

# La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar

Doi:<https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8658>

Artículo recibido: 19-02-2018 Artículo aceptado: 21-12-2018

## María Paula González

Investigadora docente adjunta concursada en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento e investigadora adjunta de carrera en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.

Correo electrónico: [mpgonzal@campus.ungs.edu.ar](mailto:mpgonzal@campus.ungs.edu.ar)

ORCID: 0000-0003-0357-2365

**Forma de citar este artículo:** González, María Paula. "La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar". *Historia y Espacio*, vol. 15 n° 53 (2019): 167-190. Doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8658.

---

**Artículo Tipo 1:** de investigación

### ***La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar***

**Resumen:** Desde fines del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX, la historia escolar en Argentina tuvo una impronta civilizatoria, nacionalista, fáctica, y libresca. En los últimos treinta años, se registran nuevas regulaciones educativas y sucesivas variaciones curriculares, intensas transformaciones del sistema educativo en su conjunto e importantes mutaciones culturales y comunicativas. Frente a este panorama, ¿hacia dónde va la Historia como disciplina escolar? Para responder esta pregunta, el artículo analiza los objetivos, los contenidos y las actividades actuales de la enseñanza de la Historia en el nivel secundario en Argentina. A través del análisis de fuentes áulicas, normativas y pedagógicas se dará cuenta de elementos dominantes, emergentes, latentes, residuales y perennes. En conjunto, el trabajo dará cuenta de la construcción de un nuevo código disciplinar para esta disciplina que enfatiza lo crítico y lo plural, lo conceptual, procesual, problematizador y explicativo, y la formación de lectores y escritores de diversos soportes y lenguajes.

**Palabras clave:** Historia escolar, Código disciplinar, Argentina.

### ***History in high school in Argentina at the beginning of the 21st century: towards a new disciplinary code***

**Abstract:** From the end of the 19th century and during great part of the 20th century, the school history in Argentina had a stamp civilizing, nationalistic, factual and bookish. Nevertheless, in the last thirty years, there are new educational regulations, intense transformations of the educational system, and important cultural and communicative mutations. From this situation, where does history go as school discipline? To answer this question, the article analyzes the aims, contents and activities of the history in the secondary level in Argentina. Across the analysis of scholar, political and pedagogical sources, it will show dominant, emergent, latent, residual and everlasting elements. As a whole, the work will expose the construction of a new disciplinary code that intends critical and plural elements, a procesual history, towards the formation of readers and writers of diverse supports and languages.

**Key words:** School History, Disciplinary code, Argentina.

María Paula González

## La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar

169

### Introducción

El análisis que se presentará a continuación se ha realizado a partir de fuentes áulicas, normativas y pedagógicas y desde la ponderación de la temporalidad múltiple de los saberes y prácticas<sup>1</sup>. Así, se dará cuenta de sentidos, contenidos y actividades dominantes, recurrentes, emergentes (y reemergentes), latentes, residuales y perennes en la enseñanza de la Historia. Inspiradas en las palabras claves de Raymond Williams<sup>2</sup>, estas categorías permiten mostrar las mixturas y superposiciones, los cambios y las continuidades, las permanencias en lo que se renueva y las mutaciones en lo que perdura. Por lo mismo, no se hablará de “lo nuevo y lo viejo”, de “lo tradicional y lo innovador”. No se dirá que todo cambio implica mejora. Tampoco se afirmará que estamos ante un nuevo código consolidado. Lo que se intentará exponer es que la enseñanza de la Historia hoy muestra renovaciones y permanencias, invenciones y repeticiones y que lo interesante, en todo caso, es advertir cómo se relacionan y combinan esas tendencias en la historia escolar que se encamina hacia un nuevo código disciplinar.

### 1. Cambios en los sentidos de la historia escolar

Actualmente, los profesores de Historia señalan de modo generalizado que esa asignatura escolar debe apuntar a *formar ciudadanos críticos*<sup>3</sup>. Las representaciones docentes sobre esta cuestión son múltiples, y la mayoría de las veces se encuentran asociadas a la idea de formar jóvenes autónomos, con capacidad de formularse preguntas, dudar, reflexionar, buscar información, argumentar, etc. Usualmente, tales cuestiones no se hacen explícitas en las aulas, sino que se perciben en la selección de contenidos, el planteo de ciertas actividades o la propuesta de trabajo con algunos materiales. Así, ese objetivo *recurrente* es traducido en las tareas que reiteran “analizar críticamente”, “leer críticamente”, “interpretar críticamente”. También aparece en ciertos puentes que tienden los profesores entre pasado y presente. Se trata de destellos en

clases y carpetas, en medio de diversos contenidos, actividades y materiales, pero interesantes de ser señaladas: consignas que solicitan a los estudiantes que “identifiquen ejemplos actuales de empresas monopólicas”; que busquen “muestras del Estado benefactor en la prensa”; que “comparen derechos laborales en el presente y el pasado”, etcétera.

170

Estas representaciones y prácticas de los profesores muestran concordancia con el discurso normativo y pedagógico que, desde la reforma de los 90, subrayan este propósito de formar ciudadanos críticos y democráticos. En efecto, desde la sanción de la Ley Federal en 1993, se ha señalado la importancia de abonar a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional<sup>4</sup>, al tiempo que diseños curriculares posteriores desplegaron objetivos en los que se mencionaba la formación de la conciencia histórica de las jóvenes generaciones<sup>5</sup>. Por su parte, y ya en el siglo XXI, la Ley de Educación Nacional 26206 de 2006 profundizó algunos ejes y marcó nuevos rumbos señalando cuestiones no solo referidas a la identidad nacional y a la democracia, sino también a la construcción de la memoria, la defensa de los derechos humanos y la integración latinoamericana<sup>6</sup>. Asimismo, la historia escolar incluye sentidos específicos renovados, relacionados con la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos; la apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina; la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; entre muchos otros<sup>7</sup>. Una mirada a las fuentes pedagógicas (publicaciones de especialistas,

---

<sup>4</sup> Ley Federal de Educación, título II, Capítulo I, artículo 5 (Buenos Aires: Ministerio de Ciencia y Educación, 1993).

<sup>5</sup> *Programa de definición del diseño curricular del nivel polimodal de provincia de Buenos Aires. Espacio curricular Historia* (La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2005), 178.

<sup>6</sup> Ley de Educación Nacional 26206, Capítulo 1, artículo 3 y Capítulo 2, artículo 11 (Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006)

<sup>7</sup> *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal, 2006), 16-17. *Programa Conectar Igualdad, Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia. Ciclo orientado*. (Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011) [http://secuencias.educ.ar/Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2010. Pruebas de 2.º/3.º año y 5.º/6.º año de la educación secundaria](http://secuencias.educ.ar/Recomendaciones_metodológicas_para_la_enseñanza_Ciencias_Sociales.ONE.2010.Pruebas_de_2.º/3.º_año_y_5.º/6.º_año_de_la_educación_secundaria) (Buenos Aires: Diniece, Ministerio de Educación, 2011). Publicaciones análogas de la Diniece se habían producido en 2007 y 2008.

intervenciones de historiadores y didactas, y libros de textos escolares) también permite ver la concordancia del discurso docente con el académico.

