

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y REFORMA EDUCATIVA.  
ALGUNAS REFLEXIONES CRÍTICAS  
SOBRE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES**

**Raúl O. Fradkin\***

El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre algunos problemas que pueden surgir de la lectura y aplicación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en la enseñanza de la historia. Dado que los CBC están orientando la formulación de los diseños curriculares de cada jurisdicción educativa, los proyectos de cada establecimiento y los cursos y programas de formación docente, estos problemas pueden considerarse relevantes para el futuro de la enseñanza de la historia.

El análisis ha tomado en cuenta solamente los documentos básicos: los CBC para la EGB, para el Polimodal y para la Formación Docente -todos ellos producidos en la jurisdicción nacional<sup>1</sup>. Pero, ante todo, conviene precisar sus límites: mi intención no es realizar un análisis completo de los contenidos propuestos, de la articulación con el resto de los CBC aprobados, ni -en esta ocasión al menos- considerar la pertinencia y oportunidad de la reforma ni de los mecanismos empleados para ponerla en marcha. Dicho esto, queda claro que el propósito es mucho más modesto y conviene de entrada aclarar que no considero adecuado prejuzgar acerca de las intenciones -explícitas o implícitas- de la selección y organización de los contenidos. El lugar desde el cual propongo efectuar este análisis es el de valorar en el contexto de los avances que en muchos aspectos estos contenidos incorporan a la tradición escolar argentina algunas de las posibles **implicancias** que pueden llegar a tener para la enseñanza de la historia. Un análisis desde esta perspectiva pretende incluir una dimensión que considero decisiva: las condiciones que pueden influir en la lectura y recepción de estos contenidos y su inclusión en la práctica educativa efectiva puesto que es preciso alejarse de todo fetichismo acerca de los documentos

---

\* Universidad Nacional de Luján / UBA.

<sup>1</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**, 1995; **Contenidos Básicos para la Educación Polimodal**, República Argentina, febrero de 1997; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, **Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente. Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. Campo de la Formación Orientada. Ciencias Sociales. Materiales de trabajo**, y **Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente**, ambos de octubre de 1997.

oficiales como hecho de transformación educativa y considerarlos mejor –nada más, pero nada menos– que como marco normativo y orientativo de su transformación efectiva en contenido de la enseñanza. Las implicancias, entonces, atienden a las posibles lecturas de las formulaciones adoptadas que, hasta cierto punto, son independientes de las intenciones de la enunciación.

Por razones de espacio me centraré en dos problemas claves que hacen al enfoque adoptado y a la organización de los contenidos propuesta (uno de la EGB y otro de la Polimodal). A fin de corroborar la pertinencia de los problemas detectados y considerando que toda selección implica otorgar prioridades, me parece oportuno destacar algunas ausencias en la medida que ellas puedan iluminar el análisis del enfoque en torno al cual giran los CBC y hacerlo, de este modo, más transparente a la observación.

### **Primer problema: ¿desde dónde se enuncian los contenidos?**

Los CBC para la EGB aparecen impregnados de una explícita perspectiva que podemos calificar de occidentalista: se busca que el conocimiento de la cultura occidental tenga un “lugar destacado” dentro de la historia universal y se la postula como “matriz” de la sociedad contemporánea<sup>2</sup>. Esta definición supone una concepción del proceso histórico de la humanidad del cual se pretende lograr un relato articulado. Este relato aparece no sólo ordenado en torno a un “sujeto” privilegiado –la cultura occidental– sino que supone también un relato orientado hacia una suerte de “destino final”: un modelo de sociedad industrial y democrática. En consecuencia, la Argentina y Latinoamérica son inscriptas, sin más, en esa cultura occidental, reconociendo sólo algunas de sus vertientes formativas –y, por ende, subalternizando otras– y las mismas corrientes migratorias son circunscriptas a esta matriz cultural, desde la cual se postula la clave interpretativa del mundo contemporáneo.

Una primera implicancia de estos postulados puede, sin duda, ser catalogada de subjetiva: inquieta, por lo menos, este tipo de formulaciones en documentos que sientan bases de los futuros diseños curriculares y deja en manos de las jurisdicciones provinciales esta tarea. En este sentido, lo menos que puede decirse de una formulación así es que es poco feliz. Espero que no se vea detrás de esta observación un sesgo centralista: el hecho es que no son pocas las provincias en las cuales la transferencia de los servicios educativos ha dado un peso relevante a sectores católicos y conservadores en la orientación de las políticas educativas. Valga un ejemplo a modo de conjetura: ¿podemos imaginarnos cómo interpretarán esta perspectiva occidentalista los ministerios de educación de Bussi o Rodríguez Saa cuando implementen los diseños curriculares?

