobre la escolarización) de la conciencia histórica. Wrzosek, por ejemplo, afirma: "la gente aprende a pensar el mundo históricamente a través de su propia cultura, a través de su entorno cultural. Así nacen las actitudes que sirven de base a la educación histórica. Las fábulas, los cuentos narrados por la familia, la literatura, las películas, la memoria familiar y colectiva, etc. contribuyen a la formación de la conciencia histórica, que es modelada por la educación histórica". Wrzosek, W. "Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique", en Moniot, H. y Serwanski, M. (dirs.) (2000). *L'histoire et ses fonctions. Un pensée et des pratiques au présent*. L'Harmattan, Paris, p. 116. La traducción es nuestra.

²¹ Rüsen, J. (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", en *Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36.

²² Rüsen, J. "What is Historical Consciousness?...". *Op. cit.*

²³ *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995). McyE. Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, p. 171.

²⁴ *Contenidos Básicos Comunes...* *Op. cit.*, Ciencias Sociales, Bloque 2. Síntesis explicativa, p. 179.

²⁵ *Contenidos Básicos Comunes...* *Op. cit.*, p. 182.

²⁶ Nueva Escuela N° 21, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1995.

²⁷ Una situación similar apunta Tutiaux-Guillon para el caso francés. En el caso de la justificación de la enseñanza de la Historia en el curriculum de Francia

usualmente también se menciona “comprender el pasado y preparar el futuro” o “reconocer los trazos del pasado en el presente”. Sin embargo, esta investigadora apunta que “nada incita a ver que la escritura de la historia procede a la inversa, desde cuestiones del presente y de interrogaciones del futuro sobre el pasado. La conciencia histórica así vista se nutre de una articulación pasado-presente, pero sin análisis de los usos sociales de la historia”. Tutiaux-Guillon, N. *Op. cit.*, p. 328. La traducción es nuestra.

²⁸ Tutiaux-Guillon, N. y Mousseau, M. J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. INRP, Paris; Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq (Nord), Presses universitaires du Septentrion.

²⁹ Véase, por ejemplo: Torres Bravo, P. (2001). *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. UNED, Madrid; González Muñoz, M. C. (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. OEI, Madrid; Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel, Buenos Aires. Un completo estado de la cuestión sobre las investigaciones realizadas sobre el tiempo histórico –actualizado hasta fines de los '90– se encuentra en Pagès, J. *Op. cit.*

³⁰ Cfr. Tutiaux-Guillon y Mousseau. *Op. cit.*

³¹ En este estudio se entrevista a jóvenes de los tres últimos años de la escuela superior de las ciudades de Roma, Bologna y Milán. Baiesi, N. y Guerra, E. (a cura di) (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Clueb, Bologna.

³² Prats, J. (dir.) (2002) *Los jóvenes frente al reto europeo*. Fundación La Caixa, Barcelona.

³³ González, M. P. y Henríquez, R. “Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la Historia”, en Ballesteros Arranz y otros (coords.) (2003). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, pp. 113-120.

³⁴ Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona, pp. 334-335.

³⁵ Dobaño Fernández, P., Lewkowicz, M., Mussi, R. y Rodríguez, M. “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000”, en Rodríguez, M y Dobaño Fernández, P. (comp.) (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. La Colmena, Buenos Aires, p. 14.

³⁶ Cfr. Johnsen, E. B. (1996). *Libro de textos en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

³⁷ Dobaño Fernández y otros. *Op. cit.*, p. 12.

³⁸ Un importante antecedente en el estudio de manuales escolares es la serie de conferencias argentino-alemanas sobre libros de texto (organizadas por FLACSO

y el Instituto Georg Eckert), que dio lugar más tarde a un conjunto de publicaciones en la revista *Propuesta Educativa* números 7 y 8 durante 1992 y 1993. Asimismo, cabe mencionar la publicación compilada por Riekenberg, M. (1991). *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica*. Alianza-FLACSO-Georg Eckert Instituts, Buenos Aires; Braslavsky, C. “La Historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires, pp. 115-136; Lanza, H. *Op. cit.*; Romero, L. A. (coord.), Cohen, N., de Privitellio, L., Quintero, S., Sabato, H. (1999). La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La argentina, Informe Final. Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana (PEHESA), Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. Las investigaciones sobre textos escolares posteriores a la reforma educativa son escasas y se encuentran más dispersas, aunque se han comenzado a publicar compilaciones –como la ya citada de Dobaño y otros y nuevos estudios referidos particularmente a los libros de texto en general como Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires; y Carbone, G. (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. UNLu-Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, y los dedicados a la enseñanza de la Historia en particular, como De Amézola, G. (2003). “Rosas vuelto a contar. La época de Rosas en los manuales escolares de la ‘transformación educativa’”. Ponencia presentada en las *IX Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*, UNC, Córdoba.

³⁹ Rösen, J. “El libro de texto ideal...”. *Op. cit.*

⁴⁰ *Ídem, ibídem*, p. 86.

⁴¹ El *corpus* de manuales analizados incluye tanto libros de Ciencias Sociales que comprenden contenidos de Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana como aquellos que sólo presentan contenidos de Historia.

⁴² Para las jurisdicciones que no aplicaron el Tercer Ciclo de la EGB, como es el caso de la Ciudad de Buenos Aires, este contenido aparece en el tercer año de la escuela secundaria.

⁴³ En este sentido creemos que los contenidos de los libros analizados aquí con los abordados por las investigaciones de Lanza. *Op. cit.* y Braslavsky. *Op. cit.*, presentan notorias diferencias.

⁴⁴ Rösen, J. “El libro de texto ideal...”. *Op. cit.*, p. 81.

⁴⁵ En los debates sobre la reforma educativa argentina, a diez años de la sanción de la Ley Federal, muchos especialistas coinciden en señalar la “ausencia” de los docentes en ella. Para el caso de América latina, y refiriéndose a las distintas medidas tomadas en el marco de las reformas educativas de la década de 1990,

Rosa María Torres señala: “Éstas y otras medidas (...) se tomaron por lo general sin consulta con los docentes e incluso sin la información mínima requerida”. Véase Torres, R. M. (2000). “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, en *Reformadores y docentes*. Convenio Andrés Bello / Cooperativa del Magisterio de Colombia, p. 25. Esta situación es aplicable a la reforma argentina. De hecho la selección de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica fue aprobada por el Consejo Federal de Educación – integrado por los ministros de Educación de las diferentes provincias– y asesorado por un equipo de especialistas disciplinares. Allí la “voz” de los docentes no fue escuchada ni hubo instancias de consulta. Asimismo la exacerbación el “espíritu” constructivista –presente en la Ley Federal– desdibujó la autoridad e identidad docente redefiniendo su rol de manera más “etérea” con términos tales como creador de “zonas de desarrollo próximo” o “andamiajes”, introductor de ajustes y modificaciones al aprendizaje de los alumnos, etc.

⁴⁶ Chervel, A. (1988). “L’histoire des disciplines scolaires”, en *Histoire de l’éducation*, 38, pp. 59-119. INRP, Paris (versión en castellano: *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111).