

***Luis Alberto Romero, Historia***

Profesor en Historia, Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesor Titular Ordinario de Historia Social General del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



## SUMARIO

- I. Enfoque para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la historia
  1. Propósitos generales
  2. La enseñanza de la historia hoy: una lectura crítica.  
*El problema de la historia local*
  3. La ciencia histórica hoy
    - 3.1. La realidad histórica
    - 3.2. El conocimiento histórico  
*La objetividad: conciencia y saber histórico*  
*Un conocimiento problemático y en construcción*
    - 3.3. Desarrollos recientes
- II. Bloques de contenidos
  1. Qué imagen de la historia deben incorporar los alumnos
    - 1.1. La vida histórica
    - 1.2. Contenidos de procedimiento  
*Manejar el tiempo y el espacio*  
*Pensar a partir de problemas*  
*Pensar en términos de conexiones*  
*Un conocimiento en construcción*  
*Saber leer*
    - 1.3. Contenidos actitudinales
    - 1.4. Contenidos de conocimiento  
*La historia de la humanidad*  
*La historia occidental, la latinoamericana y la nacional*
  2. Bloques de contenidos para la Educación General Básica
    1. *Del origen del hombre hasta el fin del Imperio Romano*
    2. *La sociedad cristiano feudal y el mundo urbano y burgués (siglo V a XV d.C.)*
    3. *La Europa de la expansión colonial y las monarquías absolutas (1450-1750)*
    4. *La América ibérica colonial (1492-1750)*

5. *El ciclo de las revoluciones (1750-1852)*
  6. *Emancipación y formación de estados nacionales en Iberoamérica y Argentina (1750-1850)*
  7. *El ciclo de la expansión capitalista (1850-1914)*
  8. *América latina y la Argentina durante la expansión capitalista (1850-1914)*
  9. *El mundo del siglo XX*
  10. *América latina y la Argentina en el siglo XX*
3. El nivel Polimodal
    1. *Historia del siglo XX, en el mundo y en la Argentina*
    2. *Una historia estructural de la humanidad y una experiencia de microhistoria*
    3. *Una historia de la cultura*
  4. La formación docente
  5. Ideas sobre la inclusión de los bloques de contenidos en el sistema educativo

Bibliografía general

Anexo: Nómima de colegas consultados

## **I. ENFOQUE PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DESDE LA HISTORIA**

### **1. Propósitos generales**

La propuesta que se presenta apunta al desarrollo en los alumnos de tres órdenes de capacidades, que tienen que ver con conocimientos, procedimientos y actitudes.

a) Elaborar una noción compleja y coherente de la realidad histórica y de las características de su conocimiento, que con las adecuaciones necesarias sea acorde con lo hoy aceptado en la disciplina. Esto supone tanto la comprensión de un marco conceptual de análisis, aplicable a distintas situaciones, como la adquisición de un conjunto de contenidos de procedimiento.

b) Conocer, de manera general, pero rica y comprensivamente, la historia nacional, en el marco de la historia latinoamericana y de la historia del mundo occidental, y tener una noción general del lugar que la historia occidental ocupa en el proceso más general de desenvolvimiento de la humanidad.

c) Relacionar el conocimiento histórico y su propia realidad existencial, y utilizarlo para comprender la sociedad en que vive y actuar en ella. En relación con esa comprensión, poder comprometerse en la defensa y realización de los valores elegidos y asumidos por nuestra sociedad, y cuya realización plena constituye una tarea pendiente.

### **2. La enseñanza de la historia hoy: una lectura crítica**

La forma actual en que se encara la enseñanza de la historia presenta dificultades para el desarrollo de estas capacidades.

Hay en principio una dificultad para interesar a los alumnos y aun para responder convincentemente a la pregunta sobre la utilidad del conocimiento histórico.