Otro sentido dominante entre los docentes consultados vincula a nuestra disciplina dentro de un propósito general de *fortalecer los desempeños que permitan a los estudiantes seguir estudiando*<sup>8</sup>. Tal representación también concuerda con los designios de la actual escuela secundaria señalados en la Ley de Educación Nacional y en la vigente en la provincia de Buenos Aires, además de formar parte de la razón de ser asociada al nivel medio desde sus inicios<sup>9</sup>. Y este objetivo clásico circula en las representaciones docentes y permea una serie de gestos cotidianos –sobre todo relacionados con la lectura– cuando se enseña, se indica y se solicita: “leer y marcar ideas principales”; “leer y resumir”; “leer y hacer cuadros sinópticos o redes conceptuales”; etcétera. En la misma senda, otros docentes avanzan en la transmisión de “técnicas de estudio” más específicas como armar fichas bibliográficas. Estos haceres cotidianos son propuestos por los docentes, según los testimonios recogidos, para que los alumnos “aprendan a aprender”, “aprendan a estudiar” y “aprendan a estudiar para seguir estudiando”. Se trata de un sentido tradicional de la historia en la escuela media, pero ahora resignificado en un contexto educativo que ha convertido a este nivel en obligatorio desde la Ley Nacional de Educación de 2006.

Asociado también con la formación de un espíritu crítico y ciudadanos democráticos, aparece un sentido *emergente* en las fuentes áulicas y docentes relevadas. Allí se hacen visibles ciertas actividades asociadas, por un lado, a *desarrollar la opinión y argumentación* y, por otro, a *manifestar la sensibilidad y los sentimientos*.

Lo afectivo y sensible puede verse en las carpetas cuando los estudiantes reciben consignas tales como: “¿qué crees que expresa este poema...?”; “elaborá una reflexión personal sobre...”; “¿qué sensaciones les genera...?”. También resultó visible en una clase observada cuando, al trabajar con el film *Good bye, Lenin*, el profesor solicita a sus estudiantes que “expliquen cuál fue la escena que más les impactó”. En otra carpeta, un docente pide a sus estudiantes que manifiesten su “opinión sobre la decisión norteamericana de lanzar las bombas

---

<sup>8</sup> Esto coincide con lo relevado por otras investigaciones: Inés Dussel, Andrea Brito y Pedro Núñez, *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007).

<sup>9</sup> Inés Dussel, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC UBA, 1997).

atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki” en la Segunda Guerra Mundial. En otro trabajo práctico, se pide a los estudiantes que, al observar el *Guernica* de Pablo Picasso, “expresen con sus palabras los sentimientos que la obra les despierta”. Evidencias análogas se registran en las actividades propuestas en las revistas de consejos pedagógicos para docentes.

172

En este punto, resulta interesante indicar que esta cuestión de la sensibilidad, las sensaciones y los sentimientos aparece en las aulas, aunque no se encuentra mencionada en las fuentes normativas en las que sí, en cambio, se introducen claros señalamientos sobre fomentar la opinión y argumentación<sup>10</sup>. Es decir, se registra un *giro subjetivo y sensible*, un cambio que se produce en las propias aulas de secundaria<sup>11</sup>.

La transformación en los sentidos de la historia escolar se encuentra en íntima relación con los también renovados contenidos que abordaremos en el próximo apartado.

## 2. Renovaciones en los contenidos

Las fuentes escolares exploradas muestran que los contenidos de la historia escolar se han transformado en comparación con los que predominaban en la primera mitad del XX, es decir, los de tipo fáctico, político e institucional. En efecto, tanto las clases observadas como las carpetas de estudiantes muestran contenidos diversos con diferentes grados de anclaje.

Por un lado, se registran contenidos *dominantes*, es decir, con una presencia generalizada y extendida, aunque no exenta de diversidad. Se trata de contenidos relacionados con los tiempos más contemporáneos (como señalan los actuales diseños), los de tipo procesual y conceptual que analizan el pasado tomando las dimensiones sobre todo política, social, económica y cultural, ponderan procesos por sobre hechos e incorporan el vocabulario propio de la historiografía y otras ciencias sociales<sup>12</sup>. En el mismo sentido, se observa en todas las carpetas relevadas el trabajo con “causas y consecuencias” de modo

---

<sup>10</sup> *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Historia* (La Plata: Publicaciones de la DGCE, 2010), 22. *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) Ciencias Sociales, ciclo orientado* (Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2012), 3.

<sup>11</sup> Esto concuerda con lo señalado por otros investigadores para otros niveles educativos y espacios curriculares. Ana María Finocchio, *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina* (Tesis de Maestría, Flacso-Argentina, 2014).

<sup>12</sup> Esta característica, más conceptual que factual, se hace evidente en los glosarios presentes en las carpetas de alumnos y en los libros escolares.

sistemático. Asimismo, aparece como algo extendido que los contenidos no tienen solo un cariz político, no obstante, sea ese el criterio de organización. Esto coincide con la propia organización de los diseños curriculares –en los que el eje ordenador es el tiempo y lo político– así como concuerda con algunas propuestas didácticas que, desde los momentos de la reforma de los 90, jerarquizaron los tiempos recientes y alentaron el análisis de las diversas dimensiones de la realidad sociohistórica<sup>13</sup>.

No obstante lo anterior, dentro de estos mismos contenidos dominantes se registra una gran diversidad. Y la diferencia se basa en el nivel de vinculación entre las diversas dimensiones estudiadas, el grado de conflicto que presentan al abordar los procesos, la complejidad en tiempos, escalas y dimensiones asociadas a causas y consecuencias. En tal sentido, en ocasiones, se observan análisis atomizados “de lo político, lo económico y lo social” sin establecer relaciones entre esas dimensiones. Sin embargo, también es menester señalar que los primeros diseños curriculares aprobados después de la reforma de los años 90 también presentaban los contenidos separados por dimensiones tales como “organización sociopolítica”, “organización socioeconómica y tecnológica”, “cultura y sociedad”, forma que probablemente asentó esos modos de tratamiento fragmentado<sup>14</sup>. Por lo mismo, esta forma de trabajar los contenidos no es una tradición docente, sino que también ha estado presente en varios documentos oficiales elaborados por reconocidos historiadores y pedagogos. En las aulas, y particularmente en las carpetas, lo anterior aparece bajo la forma de enumeraciones y cuadros (supuestamente) comparativos que, en muchos casos, solo identifican y separan analíticamente datos por dimensiones, pero no avanzan en su entrecruzamiento, en reconocer lo común y lo diferente, en advertir relaciones y condicionamientos. Esto es especialmente evidente en las carpetas de primer año cuando se trabajan diferentes pueblos y culturas (Egipto, Mesopotamia, América). Probablemente, este énfasis en el primer año de la secundaria se deba a que los profesores estén abocados a enseñar la idea de una realidad histórica compleja y distinguir analíticamente sus diversas dimensiones. Como contrapartida, también se observan casos en que esos contenidos históricos –aun cuando se toman desde una sola

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, Luis Alberto Romero, *Volver a la historia* (Buenos Aires: Aique, 1997).