Una segunda implicancia que puede postularse atañe a la coherencia interna del enfoque propuesto pues esta perspectiva se compadece poco y recoge bastante mal el mismo subtítulo del capítulo: “*Cambios, continuidades y diversidad cultural*”, definiendo un lugar de enunciación que limita y restringe la misma diversidad cultural que se postula como planteamiento eje de la enseñanza de la historia.

---

<sup>2</sup> En la fundamentación del Bloque 2 de contenidos titulado **Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural** se expresa con claridad: “La reconstrucción del pasado también permite conocer el proceso de configuración de la cultura occidental” (p. 175). A su vez, para el Tercer Ciclo se postula: “En este ciclo se ofrecerán elementos que permitan la reconstrucción de un relato articulado de la historia universal. No obstante, se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental. La Argentina, las sociedades latinoamericanas –con las que aquella comparte un pasado común y proyectos para el futuro– y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental. Por otro lado, para explicar la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario el análisis de la cultura occidental en su condición de matriz de una serie de elementos y procesos claves tales como la democracia y la sociedad industrial” (p. 177).

Este énfasis occidentalista puede reconocerse con suma claridad en las expectativas de logro establecidas. Allí se pretende que los alumnos deban “Explicar una selección de sucesos principales de la historia mundial, de la cultura occidental y de la Argentina y América Latina hasta la actualidad” y “Reconocer y comprender las características más importantes de las principales formas de organización política en la cultura occidental, sus transformaciones y sus relaciones con otros niveles de la sociedad.” Sin embargo, entre las mismas expectativas se postula que los alumnos deban “Reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas.” Más allá del eufemismo de efectos edulcorantes –y ya bastante criticado– de la noción de “encuentro” para definir este cruento proceso de transformación sociocultural que fue la invasión y conquista europea de América, un cotejo de los contenidos seleccionados para toda la EGB hace dudar seriamente de la misma posibilidad de cumplir con esta expectativa. Más importante aún, es al menos dudoso que ella pueda ser lograda desde un enfoque marcadamente occidentalista como el que se ha adoptado.

Es cierto que en los CBC para el Polimodal el occidentalismo ha perdido el énfasis explícito que caracteriza los de la EGB, pero cabe tener en cuenta que en este nivel el énfasis está puesto en el mundo contemporáneo, que es –por cierto– un mundo dominado por Occidente<sup>3</sup>.

## **Segundo problema: ¿acortar la historia? O la historia como historia del capitalismo**

Los CBC del Polimodal nos ponen frente a otra cuestión cuyas implicancias no son menores. Los contenidos seleccionados se circunscriben a dar cuenta de “los procesos históricos mundiales y americanos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente” (p.121). A su vez, en el ítem “Sociedad y procesos económicos”, el enunciado de los contenidos se inicia específicamente con “Los procesos emancipadores latinoamericanos del siglo XIX y el desarrollo de economías de exportación primaria” (p.122). Por su parte, en el ítem siguiente “Sociedades y política”, se enuncian “las revoluciones americanas y europeas de los siglos XVIII y XIX” y se incluye a “los imperios coloniales y los procesos de descolonización de diferentes áreas socioculturales”, pero los problemas que trae consigo un recorte tan restringido no se resuelven, pues detrás de esta enunciación sólo se incluyeron contenidos referentes al África negra, el mundo musulmán y las sociedades asiáticas y no existe ninguna referencia a los imperios coloniales en América Latina. Menos parecen subsanarse los problemas en el capítulo referido a la Argentina. Allí se sostiene que “En la consideración de la *sociedad y política en la Argentina*, se profundizará en la comprensión de los modelos políticos en disputa **durante la primera mitad del siglo XIX** y se estudiará el pensamiento político y social **en la Argentina contemporánea**. Se focalizará en la vinculación entre Estado, corrientes de pensamiento, y cambio político **desde 1880 hasta el presente**” (p. 124. El destacado es mío, RF). Los criterios de esta periodización se aplican así diferencialmente según sea el espacio considerado pues mientras se sigue una perspectiva cuestionable pero coherente a los fenómenos de escala mundial y de los grandes espacios continentales se abandona para los fenómenos argentinos. En este caso, además, los énfasis ganan en incoherencia: no aparecen razones fundadas acerca de por qué estudiar los modelos

