

LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA, LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS DEMOCRÁTICOS.

Gonzalo de Amézola

Profesor e investigador en Didáctica de la Historia. Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

amezola@netverk.com.ar

Resumen En 1993 – a diez años de la finalización de la dictadura militar - se inició en Argentina una reforma educativa que, entre otras cosas, se propuso promover los valores democráticos. En esa finalidad, en la que la escuela no había mostrado una incidencia significativa, la Historia debía cumplir un papel destacado. Este trabajo se ocupa de cómo se entendieron esos valores desde el currículo prescripto, cómo se tradujeron en los manuales escolares y de su problemática incorporación a las prácticas docentes.

Palabras clave: reforma educativa – nuevos contenidos – definiciones políticas – curriculum explícito – manuales – prácticas docentes.

Abstract: One of the aims of the Educational Reform begun in Argentina in 1993 was the development of democratic values. To that end, History should play an important role.

This paper describes how these values appeared in the curriculum and how they were interpreted in textbooks.

Key words: educational reform – new contents – political definitions – explicit curriculum – text books – teaching practices.

I.- Las intenciones de la Reforma

La “transformación educativa” iniciada en Argentina en 1993, significó un intento de reformar en profundidad la enseñanza en los primeros niveles¹, involucrando en esos

¹ Con la Ley Federal de Educación aprobada en 1993, el trayecto de educación obligatoria se amplió de los siete años de enseñanza primaria que regía desde la década de 1880 a un año de educación inicial y nueve de Escuela General Básica (que incluye al 1º y 2º año de la vieja escuela secundaria). Luego de este ciclo,

cambios a la Historia escolar que durante más de un siglo no había sufrido modificaciones significativas. Diversos motivos hacían que desde el restablecimiento de la democracia en 1983 se cuestionaran las deficiencias de la escuela y se promoviera su actualización. El reclamo más insistente era que se renovara el currículo para que se transmitieran saberes significativos y, además, que se impulsara la formación de ciudadanos democráticos, algo que resultaba vital para un período político que pretendía clausurar para siempre la época de las dictaduras y en lo que hasta ese entonces se había fracasado.

Una de las innovaciones más notables fue la nueva conformación de los espacios curriculares. En ellos, Historia pasó a integrar el área de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la Escuela General Básica, constituyéndose en una asignatura específica recién en la Educación Polimodal. (AMÉZOLA, 2002)

Sin embargo, se puede sostener que el más significativo de los cambios fue que los antiguos “objetivos” se transmutaron en “contenidos”. Pensada a la sombra de la Reforma española – tal como la percibían por aquel entonces los funcionarios argentinos –, esta “transformación educativa” se apropió de lo postulado por César Coll e impulsó que, además de los conceptos, también las habilidades y las actitudes pasaran a ser consideradas contenidos. Así, unos y otras debían recibir el mismo tratamiento, por lo que tenían que ser enseñados y, consecuentemente, aprendidos. La Reforma instaló, entonces, un modelo distinto al de la asimilación e incorporación de conceptos como prioridad curricular: en las aulas se aprenden como parte del currículum explícito conceptos, habilidades intelectuales y actitudes con todo lo que ello importa. Sin duda que es una cuestión de sentido común afirmar que en las clases se imparten valores, sin embargo, después de la Reforma estos valores, algunas actitudes, así como determinadas habilidades intelectuales –esas y no otras- debían ser incorporadas y los maestros y profesores debían impartirlas. Estas habían sido pensadas como fundamentales a la hora de construir un ciudadano democrático.

Pero además, Coll establece en su propuesta que la adquisición de estos tres tipos de contenidos debe darse en una forma *particular* para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 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. (COLL *et al.*, 1992)

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 transmitían 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.

Finalmente, el *alumno democrático*, razón de ser de la escuela post-reforma, reviste también 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 individuo autónomo, racional y razonable, capaz de resolver los conflictos a través del diálogo, de ponerse en el lugar del otro, de ser solidario y profundamente respetuoso de las diferencias. Claramente este es el plano prescriptivo de la Reforma en el que están –ya hechas- las opciones a favor de una democracia y de un ciudadano democrático.