Luego, si se examina el resultado final, se encuentra que en general los alumnos sólo recuerdan hechos sueltos, sin relación o coherencia entre sí y sin vinculación con su propia existencia o sus problemas. La mayoría nunca ha estudiado porciones importantes de los contenidos teóricamente establecidos, y particularmente los contemporáneos. Pero sobre todo, les falta una noción estructurada y comprensible del objeto mismo de la historia: la vida de los hombres en sociedad.

Estas dificultades tienen que ver fundamentalmente con las concepciones historiográficas vigentes en el ámbito de la enseñanza —y en relación con ellas, con los contenidos elegidos— y en segundo lugar, quizá como una consecuencia, con las formas didácticas habitualmente empleadas. El problema remite a los programas, los libros de texto, los institutos de formación docente; en la mayoría de estos casos —creo que no vale la pena abundar en la demostración— se observa una distancia enorme respecto de los planteos actuales de la disciplina.<sup>1</sup> La historia que se enseña se refiere principal y casi exclusivamente a los estados, y su tema es básicamente político-institucional, militar o diplomático. Los actores de los procesos históricos que se consideran son individuales: hombres con poder, que pueden influir en el curso de la política o la guerra; como alternativa, se habla del “pueblo” o “la nación”. Sus acciones se plasman en “hechos”, singulares, únicos e irrepetibles, que basta con exponer cronológicamente. No hay conceptos que den cuenta de aspectos comunes de distintas realidades, de sus sociedades, sus sistemas alimentarios o políticos, sus religiones o ideologías.

Respecto del para qué enseñar historia, sigue presente, aunque deslucida, la vieja idea de que la historia constituye un instrumento privilegiado de formación cívica y de integración nacional. Esta idea, ciertamente importante, ha perdido en su versión actual toda eficacia, y hasta resulta contraproducente: la historia “oficial” y sus héroes “de bronce” convencen poco, despiertan escasa adhesión emocional y, además, bloquean una comprensión más cabal del pasado, que la polémica entre “liberalismo” y “revisiónismo”, hoy agotada, no llegó a modificar.

Tenemos así una historia en la cual se ha renunciado a toda explicación general, más allá de su exposición cronológica. Para su enseñanza, casi naturalmente, surge el método que pone el acento en la retención de nombres, hechos y fechas, y a falta de razón organizadora, se impone la memoria. El conocimiento memorístico —ciertamente común a otras disciplinas— es la consecuencia natural de una imagen de la realidad histórica que excluye del pasado cualquier racionalidad. No puede ignorarse que ha habido una renovación importante en los aspectos didácticos. Es raro hoy un libro de texto que no incluya textos de época, y que

---

<sup>1</sup> Como cualquier afirmación general, ella es injusta con infinidad de casos particulares.

no incite al alumno a una reconstrucción del proceso por el cual los historiadores han llegado al conocimiento. Pero el valor de estas innovaciones se encuentra limitado por una renovación muy escasa de lo disciplinar, de modo que el resultado final es una reconstrucción con formas actualizadas de un conocimiento anticuado y superado actualmente por la disciplina.

### *El problema de la historia local*

Todo esto es bien conocido y forma parte de un diagnóstico hoy ampliamente aceptado, que no me parece necesario desarrollar en detalle. Me detendré en un problema nuevo: la valoración de lo que se llama, genéricamente, la historia local, provincial o regional, que informa muchas de las reformas curriculares de los últimos años. Tal planteo se basa en dos supuestos: que los alumnos conocen mejor lo más cercano, y de allí pueden pasar a lo más distante, y por otra parte que es bueno conocer el medio en que se va a vivir, y que es conveniente acentuar la constitución de una identidad local, provincial o regional. Ciertamente, estos objetivos son correctos en términos generales, pero me parece que las formas de instrumentar estos objetivos, y las consecuencias prácticas que se sacan de ellos conducen en muchos casos a planteos equivocados y finalmente contradictorios con el punto de partida.