<sup>3</sup> Si en los contenidos específicamente históricos esta perspectiva aparece entonces menos manifiesta, no es menos cierto que no deja de haber formulaciones inquietantes. Así, en la fundamentación del primer bloque de contenidos se postula que “El objetivo es preparar al alumno y a la alumna en el fortalecimiento de la conciencia nacional”. Las formulaciones “políticamente correctas” para designar a los sujetos del proceso educativo no alcanzan para limar los efectos de un postulado de este tipo en un capítulo destinado a presentar los contenidos referidos a analizar las relaciones entre las sociedades y el espacio geográfico, lo hace todavía más inquietante y permite reconocer mejor su filiación.

políticos de la primera mitad del siglo pasado pero no los posteriores, o por qué motivos será conveniente analizar el pensamiento político y social sólo de la Argentina contemporánea; y, sobre todo, qué sustenta la decisión de analizar la vinculación entre Estado, corrientes de pensamiento y cambio político sólo a partir de 1880.

Cierto es que toda selección de contenidos implica -justamente- enunciar unos contenidos y no otros, establecer ciertas prioridades en lugar de otras. La necesidad de seleccionar contenidos y establecer prioridades es tan obvia que no merece ser discutida y toda redacción de contenidos básicos implica algún tipo de recorte. La crítica a estos criterios de selección no puede, entonces, hacerse desde el enciclopedismo o del tradicionalismo. La cuestión no es discutir la necesidad de una selección cuidadosa y fundada, sino la de cuestionar los criterios en que se fundamenta.

La concepción implícita que el documento trasluce es que los modelos políticos o las corrientes de pensamiento político y social o el desarrollo de las economías primarias de exportación pueden ser analizados sin considerar la sociedad colonial; y, más aún, que las vinculaciones entre Estado, corrientes de pensamiento y los procesos de cambio político pueden restringirse a analizar los posteriores a 1880. ¿Qué implicancias tienen estos recortes?

El resultado de una selección de este tipo es una historia corta en sus perspectivas temporales. Y una historia así es, necesariamente, una historia reducida en su potencial explicativo; se trata de una historia a la que se le amputa lo que tiene de propio e insustituible dentro del campo de las Ciencias Sociales o las Humanidades. Dicho muy simplemente: se afronta el peligro de enseñar de un modo la historia en la que ésta pierda nada menos que profundidad histórica. Se podrá argumentar frente a esta crítica que los períodos anteriores fueron analizados en niveles previos de la formación, pero creo que este argumento carece de sustento: nadie puede suponer sensatamente que un alumno pueda alcanzar una comprensión sólida del mundo medieval o del colonial americano en esas edades. Descartado este argumento lo que cabe considerar más a fondo son las posibles implicancias de la decisión adoptada.

## **Olvidos sugestivos**

Hasta aquí, alguien podría decir que estas críticas son sólo cuestiones pedagógicas o, incluso, de gustos personales. No voy a negar que, seguramente, algo de eso hay, pero trataré de fundamentar mejor el argumento analizando lo que me parecen algunos olvidos por demás sugestivos. Y, reitero, que no me interesa prejuizar intenciones sino sólo poner sobre la mesa posibles implicancias de las decisiones adoptadas. El cotejo entre ausencias y presencias o entre formulaciones explícitas e implícitas puede ayudar así a reconocerlas con mayor claridad.