<sup>14</sup> Véase, por ejemplo, el diseño de Historia para polimodal a nivel nacional y de provincia de Buenos Aires (*Contenidos básicos comunes para el nivel polimodal: Humanidades y Ciencias Sociales* (La Plata: Publicaciones de la DGCE, 1999). *Contenidos básicos comunes para el nivel polimodal: Ciencias Sociales* (Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal, 1997).

dimensión como la política— son problematizados al ser presentados los intereses en pugna en los diversos momentos o procesos históricos.

Los contenidos de una segunda serie se presentan en las fuentes escolares como *emergentes*, con un importante grado de propagación, pero no totalmente consolidados, a los que he denominado de tipo historiográfico. Se trata de aquellos que realizan un claro acercamiento a la Historia como lectura del pasado. Al respecto, en las carpetas aparecen consignas de lecturas de textos académicos en las que se solicita a los estudiantes indicar “la hipótesis dominante entre los historiadores”, la “postura del autor” y “la opinión de la autora del texto”, etc. Del mismo modo, aparece el trabajo con fuentes históricas, no sólo en lo que pueden aportar de información, sino también como objetos de reflexión sobre sus intenciones, interpretaciones, contexto de producción y circulación.

Este tipo de contenidos, especialmente los de tipo procedimental, fueron subrayados a partir de la reforma abierta en los años 90, erigiéndose como una de las principales novedades en la disciplina escolar. Y la indagación sobre las fuentes escolares muestra que los mismos han sido (y son) leídos y retomados por los profesores, aunque sea deseable que su presencia en las aulas crezca aún más.

Lo dicho en relación con los contenidos *dominantes* y *emergentes* en la historia en las aulas permite subrayar la necesidad de pensar las reformas educativas y los cambios curriculares en el largo plazo. En efecto, lo señalado hasta aquí permite mostrar que en las aulas de historia se han ido incorporando y traduciendo las modificaciones curriculares que se han propuesto en sucesivos cambios de planes de estudio desde los años 90. Y esta evidencia contribuye a discutir el conocido discurso del fracaso de las reformas educativas, ya que la amplitud temporal en el abordaje de lo cotidiano posibilita percibir las permanencias y valorar los cambios<sup>15</sup>.

Al respecto, la renovación de los contenidos a través de los diseños derivados de la Ley Federal 24195/93 fue muy importante y se logró un notable acercamiento con la producción historiográfica más actualizada. Así, los diseños actualizaron contenidos conceptuales, incorporaron procedimentales, incluyeron la escala local, ponderaron la historia contemporánea y abrieron el camino al tratamiento crítico del pasado reciente, derrotero que también

---

<sup>15</sup> Diana Vidal, “O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita”, *Anuario de Historia de la Educación* vol. 6 (2006): 71-90, <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v7/v7a05.pdf>

siguieron los currículos de la provincia de Buenos Aires<sup>16</sup>. A su vez, la actual Ley Nacional 20206/06 señaló una serie de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones que incumben directamente a nuestra disciplina, tales como el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad; la causa de la recuperación de las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos<sup>17</sup>.

En términos generales, los diseños vigentes ponderan procesos históricos y su interpretación y reflexión desde diversas dimensiones (especialmente política, social, económica y cultural) para trabajar contenidos procesuales y conceptuales (más allá, aunque sin desconocer acontecimientos clave, pero sin énfasis en los detalles fácticos como en los diseños del siglo XX)<sup>18</sup>. Una mirada a fuentes pedagógicas (sobre todo, libros de textos escolares) también confirma esos cambios en los contenidos de enseñanza. Y como ya he dicho, las fuentes escolares revelan que se han asentado en las aulas, en ocasiones de modo dominante y en otras de modo emergente.

Continuando con el análisis desde las aulas, también son perceptibles en ellas una serie de contenidos *latentes* y experimentales, con ensayos y búsquedas por parte de los docentes. Me refiero a contenidos que proponen una lectura de la historia “desde abajo” (sectores populares, indígenas, obreros, campesinos, siervos feudales, etcétera); acercamientos a la historia cultural; al trabajo de

---

<sup>16</sup> *Contenidos básicos comunes para el tercer ciclo de la EGB* (La Plata: Publicaciones de la DGCE, 1997). *Contenidos básicos comunes para el nivel polimodal: Humanidades y Ciencias Sociales* (La Plata: Publicaciones de la DGCE, 1999). En 2005, volvieron a modificarse: *Programa de definición del diseño curricular...* Finalmente, a partir de la aprobación de las leyes de educación nacional 26206/06 y provincial 13688/08. Así, desde 2008 se publicaron nuevos diseños, hoy en vigencia.

<sup>17</sup> Ley Nacional de Educación 26206/06, artículo 92 y Ley Provincial 13688/08, artículo 107.

<sup>18</sup> Esta tendencia no es privativa del caso bonaerense ni argentino. Véase el estudio de la agenda curricular en diversos puntos del mundo en John Meyer, “Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual”, en *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*, compilado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky (Buenos Aires, Granica, 2008), 405-424.

procesos históricos latinoamericanos; a temas y perspectivas más novedosas de la historiografía que ya están presentes en la normativa (diseños curriculares) y en materiales didácticos (como los libros de textos escolares), pero que todavía tienen menos difusión en las aulas como la historia desde la perspectiva de género, la historia de la juventud, de la clase media, etc.