La referencia a la realidad inmediata es útil e importante para la motivación del conocimiento, y actúa eficazmente como “disparador” de las preguntas. Pero de esta cuestión no se deriva la conveniencia de atar el proceso de construcción del conocimiento a lo cercano, o de centrarlo en él. Desde el punto de vista didáctico, la teoría de lo cercano y lo lejano, aplicada al conocimiento de la historia, parece pertenecer más bien al campo del sentido común que al de la elaboración científica, y quizá a una transposición mecánica de teorías del aprendizaje desarrolladas para otros campos. Es probable que en un nivel inicial lo “cercano”, es decir el ámbito inmediato donde se desarrolla la vida, sea más fácilmente entendible. Pero pasado ese momento, y cuando en otras disciplinas el conocimiento se remonta a niveles crecientes de abstracción, parece pueril pretender que, en historia, el alumno deba seguir pegado a su inmediatez.

La manera de entender la “inmediatez” es harto discutible. Se cuestiona la enseñanza de las culturas del Lejano Oriente, y se enseña historia americana. Suponer que la historia de los cazadores prehistóricos americanos —ubicada en algunas propuestas curriculares en la etapa inicial del actual ciclo medio— es más “cercana” que la de los cazadores de otras regiones del orbe resulta, con solo explicitarla, insostenible. En contraposición, se dice que la historia de Egipto es “lejana”, y que por eso “no interesa”, aunque suele reconocerse que la “prehistoria”,

sí interesa. Está claro que en esta distinción está ausente la variable del cómo se la enseña. Nadie ignora que a los niños les atrae lo fantástico, lo remoto, lo pintoresco —como se comprueba por los dibujos animados—, de modo que el problema de la historia de Egipto no está en su desconexión con la experiencia inmediata o con sus potenciales intereses. En suma, dudo de que, en cuanto a aprendizaje, lo “cercano”, tal como se lo entiende, tenga las ventajas atribuidas.

¿Hasta qué punto puede construirse un conocimiento válido y comprensivo de la realidad social, centrado en la realidad local, o limitado a ella? Mi impresión es que por esa vía, termina no comprendiéndose la realidad que se dice querer conocer. No hay dudas de que existen ejemplos de historia local o regional —desde la del Beauvaisis de Goubert o el Montaignou de Le Roy Ladurie hasta el “Pueblo en vilo” de Luis González—, que realizan el ideal de Tolstoi de conocer el mundo a través de la aldea, pero presumo que todos ellos empezaron por conocer la historia general.

Una realidad local no contiene en sí misma las claves de su propia explicación, y mucho menos para niños o jóvenes enfrentados con ellas y que están empezando a construir sus herramientas de análisis. Los problemas culturales y políticos de la frontera argentino-brasileña no se explican por la historia de Corrientes o de Misiones sino por la relación entre los dos estados, y por el proceso más vasto de colonización y de expansión del mundo occidental en América. La economía azucarera tucumana y sus vicisitudes son finalmente un subproducto del desarrollo del capitalismo en la Argentina y en el mundo, y cada una de sus vicisitudes está regida por cambios en la política del estado, o coyunturas de la economía mundial. La protesta de la sociedad catamarqueña en el caso María Soledad no se origina en valores elaborados por la propia Catamarca sino por la asunción de principios que quizá deberían remontarse a la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en el siglo XVIII.

Cada proceso local lleva las huellas de los generales, pero no los incorpora de manera total, sistemática y sobre todo procesual. Ciertamente se puede, por analogía, pasar del sistema de regadío del Valle del Río Negro a las civilizaciones hidráulicas del Antiguo Oriente, pero destruyendo lo más precioso del modo de conocer de la disciplina histórica, que es la reconstrucción de los procesos. Esa amenaza a la concepción de la historia como procesos sociales vastos y con sentido es uno de los aspectos más preocupantes del énfasis en el localismo.

En cambio, parece válido llegar a lo local o regional luego de haberlo encuadrado en los procesos del estado nacional —que incluyen elementos específicos y absolutamente indispensables para entender lo regional— y más en general en los contextos americano y occidental. Sólo en el marco de esos procesos englobantes, lo cercano, lo inmediato, cobra inteligibilidad. En ese sentido —referido a lo con-

ceptual y no a la motivación—, el estudio de lo local es más un punto de llegada que de partida.