### **a) Primer ejemplo: la época colonial**

Cuando se analizan los contenidos enunciados para el Tercer Ciclo de la EGB puede verse la siguiente secuencia en el ítem "*Argentina y América Latina hasta el siglo XIX: La diversidad sociocultural del continente. Los diversos significados de la conquista. Las revoluciones americanas. La inserción en el mercado capitalista a fines del siglo XIX*". ¿Qué ha pasado con toda la época colonial? No parece que se le haya otorgado jerarquía de contenido básico común. ¿Por qué motivos tres siglos de historia de estas sociedades han desaparecido de la enunciación? Es cierto que se encuentra en el Segundo Ciclo de la EGB, pero de modo muy simplificado y concentrado en el futuro espacio territorial argentino y desarrollado en una propuesta que enfatiza abordarlo en la dimensión provincial. No quiero abundar acerca del empobrecimiento de

perspectivas que esta selección tan selectiva implica sino poner de relieve que, además, es contradictoria con los mismos criterios que organizan el conjunto de los CBC. La cuestión que queda en evidencia es que una enseñanza de la historia, que ha definido como una historia de la cultura occidental y que se propone centrada en el análisis de las continuidades, los cambios y la diversidad cultural, pareciera no requerir del estudio detallado de la sociedad colonial. Lo menos que puede decirse de tal decisión es que es llamativa.

El problema no se subsana en el Polimodal sino que se agudiza. Como antes se indicó, aquí se ha prescindido por completo de cualquier consideración del período colonial y el estudio de la historia arranca desde una suerte de “punto cero”, la situación a partir de las revoluciones de independencia. Si los alumnos tienen dudas al respecto podrán, por cierto, apelar a sus saberes previos. ¿Cuáles? Aquellos adquiridos en el segundo ciclo de la EGB pues en el tercero el problema quedó obviado.

Pero, además, el mismo criterio se ha seguido en los otros territorios y sociedades bajo estudio. Se me ocurre aquí una analogía que puede resultar sugestiva. Si en lugar de contenidos pensamos en la contribución de historiadores, los alumnos que pasen por el Polimodal tendrán una versión de la historia que prácticamente prescindiría de las contribuciones de Bloch, Febvre, Braudel, Levi, Ginzburg, Finley, Le Goff, Duby o, incluso, José Luis Romero. La lista podría ampliarse casi al infinito de acuerdo a las preferencias de cada uno, o a los campos considerados, pero la analogía permite ver con claridad algunas de las implicancias de esta decisión. Pensado el problema en estos términos, que no es antojadizo -pues ¿de dónde provienen los contenidos si no es de la historiografía?-, cabe señalar al menos dos conclusiones: por un lado, creo que pueden existir pocas dudas acerca de la contribución de estos autores para la comprensión del mundo contemporáneo; por otro, es difícil pensar en la calidad de la enseñanza de la historia como si fuera un fenómeno completamente independiente de la calidad del conocimiento historiográficamente producido. Más que difícil me parece completamente inapropiado. Y creo que debe existir consenso en el medio académico acerca de que los estudios de, por ejemplo, la Europa medieval y moderna o de la América colonial se encuentran entre los territorios más fértiles y de mayor calidad historiográfica.

A su vez, hay otra implicancia reconocible: se pueden plantear serias dudas acerca de la misma posibilidad de que los contenidos que se privilegiaron puedan ser cabalmente desarrollados si se respeta el recorte producido. Por ejemplo, si se pretende que en el Polimodal se analicen los procesos latinoamericanos de emancipación y el desarrollo de las economías primarias de exportación, uno tiene derecho a dudar y a preguntarse por qué se ha considerado ocioso analizar el sistema económico colonial para entender este proceso. Más aún, uno también puede preguntarse: ¿cómo comprender la naturaleza específica de nuestra “occidentalidad” sin el análisis del largo período colonial? O, ¿cómo entender América Latina prescindiendo del estudio de las formaciones sociales coloniales? La cuestión, entonces, no es simplemente una diferencia de perspectivas acerca de la relevancia del legado colonial. Su replanteo parece necesario para la misma lógica interna de estos contenidos seleccionados.

El mismo documento señala que en la reflexión sobre sociedad y cultura en el Polimodal se “procurará que los alumnos profundicen en la cuestión de la identidad nacional y la diversidad cultural enfatizando en las continuidades y las transformaciones en el período contemporáneo”. A su vez, en las expectativas de logro -inmediatamente formuladas- se sostiene que al finalizar el Polimodal los alumnos estarán en condiciones de “valorar crítica y reflexivamente las continuidades y transformaciones de la cultura política” y “valorar la identidad y las culturas nacionales y de las diferentes áreas, provincias o localidades.” Sin duda habrá pocos que puedan objetar estas loables pretensiones. Pero lo que no queda claro es ¿por qué motivos ello se

circunscribe al período contemporáneo? y, mucho menos, ¿cómo será posible comprender continuidades y transformaciones culturales y la comprensión misma de la diversidad cultural sin que su observación —o descripción significativa, al menos— se pueda efectuar sin desarrollar una perspectiva histórica más larga y profunda que incluya la sociedad colonial?