176

De todo este conjunto, me interesa destacar que la historia latinoamericana resulta un contenido latente en las clases de historia, que se activa de modo intermitente en algunas aulas y carpetas. Su tratamiento es frágil en las escuelas, tanto como ha sido su inclusión en los currículos del nivel secundario desde 1983 a la actualidad<sup>19</sup>. En los diseños derivados de la Ley Federal de 1993, sin ser totalmente borrada, Latinoamérica perdió centralidad y la mirada se circunscribía al período anterior y posterior a la conquista y a la formación de los Estados nacionales. Años después, y a través de un nuevo diseño, los contenidos ganaron un cariz más latinoamericano a la vez que nacional, recortando los siglos XIX y XX y dejando la historia mundial como contexto general de referencia<sup>20</sup>. No obstante, esos últimos contenidos fueron prontamente sustituidos por otros nacidos a partir de la aprobación de las leyes de educación nacional 26206/06 y provincial 13688/08. En estos últimos, Latinoamérica no vertebró los contenidos como en el diseño anterior, pero sí aparece en procesos históricos claves, así como en estudios de caso<sup>21</sup>. En tal sentido, más allá de las oscilaciones curriculares, parece claro que, en general, la historia latinoamericana no ha tenido gran presencia en la educación superior, tanto en la formación de profesores como en la investigación historiográfica en Argentina<sup>22</sup>. En conclusión, su abordaje escolar está en estrecha relación con su derrotero en el ámbito académico.

---

<sup>19</sup> Carlos Dicroce y María Cristina Garriga, "Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009", en *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*, coordinado por Ernesto Bohoslavsky, Emilce Geoghegan y María Paula González (Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2011), [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/file/publicaciones/trama/dicroce.html](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/dicroce.html)

<sup>20</sup> *Programa de definición del diseño curricular del nivel polimodal de provincia de Buenos Aires...* 2005.

<sup>21</sup> Véanse los diseños de 4.º y 5.º año de Historia de provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Historia*. (La Plata: Publicaciones de la DGCE, 2011). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Historia* (La Plata: Publicaciones de la DGCE, 2010).

<sup>22</sup> Gonzalo de Amézola, "La historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades", en *Memoria, sensibilidades e saberes*, organizado por Ernesta Zamboni, María

Además de ciertos recortes temáticos y el tratamiento de la historia latinoamericana, en la historia escolar aparece otra serie de contenidos *latentes* que seguramente irán creciendo en un futuro próximo. Más que de contenidos en particular, se trata de formas de seleccionar y trabajar los contenidos; esto es, desde el planteo de preguntas y problemas, desde trabajos multidisciplinarios y por proyectos de investigación.

En relación con la formulación de preguntas, la generación de hipótesis y la construcción de explicaciones, el mundo pedagógico hace tiempo viene señalando e insistiendo en su potencialidad para estimular acercamientos más críticos, desafiantes y problematizadores<sup>23</sup>. Y en las aulas, eso es retomado por los docentes al plantear sus programas o temas puntuales en clase tales como: “¿por qué fue posible la Conquista española?”; “¿por qué Perón logró la adhesión de los trabajadores?”; “¿por qué no se declara la Independencia en 1810?”; “¿qué factores posibilitan la implantación de regímenes autoritarios?”.

En relación con el trabajo por proyectos de abordaje multidisciplinario y de investigación, esto comenzó a ser indicado en los últimos años por la normativa educativa, directamente prescrito en los diseños (para el caso de provincia de Buenos Aires)<sup>24</sup>, sugerido con fuerza por el mundo pedagógico, así como practicado en algunas escuelas<sup>25</sup>. De hecho, en las entrevistas realizadas, una profesora comentó un proyecto integrado entre Historia y Literatura; otro docente señaló la coordinación entre Historia y Taller de informática; mientras que muchos otros mencionaron las directivas recibidas en torno a compartir

---

Galzerani, y Caroline Pacievitch (Campinas: Editora Alinea, 2015), 244-260.

<sup>23</sup> Silvia Gojman y Analía Segal, “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la “trastienda” de una propuesta”, en *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, compilado por Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (Buenos Aires: Paidós, 1998), 77-100. Isabelino Siede, “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en *Ciencias Sociales en la escuela*, coordinado por Isabelino Siede (Buenos Aires: Aique, 2010), 269- 292.

<sup>24</sup> Resolución 93/09. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria* (Buenos Aires: Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación, 2009). En relación con el diseño curricular de provincia de Buenos Aires, en 6.º año de la escuela secundaria –en las modalidades Ciencias Sociales y Artes– la asignatura Historia prescribe la realización de proyectos de investigación sobre historia argentina reciente (años 70, 80 y 90). Asimismo, –para la orientación en Ciencias Sociales– ese ciclo lectivo incluye la asignatura “Proyectos de investigación en Ciencias Sociales”.

<sup>25</sup> Yésica Billán, *Enseñar historia reciente argentina en el expartido de General Sarmiento. Un estudio de caso* (Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015).

proyectos para la clásica “feria de ciencias” que suele realizarse en las escuelas. En conjunto, se trata de experimentaciones, algunas invisibles y otras más manifiestas, que se practican y asientan en las escuelas, pero que todavía se pueden considerar como latencias en la historia en algunas aulas y escuelas, algo que nuevas reformas anunciadas vienen decididamente a profundizar<sup>26</sup>.

Finalmente, también en la historia escolar se registran contenidos *residuales*, es decir, contenidos que muestran ciertas querencias por aquellos que eran dominantes en el pasado de nuestra disciplina escolar. Me refiero a hechos, datos, fechas y nombres sueltos, desconectados, con afán simplemente enumerativo, a través de cuadros, listas y resúmenes, pero también a través de actividades como crucigramas, acrósticos y sopas de letras que aparecen en carpetas de estudiantes y revistas para docentes.

Ante este tipo de contenidos, resulta oportuno repetir algo señalado hace varios años por especialistas en enseñanza de la Historia, esto es, que el trabajo con datos “sueltos” resulta inconducente para alcanzar aprendizajes significativos por parte de los alumnos<sup>27</sup>. Si los datos no se entran en un acercamiento más complejo a través de procesos, si no se ponen en juego para la problematización, el análisis, la generación de hipótesis y la construcción de interpretaciones, solo sirven para ser repetidos y olvidados. En otras palabras: no se trata de eliminar las fechas o nombres de la enseñanza de la Historia (sería imposible), sino de utilizarlos en una trama procesual mayor, de pasar de lo cronológico-descriptivo a lo procesual-explicativo como muestran muchas otras prácticas docentes hoy. La inquietud que queda ante este tipo de contenidos refiere a su persistencia. El gusto, la ocasión, la necesidad de los datos para avanzar sobre procesos más amplios *a posteriori* están entre las explicaciones esgrimidas por los docentes.

Para finalizar esta presentación de los contenidos escolares de Historia en la actualidad, resulta importante destacar que estos “tipos” mencionados —*generalizados, emergentes, latentes y residuales*—, no son excluyentes y que, por el contrario, en ocasiones aparecen propuestos por un mismo profesor. En efecto, he observado que un docente puede apuntar a un contenido más emergente y experimental (al proponer un análisis historiográfico) y, más tarde, virar hacia contenidos de tipo fáctico sin aparente conexión o problematización.