Queda finalmente la cuestión de la identidad, así como el propósito, que compartimos, de que se debe enseñar “nuestra” historia. El problema son los límites de esa pertenencia. ¿Es posible construir una identidad circunscripta a un pueblo, o aun a una gran ciudad? ¿Lo nuestro se construye a partir de la ignorancia de lo otro? Nuevamente, aquí parecen haberse impuesto los razonamientos del sentido común. Es obvio que la historia provinciana debe subsumirse en la identidad nacional, aunque este mismo supuesto podría parecer cuestionado por la ola de localismo provinciano, cuando la idea de nación —asentada sobre bases tan frágiles— puede resultar debilitada. Pero en nuestra época de mundialización, es absolutamente indispensable que esa identidad nacional tenga otros marcos de referencia, inclusive para afirmarse, los cuales deben ser conocidos e integrados: el latinoamericano primero, el occidental después, y por esa vía el mundial.

### **3. La ciencia histórica hoy**

Si bien en los últimos veinte años la disciplina ha experimentado cambios importantes, para el objeto de este trabajo, y dado que los contenidos curriculares vigentes tienen en general un atraso considerable, parece pertinente empezar señalando la gran transformación de las décadas de 1930 y 1940, que continuó desarrollándose en las siguientes, y cuyas consecuencias apenas se han manifestado en nuestra escuela.

Con ellas, la historia superó sus tradicionales marcos de historia política y diplomática, referida a la formación de los estados nacionales, y se abrió a la totalidad de la experiencia social. Esa apertura estuvo ligada a una estrecha relación con el conjunto de las ciencias sociales —la geografía, la economía, la sociología, la antropología—, que sucesivamente dejaron su huella en el saber histórico. Esas transformaciones, que suelen englobarse con la común referencia a la “historia social”, constituyen hoy el horizonte habitual de la disciplina historiográfica, y a la vez una meta plausible para reconsiderar la enseñanza de la historia. Sobre sus características distinguiremos dos grandes campos: la realidad histórica por un lado, y por otro el conocimiento de esa realidad.

#### **3.1. La realidad histórica**

Totalidad, complejidad y coherencia son los rasgos principales de esa realidad. Toda experiencia humana es en principio de interés y relevante para el conoci-

miento histórico. Ni el campo abierto a la interrogación del historiador está limitado de antemano, ni hay zonas de la realidad, de la experiencia humana, que tengan asegurada *a priori* su calidad de históricas.

Se trata de una realidad compleja, con zonas o niveles de relativa especificidad, cuya consideración analítica se impone. En la mayoría de los casos, cada una de ellas es estudiada sistemáticamente por otras ciencias sociales o humanas sistemáticas, como la economía, la sociología, la antropología o la filosofía. La interacción de la historia con las modernas ciencias sociales, que está en la base de su renovación en este siglo, ha servido para definir algunos campos específicos dentro de la realidad histórica. Una clasificación, usual pero no excluyente ni rígida, permite hablar de distintos campos: económico, social, político y de las ideas o las mentalidades. En ellos, respectivamente, se consideran problemas que tienen que ver con el desarrollo de las fuerzas productivas y la organización social de la producción; con estructuras sociales, actores, conflictos y formas de vida; se estudian problemas relativos al estado, a las políticas y a lo político; se analizan sistemas de ideas y pensamiento y mentalidades.