Sabemos que todo recorte temporal y toda periodización es arbitraria. Pero también sabemos que los efectos de cualquiera que se adopte no son neutros y cada elección supone implicancias. En este caso —y en particular para la historia argentina— una de las implicancias que pueden postularse es que puede contribuir a congelar y eternizar la imagen histórica de la nación. De esta manera, contenidos que se pretende que vengan a actualizar sustancialmente la enseñanza de la historia podrían tener otros efectos muy diferentes, al ir a contramano de la más reciente historiografía argentina y americanista sobre el tema. En consecuencia, la enseñanza de la historia que se postula puede terminar siendo una suerte de versión modernizada de la glorificación de la nación, no ya a través de los héroes sino primordialmente del estado.

A esta nación además se la eterniza, dado el recorte temporal producido. Esta eternización se opera mediante diferentes vías. Por un lado, en la EGB mediante la misma enunciación de los períodos adoptada: “Argentina indígena, Argentina colonial, Argentina criolla, Argentina aluvional”; es decir, la enunciación no ha apelado siquiera a aquellas conocidas fórmulas del “actual territorio” argentino. Por otro, en el Polimodal, mediante un recorte contemporaneísta que reduce el proceso histórico a algo más de dos siglos y que arranca con el proceso formativo del estado-nación. El efecto acumulado de ambos problemas puede ser eternizar históricamente la nación al convertirla en eje del relato histórico a construir. El problema es más agudo en el Polimodal pues el punto de partida de todo relato o reconstrucción histórica condiciona un sumo grado la imagen que se habrá de reconstruir del proceso histórico.

#### ***b) Movimiento obrero, socialismo, revoluciones***

El mismo tipo de lectura puede arrojar otros resultados inquietantes. No sólo puede producirse una eternización de la nación sino también —y todavía mucho más— la del capitalismo. Cabe interrogarse: ¿qué concepción de la historia y del capitalismo tendrán los alumnos si toda la historia que habrán de estudiar es la de la expansión de este sistema hasta su éxito presente y (¿tal vez?, ¿quizás?, ¿ojalá?) momentáneo? El problema no tiene nada de nuevo y sus efectos han sido advertidos hace mucho tiempo. La eternización hacia el pasado del capitalismo supone una implicancia inmediata: la posibilidad cierta de pensarlo eterno hacia el futuro; en cambio, la reconstrucción de los procesos históricos que llevaron a la conformación del sistema capitalista supone, a la inversa, la posibilidad cierta de concebirlo como un modo históricamente construido de vida social y la posibilidad de soñar o, al menos dudar, de su existencia eterna hacia el futuro. Sin duda, este es un problema abierto no tanto a los historiadores como a las sociedades que padecen el triunfo mundial del capitalismo sin contestación eficaz a la vista y con todas sus consecuencias a flor de piel. Pero, si el presente es incierto y el futuro impredecible, al menos en el pasado es bastante evidente que el capitalismo no fue eterno.

Podemos volver ahora a Occidente. Si de acuerdo al enfoque adoptado y al modo en que están postulados los contenidos de la EGB, luego de un ítem introductorio la historia parece haber comenzado en el mundo clásico, podemos reconocer que los CBC permiten una lectura sesgada de la historia que consagra y eterniza tres unidades diferentes. Occidente, el capitalismo y la nación... Una tríada que no podría ser más significativa, sugerente y plena de implicancias. Se podrá argumentar que se trata de una lectura muy sesgada y subjetiva. No lo descarto, pues el punto de partida fue pensar en las posibles implicancias y creo que muchos podremos acordar

que lecturas de este tipo son posibles y hasta habilitadas por el mismo texto. Por ello, conviene registrar algunas ausencias que al ser consideradas indican que estos documentos están bastante sesgados. ¿Qué ausencias se “ven” en los CBC del Polimodal –esos, tan centrados exclusivamente en la historia contemporánea donde, por lo tanto, no se puede argumentar una cuestión de espacio sino que se trata claramente de una opción? Pues allí no hay una sola mención al movimiento obrero pese a que los procesos de industrialización y desindustrialización ocupan un lugar preferente. La palabra socialismo sólo aparece enunciada una vez, incluida entre otras formas del pensamiento social y político contemporáneo. Y las revoluciones que se han de estudiar son las europeas y americanas del siglo XVIII y XIX, pero no parece que deban destacarse las del siglo XX.