---

<sup>26</sup> En el proyecto “Secundaria 2030” se hace especial hincapié en el trabajo por proyectos y el abordaje integrado e interdisciplinario de las áreas/asignaturas. Véase <https://www.educ.ar/recursos/132253/marco-para-la-implementacion-de-la-escuela-secundaria-federal-2030>

<sup>27</sup> Silvia Finocchio, *Enseñar Ciencias Sociales* (Buenos Aires: Troquel, 1993).

Asimismo, es pertinente advertir que el análisis de los contenidos se entremezcla permanentemente con el análisis de las actividades, como se verá a continuación.

### 3. Transformaciones en las actividades

Las actividades y tareas son un aspecto de gran importancia en una disciplina escolar. Según Chervel, *si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio de ellos es la contrapartida casi indispensable [...] Sin ejercicio, y sin el correspondiente control de este, no es posible fijar una disciplina*<sup>28</sup>. Y al adentrarnos en las aulas, encontramos un universo heterogéneo de actividades recurrentes, emergentes y latentes.

Los *haceres recurrentes* refieren a aquellos que aparecen en todas las aulas de historia porque se han observado en las clases, y se advierten en todas las carpetas analizadas. Serían, entonces, el núcleo perenne del código disciplinar de la Historia, en el cual, no obstante, también se registran transformaciones. Se trata de exposiciones por parte de los profesores, cuestionarios de preguntas y construcción de síntesis.

Las exposiciones por parte de los profesores resultan una práctica generalizada y, de hecho, se ha registrado en todas las aulas observadas. Tal práctica no aparece prescrita en la normativa educativa en vigencia, ni es especialmente fomentada por las orientaciones didácticas actuales<sup>29</sup>. Sin embargo, la exposición de los docentes ha sido desde siempre uno de los elementos constitutivos de las disciplinas escolares por lo que su persistencia daría cuenta de la cultura escolar<sup>30</sup>. Sería uno de esos “haceres ordinarios” en las aulas, muchas veces pensados como las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales<sup>31</sup>.

No obstante, en esta actividad recurrente – que *a priori* estaría señalando la persistencia de un viejo código disciplinar – se encuentran indicios de diversas transformaciones. Por ejemplo, las exposiciones muestran nuevos modos de entender la enseñanza y el aprendizaje, puesto que, en general, manifiestan una insistente preocupación por conocer y trabajar con los saberes previos de los estudiantes; en anclar el nuevo contenido en la trama cognitiva de los jóvenes. En este sentido, la perspectiva constructivista, instalada desde el discurso pedagógico a partir de la reforma de los 90, transmitida en la formación docente inicial y continua, así como en la bibliografía didáctica de aquellos años, parece

haberse instalado en las aulas<sup>32</sup>. Asimismo, las exposiciones de los docentes son más propensas al diálogo que al monólogo, e invitan a los estudiantes a participar, inferir, justificar y construir conocimiento de manera colectiva. Todo esto habla de la transformación general de los vínculos pedagógicos y el papel activo de los alumnos en un hacer que *a priori* parece ser potestad exclusiva del profesor. Las exposiciones también dejan a la vista las mudanzas en los contenidos enseñados actualmente. Si bien la dimensión política y temporal sigue siendo el eje ordenador de lo trabajado en el aula (como también sucede con los diseños), las perspectivas sobre la Historia y su enseñanza han mutado. En lugar de ponderar los acontecimientos (aunque no se los desconoce), las exposiciones de los docentes jerarquizan los procesos y conceptos.

En síntesis, las exposiciones de los profesores dan cuenta de los cambios en lo que permanece. Y resulta interesante destacar el papel central de esta práctica docente, ya que, durante mucho tiempo, se asoció peyorativamente la “enseñanza expositiva” con la “enseñanza tradicional” con el fin de reforzar la importancia de la participación activa de los alumnos. Actualmente, la tarea docente en el aula ha sido revalorizada y muchos trabajos enfatizan la labor de los maestros y profesores, particularmente en relación con la lectura en la escuela (orientando, proponiendo, explicando), lo que no menoscaba, sino que potencia, el trabajo de los estudiantes<sup>33</sup>. En esta misma senda, resulta también importante apuntar que, en tiempos en los que el saber está descentrado, circulando por muy diversos canales, cuando los saberes ya no son “propiedad” exclusiva de los docentes, las aulas los siguen convocando y colocando frente a la responsabilidad de enseñar, explicar, orientar, acompañar, y transmitir.

También entre los *haceres* recurrentes en las aulas de Historia, aparecen los cuestionarios de preguntas. Desde luego, las preguntas y consignas para que los estudiantes contesten y resuelvan también aparecen en otras fuentes como en los libros de textos escolares y materiales didácticos diversos que –en muchos casos– son tomadas, reproducidas, recortadas, adaptadas o modificadas por los docentes. Respecto de las preguntas a resolver, varios autores señalan que muchas veces se estructuran a través de “cuestionarios-guía” o

---

<sup>32</sup> Cuadernillo Nueva Escuela, n.º 21, *Historia* (Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación, 1996).

<sup>33</sup> Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria* (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996). Graciela Frigerio y Gabriela Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (Buenos Aires: Noveduc-Cem, 2004). George Steiner y Cécile Ladjali, *Elogio de la transmisión* (Madrid: Siruela, 2005).

“microcuestionarios” que incluyen preguntas analíticas y atomizadas que provocan que los alumnos sólo desplieguen estrategias de localización de la información necesaria para responder (lo que no garantizaría necesariamente la comprensión)<sup>34</sup>. Si bien los microcuestionarios aparecen reiteradamente en las carpetas, también se pueden advertir otro tipo de consignas a partir de las cuales los estudiantes deben explicar, realizar un informe, narrar, comparar, justificar, etc. Al mismo tiempo, varios cuestionarios en las carpetas también dan muestra de la renovación de los contenidos trabajados: una historia social que atiende a distintos actores sociales (inmigrantes, obreros, estudiantes, sectores medios), así como a aspectos de la vida urbana y cotidiana (vivienda en conventillos, conformación de los barrios, vida de la elite tradicional). Asimismo, muchos cuestionarios instan a que los estudiantes den sus opiniones y pareceres, a que manifiesten qué sienten, qué creen, cómo juzgan, qué piensan (un *giro sensible y subjetivo* ya indicado anteriormente).

A través de lo dicho, es posible pensar nuevamente en torno a las inercias e invenciones en la Historia como disciplina escolar. En efecto, si la forma (el cuestionario) aparece como algo rutinario y conocido, las demandas de sus consignas y los contenidos trabajados muestran variaciones, al tiempo que dan indicios de la circulación de diversos textos y materiales. Así, entonces, vale la pena pensar en esta práctica, en esta “rutina” de la disciplina, y señalar que la misma puede vehicular acercamientos interesantes en la historia escolar. Al mismo tiempo, nos insta a seguir revisando las consignas de trabajo, que abran a los estudiantes al mundo de los textos señalando el sentido de su lectura, que posibiliten su análisis y también su interpretación global<sup>35</sup>.