Esta distinción de campos, útil como aproximación a una realidad histórica compleja, no es un fin en sí misma sino la base de lo que es más propio del análisis histórico: la búsqueda de aquellas conexiones o articulaciones que apunten a la reconstrucción de la totalidad de una realidad que es intrínsecamente coherente. Ciertamente, para el conocimiento esto es mucho más una meta que una realidad efectivamente lograda, pero una meta irrenunciable y que debe estar presente en cualquier intento parcial de reconstrucción histórica. La búsqueda de interacciones, conexiones o articulaciones permite establecer la jerarquía de los procesos, su desigual potencialidad explicativa y la capacidad de unos para determinar a otros. Esta idea de determinación abre en realidad una extensa discusión acerca de la determinación uni o multidireccional, la aleatoriedad, la preponderancia de ciertos niveles de la realidad. Una línea de pensamiento que me parece útil propone que no hay campos privilegiados para la explicación, y que las determinaciones —cuya búsqueda es esencial en el análisis— sólo se entienden en relación con el proceso todo, aun cuando la manera en que cada historiador plantea sus preguntas y construye su objeto lo lleven a privilegiar un campo de observación. En suma, no es útil pensar en una única determinación sino en una determinación múltiple, proveniente de un proceso social único.

Las ciencias sociales más jóvenes elaboraron un concepto muy útil para el análisis histórico: la estructura, que permite aprehender en forma integrada las distintas relaciones y articulaciones de la realidad, aprisionar en una única perspectiva todos los planos, descubrir sus relaciones y sobre todo jerarquizarlas según su capacidad explicativa. Puede decirse que, cuando aprendió a desarrollar una mi-

rada estructural —como la que propuso la “escuela de *Annales*” y, por otra parte, el marxismo—, la ciencia histórica avanzó considerablemente en su percepción de una realidad compleja y coherente.

Pero el análisis histórico se encuentra en tensión con el estructuralismo, una corriente epistemológica manifiesta en muchas diferentes versiones, cuyo rasgo común reside en la tendencia a atender a lo permanente antes que a lo contingente, y sobre todo a preocuparse más por la forma en que las distintas partes aportan al funcionamiento de la estructura que a sus conflictos o contradicciones, los cuales suelen ser vistos más bien como desajustes o disfuncionalidades. Finalmente, hay una gran preocupación por los mecanismos que desarrollan las estructuras para reproducirse a sí mismas, por ejemplo formando los individuos capaces de desempeñar las funciones sociales de quienes los precedieron, meros “soportes” de las relaciones estructurales. En su versión extrema, se trata de explicaciones en las que las sociedades se presentan sin historia y sin actores capaces de hacerla.

Una perspectiva histórica, luego de aprovechar las potencialidades de la mirada estructural, atiende principalmente a los conflictos; esto incluye un modo de manifestación de esa conflictividad: el equilibrio funcional, pero junto con el momento en que ese equilibrio se rompe. Se preocupa por la dimensión procesual de las estructuras, es decir, por la forma en que estas estructuras se constituyen, se arman y desarman, combinando lo que permanece con lo que cambia, al punto de que cualquier punto de equilibrio —aquel sobre el que se elabora una explicación sistemática— resulta en el fondo un instante fugaz entre la estructuración y la desestructuración. Sobre todo, subraya la capacidad creativa de los hombres, su condición de actores —ni plenamente conscientes ni totalmente ciegos— del proceso histórico y de creadores de sus condiciones de existencia.

Un enfoque que apunte a mostrar y analizar una realidad compleja, que se desagrega analíticamente en zonas múltiples, en las que caben explicaciones parciales de diversa índole, debe complementarse con una perspectiva de la temporalidad igualmente compleja. Como propuso Braudel, es necesario descartar la idea de que los procesos históricos transcurren en un tiempo único, y considerar distintas temporalidades, duraciones diferentes de los procesos, desde lo fugaz hasta lo casi permanente, que se cruzan en coyunturas cuyo análisis requiere también un trabajo de análisis y reconstrucción.