¿Está ésto en cambio resuelto en la EGB? Aquí, si bien se postula la necesidad de enseñar el “afianzamiento de la civilización industrial y de la sociedad burguesa” no hay tampoco ninguna referencia explícita al movimiento obrero. El alumno y la alumna habrán estudiado “la sociedad feudal y el mundo urbano y burgués”, o luego la misma sociedad burguesa, pero no se enuncia en ningún momento que deba saber algo del mundo y la cultura obrera. El socialismo -a su vez- no es tema aparentemente de la EGB y la única mención al comunismo se refiere en un punto específico: “Los regímenes totalitarios” equiparándolo al nazi-fascismo. Sobre esto último se podrían escribir páginas y páginas de debate, pero ¿será también necesario discutir que si se postula enseñar “La era del capitalismo” sería al menos interesante que los chicos supieran algo del movimiento obrero o el socialismo? ¿Qué pasa con las revoluciones en la EGB? Sólo aparecen enunciadas las “Hispanoamericanas” (2º ciclo) y las “revoluciones modernas” (3º ciclo). A esta altura uno puede preguntarse si no sería bueno que los chicos supieran algo de las revoluciones que hicieron surgir aquellos “regímenes totalitarios” o , al menos, que si se postula que deberán conocer “el afianzamiento de la civilización industrial” quizás sería aconsejable haber incluido algo acerca de la revolución industrial... Después de 12 años de sistema educativo quizás tengan claro que en la historia del mundo, de la cultura occidental, de América y de la Argentina hubo revoluciones en los siglos XVIII y XIX... luego de ellas... el capitalismo triunfante... Los CBC pueden ser leídos, entonces, como una suerte de compilación del sentido común que satura los medios, una suerte de versión del discurso único adaptada para la escuela.

## **Los CBC para la formación docente**

Podría sostenerse que ello se subsanaría vía la formación docente, de modo que, si bien los alumnos no se detendrán en el análisis de la sociedad colonial y sus formas culturales y políticas, sí dispondrán de docentes capacitados al efecto o que recibirán una sólida formación acerca de la conflictividad social en el capitalismo y el desarrollo de la lucha obrera y socialista. Dejo de lado analizar aquí si ello es posible, considerando el conjunto de exigencias establecidas que tienden a reducir la solidez de la formación disciplinar de los futuros docentes en grado extremo al extender en demasía los requerimientos de formación docente y especializada y pretendiendo a la vez el desarrollo de competencias firmes en el plano teórico, hermenéutico y metodológico y el dominio de una disciplina complementaria. Sólo me detendré en estos dos campos que registré como ausentes.

En principio, en los Contenidos Curriculares Básicos hay alguna esperanza al respecto. Pero, en el bloque de contenidos comunes del documento elaborado para el llamado campo de la formación orientada se establece con claridad que se ha respetado la perspectiva occidentalista. Así, en la fundamentación se dice que “Los procesos históricos mundiales se centran, aunque no

de manera excluyente, en la evolución de occidente por su relación directa con la historia de nuestro país.” Y en los alcances de los contenidos se enumera: “Primeros procesos históricos y orígenes de la cultura occidental. Periodización de la historia occidental”. Por suerte, este occidentalismo es claramente definido como “no excluyente” y se afirma taxativamente que en el caso de nuestro país y nuestro continente el punto de partida del relato histórico se encuentra en el mundo indígena<sup>4</sup>.

A su vez, en este nivel los olvidos son menos acusados. Por un lado, pese a que perduran los eufemismos, la sociedad colonial ha recuperado su lugar. Por otro, los trabajadores, la revolución rusa y el socialismo han aparecido en los procesos histórico mundiales aunque no, lamentablemente, en el capítulo referido a la historia argentina o latinoamericana. Frente a ello no queda claro por qué motivos se ha establecido esta clara diferencia y cabe pensar que, si se registró el error, bueno sería modificar los contenidos que habrán de estudiar los alumnos.