Para cerrar el cuadro de actividades recurrentes, resta destacar las síntesis realizadas por profesores y estudiantes en diversos formatos. Tanto en las clases como en las carpetas, son visibles los resúmenes escritos y las síntesis gráficas –cuadros sinópticos, esquemas y redes– que, la mayoría de las veces, acompañan la exposición del profesor desde el pizarrón y luego son copiadas en las carpetas, mientras que, en otros casos, se trata de construcciones que deben hacer los propios estudiantes.

En cuanto a los resúmenes redactados, la mayoría de las veces toman como fuente el libro de texto escolar, con el añadido insistente de que los

<sup>34</sup> Beatriz Aisenberg, “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, *Lectura y vida*, n.º 2 (2005): 22.

<sup>35</sup> Beatriz Aisenberg, “Enseñar historia en la lectura compartida”, en *Ciencias Sociales en la escuela*, compilado por Isabelino Siede (Buenos Aires: Aique, 2010), 63-98.

alumnos escriban “con sus propias palabras” y “evitando copiar literalmente” (expresiones que se convierten en parte del enunciado de muchas consignas). Pero también, en algunas clases, los propios profesores dictan resúmenes, luego de la explicación oral y de realizar el esquema conceptual en el pizarrón. Esto último, se repite –sobre todo– en las aulas en las que los estudiantes no usan libros escolares y los docentes manifiestan que dictan esas recapitulaciones buscando que “les quede algo en la carpeta para que estudien desde allí”, subrayando la importancia, no sólo de las síntesis gráficas, sino también de los resúmenes escritos.

Los resúmenes y esquemas, por su parte, adoptan formas gráficas conformando secuencias derivativas (una idea general que se abre en múltiples ideas secundarias conexas). Nuevamente, esto parece dar cuenta de ciertas ideas que han tenido alto impacto en el imaginario pedagógico postreforma educativa en Argentina: que el aprendizaje significativo se produce por asimilación de contenidos en sucesivo grado de diferenciación y especificación<sup>36</sup>. En otros, los esquemas sintetizan con palabras claves algunas ideas que exponen en un cuadro sin estar acompañadas por flechas que manifiesten vinculaciones.

De cualquier modo, con mayor o menor grado de estructuración y entrelazamiento de los esquemas, una mirada a esos cuadros y gráficos permite ver que los mismos incluyen conceptos además de datos, procesos más que acontecimientos y definiciones más que fechas. Así, esta actividad persistente –como en el caso de las exposiciones– también puede ser tomada como rastro de los cambios de una Historia descriptiva hacia una de tipo explicativa.

En conjunto, la realización de síntesis también revela cambios en las formas y contenidos de la historia escolar. Además, muestra un saber hacer docente que ha ido incorporando varias sugerencias didácticas incluidas a partir de la reforma educativa de los 90, puesto que los profesores lo consideran oportuno y eficaz para la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, con lo dicho hasta aquí –que supone lo más conocido de la historia escolar– se puede decir que los saberes y prácticas docentes reflejan muchas de las indicaciones vertidas en los documentos normativos y de las sugerencias incluidas en las fuentes pedagógicas durante los últimos veinticinco años de reforma.

Además de los *haceres* recurrentes, en las aulas de historia aparecen *actividades (re) emergentes*. No se trata de tareas radicalmente nuevas o rupturistas, pero sí que se establecen con otros sentidos, a partir de otros contenidos y sobre otros

---

<sup>36</sup> Véase, por ejemplo, *Cuadernillo Nueva escuela*, 45.

materiales. Se trata de actividades ligadas a la *temporalidad histórica, la lectura y escritura y la confección de láminas*.

El trabajo con la temporalidad histórica aparece de muchas maneras en las aulas, pero quizás el modo más explícito sea a través de la realización de líneas de tiempo que, en muchos casos, se hacen de modo sistemático al iniciar una unidad temática. Esta insistencia en la ordenación de fechas, datos y procesos en una línea de tiempo parece responder a una táctica que los profesores despliegan frente a sus alumnos a los que encuentran inmersos en una experiencia de tiempo fugitiva, fragmentada y evanescente<sup>37</sup>, así como una estrategia para situar los cambios, continuidades, duraciones y ritmos de ciertos procesos históricos. En otras palabras, esta actividad no parece tanto la demostración de la persistencia de cánones positivistas o de una certeza didáctica en torno a la importancia de los hechos y acontecimientos, sino una respuesta situada frente a unos alumnos que, pertenecientes a otra generación, manejan una temporalidad diferente a la que se pretende transmitir en clases de Historia. De allí que se las considera aquí como *reemergente*.

La lectura y la escritura también aparecen como *actividades (re)emergentes* ya que están atravesando una fuerte transformación en términos de soportes, materiales, textos y prácticas. Si bien el canon dominante en la escuela, en general, y en las aulas de historia, en particular, sigue siendo el escrito en papel<sup>38</sup>, también se trabajan otros lenguajes y discursos (historiográfico, filmico de ficción y documentales, de divulgación, etcétera), en diversos soportes (pantalla y papel) al tiempo que se producen diferentes registros de escritura (informes, monografías, resúmenes) en distintos tipos de secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, justificativas, etcétera. En efecto, además de haber observado clases en las que se trabajaron materiales audiovisuales, las carpetas

---

<sup>37</sup> Silvia Duschatzsky, "La escuela entre tiempos", en *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, compilado por Inés Dussel y Silvia Finocchio (Buenos Aires: FCE, 2003), 93-101.

<sup>38</sup> Andrea Brito, *Lectura, escritura y educación* (Rosario: Homo Sapiens, 2010). Por cuestiones de espacio, no se profundizará en los cambios en la materialidad en la enseñanza de la Historia. Puede verse: Marisa Massone, "Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales", en *Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas*, organizado por Ernesta Zamboni; Maria Sabino Dias y Silvia Finocchio (Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014), 33-60.

muestran el trabajo con diversos filmes y series televisivas (por ejemplo, *El súper agente 86*<sup>39</sup>, *Los Simpson*) a través de actividades de análisis e interpretación.

Se insiste en que nada de lo dicho aquí es radicalmente nuevo. Por ejemplo, la utilización del cine en las aulas está presente desde los años 70<sup>40</sup>. Pero paralelamente se han producido cambios profundos. Por un lado, la importante producción de materiales audiovisuales, especialmente filmes documentales<sup>41</sup>. Por otro, las posibilidades técnico-materiales de reproducción. Así, entonces, estas lecturas hoy son de uso más extendido y se convierten en fuentes de análisis y no meras ilustraciones.