La puesta en práctica de lo postulado por la “transformación educativa” fue un proceso gravoso que incluyó desde la necesaria reestructuración edilicia de los establecimientos escolares para poner en práctica la nueva división de los niveles de enseñanza, hasta la confección de los nuevos 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. Sin dudas, dentro de este reacomodamiento, la nueva oferta editorial no fue un detalle menor. 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.” (BOURDIEU, P., 1989)

Rápidamente, las distintas editoriales se lanzaron a la producción de textos en una carrera por captar al potencial público cautivo que la Reforma generaba. De esa manera, aparecieron diferentes propuestas y cada una de ellas es, efectivamente, eso: una propuesta de interpretación de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por la administración nacional. Deben entonces aparecer en los nuevos textos no sólo una selección de conceptos, sino que también los nuevos contenidos: las habilidades y las actitudes, relacionados unos y otros de forma tal que, como postulara Coll, producto de esta imbricación tenga lugar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

II.- 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 se la incluyó - en la mayoría de las jurisdicciones² - en un área de ciencias sociales que abarca contenidos de geografía, economía, ciencia política, sociología, y antropología. Pocas explicaciones podemos encontrar para esta 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 currículo, en la forma de entender la Historia enseñada.” (MAESTRO, 1997)

En la opinión de la casi totalidad de los especialistas argentinos, la constitución del área no era razonable. Uno de los más terminantes al respecto fue 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

² 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

relación directa con alguna de ellas. Consecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza.” (ROMERO, 1997)

A lo largo de la fase final del trayecto obligatorio - la EGB 3 - la Historia incluida en esta controvertida área debe presentar un panorama general del pasado desde la aparición del hombre hasta nuestros días.

La recuperación de la individualidad de la Historia en la Educación Polimodal no disminuyó la polémica. Cualquiera sea su especialidad debe existir 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, latinoamericano y argentino. En este caso las objeciones giraban en torno al énfasis otorgado a la época contemporánea y al pasado reciente. El recorte se fundamentaba básicamente en la finalidad de promover valores democráticos. Como afirma Silvia Finocchio: “Desde la perspectiva del sujeto del aprendizaje, puede afirmarse que el propósito es capitalizar el interés y la motivación que estos temas despiertan entre los jóvenes alumnos. A través del estudio de las sociedades contemporáneas la intención es, además, lograr articular la enseñanza de la historia con la formación para la ciudadanía y para el desarrollo social.” (FINOCCHIO, 1997)

Dicho objetivo se comprueba en los documentos ministeriales. Los alcances de los contenidos para el conjunto de las ciencias sociales en los CBC de 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.” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1997)

En el bloque destinado a la historia (“Los procesos históricos contemporáneos”) se propone: “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.” (MCE, 1997)

En la propuesta de alcance de los contenidos actitudinales, la mayor parte de ellos nos remite a la formación del ciudadano: “Flexibilidad para revisar sus ideas, creencias y productos de su actividad”; “Actitud solidaria y de cooperación”; “Afán de comprender y participar en la resolución de los problemas sociales”; “Compromiso con los valores democráticos”; “Posición crítica y reflexiva en el proceso de conocimiento de la realidad social”; “Capacidad para reconocer, respetar y aceptar las diferencias valorando el debate fundamentado”; etc. (MCE, 1997)

III.- Los manuales

A partir de mediados de la pasada década, entonces, los enseñantes enfrentaron un cambio ambicioso con el *aggiornamento* de lo que era considerado “saber” Historia. Ante las nuevas circunstancias, los manuales existentes cayeron en desuso y las editoriales especializadas se abocaron a la renovación de sus textos. En ellos encontrarían los docentes las respuestas a los cambios en el currículo prescripto. La elección del libro 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 manuales se incorporaron autores que en su mayoría provenían del campo universitario en vez de los docentes de secundaria o de institutos del profesorado que habían predominado en los años anteriores. Esto se complementó con otros dos cambios. Si bien antes de la reforma los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada ahora su vida útil en el mercado se restringió a un promedio de tres años y, además, los autores individuales son usualmente reemplazados por equipos. (SAAB, 1997)

Los manuales a los que se hará referencia más adelante son los dedicados al estudio de historia argentina para el nivel Polimodal, publicados por las cuatro editoriales que encabezan la venta en el mercado: Santillana³, Aique⁴, Puerto de Palos⁵ y Kapelusz.⁶

³ Privitellio, L. *et al. Historia de la Argentina Contemporánea*. Bs. As., Santillana, 1998.

⁴ Alonso, M. E. *et al. Historia. La Argentina contemporánea (1852 – 1999)*. Bs. As., Aique, 2000.

⁵ Friedmann, G. *et al. Historia argentina contemporánea. Activa*. Bs. As., Puerto de Palos, 2001.

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 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. La eliminación o dilución de los nombres de quienes escribieron los textos, señala también la relativa autonomía y responsabilidad de los autores sobre el producto final.⁷

En los nuevos manuales 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 son importantes.

En primer lugar, tenemos libros que centran su transformación en la redacción de una síntesis que presente saberes históricos actualizados y profundos. El caso más evidente es el de la Editorial 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 de la misma editorial se había desarrollado con más profundidad.