Pero, en el bloque de contenidos para la formación disciplinar específica, nos volvemos a encontrar con los problemas señalados al principio. La síntesis explicativa precisa que se ha operado desde dos perspectivas: una más general -a escala mundial- a partir de la cual “los procesos históricos mundiales se centran en la cultura occidental”; la otra, “más específica para la experiencia argentina dentro del contexto latinoamericano”, si bien incluye otros períodos “se centra en la formación y evolución de la Argentina moderna desde fines del siglo XIX hasta el presente”, es decir, una historia todavía más corta .

## Conclusión

El análisis precedente pone de manifiesto que pese a los traspies y sobresaltos, existe en estos documentos una fuerte coherencia interna, un modo de organizar y priorizar los contenidos de la enseñanza de la historia que a la vez supone una concepción sobre ella y que tiene toda una gama de implicancias. Todo lo que he intentado es poner de manifiesto las que me parecen más significativas. El planteamiento de estas cuestiones problemáticas y el registro de ciertas ausencias no pretende negar avances importantes que contienen estos CBC para la tradición argentina de enseñanza de la historia en la escuela. Si tuviera que sintetizar cuáles me parecen que han sido los logros más importantes tendría que mencionar al menos cinco:

*1º Se ha abandonado una forma de mirar la historia, de seleccionar y organizar los contenidos que estaba centrada en la evolución institucional y el culto de los héroes; hoy existe la posibilidad de convertir realmente a las sociedades en las protagonistas de los procesos históricos.*

*2º Se han introducido, por primera vez, auténticos contenidos de Ciencias Sociales que habilitan modos enriquecidos de abordar la historia.*

*3º Se le ha prestado una atención mucho más privilegiada a la historia contemporánea e, incluso, a la historia reciente.*

---

<sup>4</sup> “Se parte del mundo indígena precolombino considerándolo como el inicio de la historia de nuestro país y del continente” (p.12).



*4° Se ha resistido la tentación tan difundida en los últimos años de ofrecer una mirada de la historia de marcado corte localista.*

*5° Se ha percibido con claridad la importancia de considerar la diversidad cultural en la enseñanza de la historia y la potencialidad de esta disciplina para su mejor comprensión.*

Sin embargo, estos cinco aspectos quedan limitados por la misma concepción que subyace en el trazado de los contenidos y que ha orientado su selección y organización. Poner a las sociedades como protagonistas de los procesos históricos supone poner de relieve en primer término sus conflictos y sus luchas. La redacción eufemística, edulcorada o elusiva de muchos de estos contenidos no impide hacerlo por cierto, pero habilita y legitima una lectura que los obvie por completo. A su vez, la dramática reducción de la perspectiva temporal que el Polimodal expresa en forma inequívoca -pero que impregna el conjunto de los CBC para muy diferentes niveles de formación en historia-, 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 misma del mundo contemporáneo y en la aprehensión de las raíces históricas del presente que no son todas tan cercanas, inmediatas o recientes. La llamada "Argentina moderna" como campo privilegiado de estudio de la historia del país no es un dato apromblemático, no es una noción que podamos tomar como si tuviera efectos neutros. Hoy disponemos de suficiente evidencia para dudar al menos que ella pueda comprenderse en sí misma sin situarla en procesos mucho más largos, profundos y complejos.

Lo que he denominado como perspectiva occidentalista es probablemente uno de los puntos más controvertidos y hace directamente a una cuestión de identidad. Pero si a ésta la pensamos en términos múltiples y reconocemos a la diversidad cultural como un valor a rescatar pero también a comprender, la enunciación de los contenidos desde esta perspectiva occidental es, por lo menos, problemática.

La discusión acerca de estas implicancias es, por cierto, un problema que atañe al conjunto social. Pero, en un ámbito más restringido habilita e invita a una discusión también entre historiadores. La consulta, en este sentido, eludió un debate académico tan fuerte y abierto como era necesario y lo sigue siendo y en ello la responsabilidad no fue sólo del equipo ministerial sino que cuestiona a la misma comunidad académica. Pero esta vez no podemos argumentar que lo que se enseña fue decidido por fuerzas oscuras. Pensando en quienes fueron consultados cabría preguntarse si estas concepciones y si estas prioridades no expresan ideas, valores y creencias que circulan en nuestra historiografía. Pero ello invita a otra discusión que quizás sea bueno que comencemos a darnos...