También dentro de la lectura en clase de historia, sobresale la concentrada en fuentes primarias. En esta cuestión también se encuentra la consolidación de algo que fue fuertemente sugerido por la reforma abierta en los 90. Y es que los docentes encuentran a la lectura de fuentes como el mejor modo de transmitir la idea de la Historia como lectura del pasado, como forma de diferenciar al pasado en sí de su reconstrucción historiográfica, así como para acercarse a la labor de los historiadores a partir de la reconstrucción de indicios, del contraste de diversos discursos, de la formulación de preguntas, del análisis de distintas evidencias. El trabajo con la noción de fuentes, además, aparece especialmente aprovechado en los primeros años de la escuela secundaria y en los primeros meses de trabajo del resto de los ciclos lectivos, cuando se incluyen en las carpetas preguntas y reflexiones en torno a “¿qué es la historia?”, “¿cómo trabajan los historiadores?”, “¿qué son las fuentes?”.

De modo también *reemergente*, por los sentidos que se le asignan, aparece la confección de láminas. De las entrevistas y charlas mantenidas con los profesores se desprende que las mismas se realizan por, al menos, dos razones. Por un lado, porque ayudan a los estudiantes a aprender a realizar una síntesis y a exponer lo trabajado y, por otro, porque cumplen el rol de hacer más ameno el lugar de trabajo. Y se considera aquí que son parte de las actividades reemergentes porque, aunque a primera vista parezcan evidencia inequívoca de las herencias y repeticiones, también se ven los cambios: las láminas tienen un

---

<sup>39</sup> Esta serie está recomendada en *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5*, 15.

<sup>40</sup> Diana Paladino, “¿Qué hacemos con el cine en el aula?”, en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, compilado por Inés Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial/Flacso / Osde, 2006), 135-144.

<sup>41</sup> Véase la amplia producción de audiovisuales del Canal Encuentro del Ministerio de Educación de la Nación <http://encuentro.gob.ar>

papel importante como expresión del trabajo de los alumnos, pero ya no son un elemento para la apreciación sensible, para brindar la base del conocimiento como lo fuera antaño<sup>42</sup>. Asimismo, porque son resignificadas en un contexto en que la imagen tiene gran centralidad en el mundo contemporáneo<sup>43</sup>.

Finalmente, como actividades *latentes*, es decir, como tareas que aparecen más tímidamente –pero con vistas a seguir creciendo– sobresalen el trabajo con materiales multimediales<sup>44</sup> (sobre todo en aulas con *netbooks* o escuelas que utilizan plataformas virtuales), las tareas que buscan compartir y comunicar el conocimiento histórico producido en la escuela y el trabajo por proyectos multidisciplinares.

En efecto, hay profesores que se animan a materiales que proponen visitas virtuales, presentaciones con *power point*, carteleras virtuales, construcción de *blogs*, etcétera. Del mismo modo, la producción de conocimiento histórico para compartir y comunicar por parte de los alumnos está creciendo cada vez más, sumando nuevos espacios. Asimismo, en varias escuelas comienzan a realizarse trabajos por proyectos que convocan a diferentes disciplinas en torno a un tema común y provocan la “desaularización” de la historia en la escuela y planteando mudanzas en la cultura escolar<sup>45</sup>. Y es que así, a partir de estas actividades latentes, se van resquebrajando algunos de los rasgos más perdurables de la escuela y su cultura; esto es, los espacios –del aula analógica al aula virtual, los tiempos –que van más allá de los módulos asignados a la historia–, los aspectos organizativos e institucionales –como la división del saber por asignaturas–. Se trata de actividades latentes y en lento crecimiento, ensayadas por algunas instituciones y profesores, que constituyen un saber hacer que se acumula lentamente para expandirse. Se trata, además, de actividades que, de modo más reciente, son sugeridas en los documentos normativos y pedagógicos. Por ejemplo, en las propuestas didácticas que se publicaron para la implementación del programa Conectar Igualdad se incluyen actividades que alientan a que

---

<sup>42</sup> Daniel Feldman, “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, *Educação e Sociedade* vol. 25, n.º 86 (2004): 75-101.

<sup>43</sup> Silvia Finocchio, “Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela”, en *Saberes y prácticas escolares*, compilado por Silvia Finocchio y Nancy Romero (Rosario: HomoSapiens, 2011), 175-199.

<sup>44</sup> Por materiales multimediales me refiero a aquellos que, en un mismo material, combinan diversos lenguajes y discursos. Por ejemplo, las secuencias del programa Conectar Igualdad presentan en cada propuesta una combinación de textos escritos, imágenes, videos, etc.

<sup>45</sup> Raimundo Cuesta, *Los deberes de la memoria en la educación* (Madrid: Octaedro, 2007).

los alumnos busquen información, analicen e interpreten fuentes diversas y produzcan nuevo conocimiento para difundirlo a través de Internet y redes sociales como *You Tube*, *Facebook*, *Flickr* o en *blogs*<sup>46</sup>.

Para cerrar, resta señalar un conjunto de actividades *residuales*: “verdaderos o falsos” (al que se agrega la demanda de “justificar”), “unir con flechas”, resolver o construir una “sopa de letras” o “acrósticos” ya referenciadas al momento de mencionar contenidos también residuales. Son actividades que aparecen en las revistas para docentes apelando a una dimensión más “lúdica” que cognitiva<sup>47</sup>, aun cuando en los documentos oficiales directamente las desaconsejen<sup>48</sup>. Incluso, estas actividades también aparecen en los más novedosos soportes, como en las aulas digitales de las editoriales. En efecto, en esas plataformas se maquillan y embellecen ese tipo de estrategias con imágenes dinámicas, *flash* y usos del *mouse*, solicitando que los estudiantes hagan clic y trasladen el ícono de una carpeta (con un dato) al de un fichero (un conjunto o categoría mayor), lo que no es más que unir con flechas de la era digital. He aquí, entonces, un ejemplo de cómo lo nuevo, y supuestamente más innovador (como un aula virtual), repite ejercicios eficaces, pero inconducentes para una historia más problematizadora y explicativa.

Realizado este panorama de actividades en la enseñanza de la historia hoy, se avanzará en el próximo apartado con un balance para concluir.

### **A modo de balance**

A lo largo de este trabajo he intentado exponer qué objetivos, contenidos y actividades se despliegan en la historia en la escuela secundaria en Argentina en la actualidad. En tal sentido, y a modo de balance, es posible afirmar que la historia escolar hoy: jerarquiza los tiempos contemporáneos y el pasado reciente; despliega acercamientos a las dimensiones social, económica y cultural; trabaja la historia como tiempo pasado y como lectura de ese pasado;

---

<sup>46</sup> *Conectar Igualdad*.

<sup>47</sup> En todas las revistas del corpus seleccionado de publicaciones de Ediba, se registran actividades de unir con flechas, señalar verdadero o falso, construir anagramas, completar oraciones, etc.