El caso de Santillana es interesante porque muestra un ejemplo de la importancia de la editorial en definir los contenidos: si analizamos una obra predecesora⁸ realizada por

⁶ Miranda, E. *et al. Historia argentina contemporánea*. Bs. As., Kapelusz, 2000.

⁷ 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. Pp. 12 y 13.

⁸ Jáuregui, A. *et al. Historia III*. Bs. As., Editorial Santillana 1990.

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 estos manuales. En primer lugar, porque en los casos de los textos escritos por muchos 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 independientes. El diseño precede a la escritura y el autor es contratado por encargo y está sujeto a pautas establecidas por el editor (cantidad de páginas y su diseño; estructura de los capítulos; espacio y forma para las ejercitaciones; cantidad y tamaño de las ilustraciones; epígrafes; etc.).

La necesidad de enseñar Historia en la escuela se justifica 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 currículo, 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”. (GONZÁLEZ y MASSONE, 2003) Las autoras demuestran igual incongruencia en los 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 entre lo que investigan los historiadores y los saberes que se enseñan en los establecimientos escolares, pero lo que no se ha logrado es 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, desde fines del siglo XIX no había dudas en Argentina acerca de cuál era la función social de la enseñanza de la Historia:

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. A lo largo del siglo XX, 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. A pesar de las declaraciones, 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', 'libre determinación de los pueblos', etcétera." (OBIOLS, 1997)

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 cuesta justificar. 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 raíces históricas del presente que no son todas cercanas, inmediatas o recientes." (FRADKIN, 1998) Si bien es cierto que esta jibarización la dispone el currículo, también lo es que los manuales tienden a acentuarla más allá de las disposiciones ministeriales.

Pero, como todos sabemos y la reforma lo ha subrayado, el desarrollo de los contenidos no se salda simplemente con el recorrido de una síntesis de conocimientos. Según el nuevo currículo, 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.” (MAESTRO, 2002)

IV.- 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 la práctica tanto de los contenidos procedimentales como de los contenidos actitudinales.

Por otra parte, no hay que dejar de lado el hecho de que según la nueva propuesta, la formación de ciudadanos democráticos es posible en tanto y en cuanto se establezca aquel entramado de contenidos. De lo que se sigue que de no cumplirse con éste 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” 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, en consecuencia, considerar al currículo real conformado conjuntamente por el “currículo prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes”. (FRIGERIO, 1991)

Por otra parte, estos cambios fueron concretados 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, 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... 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.” (MATEOS, 2003) Por lo tanto, la efectividad de cambios que deben realizarse con profesores que no han sido consultados ni preparados para llevarlos adelante y que, en definitiva, los resisten es a todas luces improbable.

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 oficialmente se propone, resulta ilusorio pretender que con la sola modificación en el plano epistemológico se produzcan modificaciones significativas en el plano político. Por lo tanto, aun si se cumplieran estos objetivos no podrían redundar *per se* en el fortalecimiento de la vida democrática. Paradójicamente, la “transformación educativa” no fue hija del período de euforia acerca del restablecimiento de los derechos constitucionales en Argentina sino del período de escepticismo que predominó luego de los primeros fracasos durante la década en que gobernó Menem. En otras palabras, 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.

Tal vez, teniendo en cuenta lo que estaba ocurriendo en la sociedad, sería pertinente hacernos la misma pregunta que desliza J. Eugenides en su última novela:

“¿Qué razón hay para estudiar historia? ¿Comprender el presente o evitarlo?”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA. “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”. Bs. As., 2001. Mimeo.
- AMÉZOLA, Gonzalo de. “Tirando al niño con el agua sucia. Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la Historia introducidos por la “transformación educativa”, en *Clío & Asociados* N° 6, 2002.
- BOUDIEU, Pierre. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1989.
- 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.
- FINOCCHIO, Silvia. “La enseñanza de la historia en el Tercer Ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y la organización de los contenidos” en *Entrepasados* N°12, 1997
- FRADKIN, R.O. “Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IEHS* N°13, 1998.
- FRIGERIO, Graciela. *Curriculum presente, ciencia ausente*. Bs. As., Miño y Dávila, 1991.
- 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, Univ. Nacional de Córdoba, 2003.
- MAESTRO, Pilar. “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia” en *Clío & Asociados* N°2, 1997.
- 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.

- MATEOS, Julio. Ponencia de presentación del curso “Reformas escolares, innovaciones educativas y didáctica crítica”. Universidad de Salamanca, 13 de noviembre de 2003. Mimeo.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As., 1997.
- OBIOLS, Guillermo. *La escuela necesaria*. Bs. As., Kapelusz, 1997
- SAAB, Jorge. (Entrevistador) “La enseñanza de la Historia y los libros de texto”, en *Clío y Asociados* N°2, 1997.