<sup>48</sup> De modo directo, en un documento dirigido a los directivos de secundaria con aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza se indica: “No a las actividades de enseñanza a las que no se les reconocen cualidades pedagógicas legítimas, a pesar de encontrarse medianamente difundidas (por ejemplo, acrósticos, crucigramas u otros similares)”. *Aportes y recomendaciones para la orientación*, 18.

pondera los conceptos y procesos históricos por sobre los hechos (aunque no los desconoce); organiza los contenidos desde un eje político presentándolos cronológicamente, aunque también incluye preguntas y problemas; da lugar a diferentes perspectivas tanto de los actores históricos como de interpretaciones historiográficas. Asimismo, los alumnos hoy son convocados a analizar, explicar, justificar, fundamentar, interpretar, argumentar y manifestar sus opiniones, sentimientos y sensibilidades.

Desde luego, estas características se presentan con diverso grado de profundidad o fragilidad en el caso de las fuentes áulicas que presentan un panorama caleidoscópico de elementos dominantes, emergentes, latentes, residuales y perennes. De todas maneras, esto último no invalida la conclusión principal acerca del quiebre del código disciplinar de la historia escolar centrado en los acontecimientos del siglo XIX, las hazañas de los grandes héroes y las cuestiones políticas institucionales, actividades de repetición y memorización basadas en el uso casi exclusivo de manuales escolares.

En conjunto, la revisión propuesta da como resultado un conjunto de permanencias, hibridaciones, mixturas e invenciones. Revelan una escuela y una enseñanza de la historia en movimiento. Muestran a los docentes produciendo e inventando saberes y prácticas, apropiándose y transformando lo prescrito por la normativa y sugerido por la didáctica. En fin, el panorama presentado permite señalar que la historia escolar está construyendo un nuevo código disciplinar que se encamina a lo crítico y lo plural, a lo conceptual, procesual, problematizador y explicativo, hacia la formación de lectores y escritores de diversos soportes, lenguajes y discursos.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

### Fuentes editadas

*Aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza. Breviario para directores.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2014.

*Contenidos básicos comunes para el nivel polimodal: Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal, 1997.

*Contenidos básicos comunes para el nivel polimodal: Humanidades y Ciencias Sociales.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 1999.

- Contenidos básicos comunes para el nivel polimodal: Humanidades y Ciencias Sociales.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 1999.
- Contenidos básicos comunes para el tercer ciclo de la EGB.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 1997.
- Cuadernillo Nueva escuela, n.º 21, Historia.* Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación, 1996.
- Diseño curricular para la educación secundaria básica. ES3: Historia.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2008.
- Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Historia.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2010.
- Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Historia.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2011.
- Ley de Educación Nacional 26206. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006.
- Ley Federal de Educación. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia y Educación, 1993.
- Ley Provincial de Educación 13688. Buenos Aires: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2008.
- Núcleos de aprendizajes prioritarios.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal, 2006.
- Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) Ciencias Sociales, ciclo orientado.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2012.
- Programa Conectar Igualdad. Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia. Ciclo orientado.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011, <http://secuencias.educ.ar/>
- Programa de definición del diseño curricular del nivel polimodal de provincia de Buenos Aires. Espacio curricular Historia.* La Plata: Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2005
- Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2010. Pruebas de 2.º/3.º año y 5.º/6.º año de la educación secundaria.* Buenos Aires: Diniece, Ministerio de Educación, 2011.
- Resolución 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación, 2009.

### Fuentes secundarias

- Aisenberg, Beatriz. "La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". *Lectura y vida* .26, n.º 3 (2005): 22-31.
- Aisenberg, Beatriz. "Enseñar historia en la lectura compartida", en *Ciencias Sociales en la escuela*, compilado por Isabelino Siede, 63-98. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Billán, Yésica. *Enseñar historia reciente argentina en el expartido de General Sarmiento. Un estudio de caso.* Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015.
- Brito, Andrea. *Lectura, escritura y educación.* Rosario: Homo Sapiens, 2010.
- Chartier, Anne Marie. "Fazeres ordinários da classe: uma aposta à pesquisa e para a formação". *Educação e pesquisa* 26, n.º1 (2000): 157-168.

- Chervel, André. "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, 295 (1991): 59-111.
- Cuesta, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro, 2007.
- De Amézola, Gonzalo. "La historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades", en *Memória, sensibilidades e saberes*, organizado por Ernesta Zamboni, María Galzerani, y Caroline Pacievitch, 244-260. Campinas: Editora Alínea, 2015.
- Dicroce, Carlos y María Cristina Garriga. "Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009", en *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*, coordinado por Ernesto Bohoslavsky, Emilce Geoghegan y María Paula González. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2011, [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/file/publicaciones/trama/dicroce.html](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/dicroce.html)
- Duschatzky, Silvia. "La escuela entre tiempos", en *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, compilado por Inés Dussel, Inés y Silvia Finocchio, 93-101. Buenos Aires: FCE, 2003.
- Dussel, Inés. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC UBA, 1997.
- Dussel, Inés; Andrea Brito y Pedro Núñez. *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.
- Feldman, Daniel. "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar". *Educação e Sociedade* 25, n.º 86 (2004): 75-101.
- Finocchio, Ana María. *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina*. Tesis de Maestría, Flacso Argentina, 2015, <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7239#.WsYoMmpubIU>
- Finocchio, Silvia. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel, 1993.
- Finocchio, Silvia. "Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela". En *Saberes y prácticas escolares*, compilado por Silvia Finocchio y Nancy Romero. Rosario: HomoSapiens, 2011, 175-199.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc-Cem, 2004.
- Gojman, Silvia y Analia Segal. "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la "trastienda" de una propuesta", en *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, compilado por Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui, 77-100. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- González, María Paula. *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2018.
- Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- Massone, Marisa. "Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales", en *Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas*, organizado por Ernesta Zamboni; Maria Sabino Dias y Silvia Finocchio, 33-60. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

- Meyer, John. "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual", en *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*, compilado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky, 405-424. Buenos Aires, Granica, 2008.
- Paladino, Diana. "¿Qué hacemos con el cine en el aula?", en *Educación y pedagogías de la imagen*, compilado por Inés Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez, 135-144. Buenos Aires: Manantial / Flacso / Osde, 2006.
- Quinquer, Dolors. "Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos", en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, compilado por Pilar Benejam y Joan Pages, 97-121. Barcelona: Horsori, 1997.
- Romero, Luis Alberto. *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- Siede, Isabelino. "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en *Ciencias Sociales en la escuela*, coordinado por Isabelino Siede, 269-292. Buenos Aires, Aique, 2010.
- Steiner, George y Cécile Ladjali. *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela, 2005.
- Tiramonti, Guillermina. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Vidal, Diana. "O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita". *Anuario de Historia de la Educación*, 6 (2006): 71-90, <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v7/v7a05.pdf>
- Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1997.