La cuestión de los actores de los procesos históricos es particularmente compleja. Hoy se habla tanto de actores individuales como de colectivos o sociales, estos últimos de distinta envergadura y permanencia. La discusión entre los historiadores suele girar en torno de algunos dilemas: ¿hacen estos actores su historia?; ¿hacen lo que quieren hacer?; ¿saben lo que están haciendo? En la discusión se opo-

nen extremos de existencia sólo teórica: la pura libertad, a la que suele conducir un enfoque centrado en el individuo, y la pura determinación, derivada de una visión estructuralista que se desinteresa por los actores. Ciertamente, existen muchos historiadores que privilegian la acción humana individual libre, y otros que cultivan determinismos de distinta especie, pero una importante corriente, luego de reconocer todos los condicionantes sociales y culturales de los actores, subraya su capacidad para proyectar su acción, enfrentarse con otros y resolver sus conflictos. Dirimiendo sus conflictos en el marco de situaciones que le aparecen como impuestas –sostienen–, los hombres reconstruyen permanentemente esas situaciones, y en ese sentido hacen su historia. Así, puede pensarse que la historia no está escrita y que resultará de combates cuyo resultado es incierto. Del mismo modo que lo que sucedió no era inevitable, que fue el resultado de combates, con ganadores y perdedores, y que la historia de éstos, de sus proyectos fracasados y de sus propuestas frustradas, son una parte legítima del campo del historiador.

### 3.2. El conocimiento histórico

#### *La objetividad: conciencia y saber histórico*

Tal como hoy se lo entiende, difícilmente pueda decirse del conocimiento histórico que es “objetivo”, en el sentido en que tradicionalmente han usado esta idea las disciplinas físico naturales. También aquí los historiadores han girado en torno de dos polos que deben ser criticados: la concepción rankeana de “lo que realmente ocurrió”, cuya eventual validez estaba limitada a una historia de “hechos documentados”, y la de quienes creen que toda historia es historia política: un instrumento de poder o de movilización y toma de conciencia. En un extremo la objetividad total es alcanzable, y en el otro no hay objetividad posible.

Ambas propuestas recogen un aspecto importante pero parcial de un problema que puede aclararse distinguiendo entre lo que es propio de la conciencia histórica de una sociedad y sus actores, y lo que corresponde al saber histórico, como disciplina científica. Se trata de dos dimensiones diferentes pero íntimamente relacionadas y mutuamente influidas.

La conciencia histórica es una dimensión de la conciencia de una sociedad, y vincula un proyecto para el futuro con una visión del pasado, ambos igualmente contruidos. Esta construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado recordado no es una tarea individual sino social, pues los protagonistas de ese proceso que ensambla conocimiento y acción son actores colectivos, y lo hacen desde su perspectiva peculiar, empujados por intereses contradictorios y pujando por acomodar la realidad a sus intereses. De ese modo, coexisten en una sociedad di-

ferentes proyectos y diferentes reconstrucciones de su pasado, las cuales son, como cualquier creación humana, históricas.

El saber histórico, el de los historiadores, se constituye estrictamente en los marcos de la conciencia histórica, aunque a veces tenga pretensiones de asepsia y universalidad. Los historiadores se han ido ajustando a la agenda de problemas, preocupaciones y proyectos de cada época. Pero si el saber histórico comparte su agenda con la conciencia histórica, se diferencia de ella en su preocupación por la rigurosidad. Los historiadores profesionales, como científicos, aspiran a la verdad, y aunque no crean que ésta exista en términos absolutos, la consideran un objetivo hacia el que debe tenderse, tienen una exigencia de rigor que les impide tomar por válida cualquier interpretación, y tienen instrumentos de control —los propios de su oficio, de su metodología— que ayudan a mantener ese rigor.

Tal la tensión entre conciencia y saber, que más que de limitación, habla de la motivación, del estímulo y el permanente enriquecimiento del saber histórico por la conciencia social. En este aspecto es sin duda significativa la larga polémica habida entre “liberales” y “revisionistas”, probablemente mucho más significativa en la dimensión de la conciencia histórica de nuestra sociedad que en la del saber histórico.

#### *Un conocimiento problemático y en construcción*

La renovación historiográfica de hace cinco décadas explicitó, bajo la fórmula de “historia problema”, una característica central del conocimiento histórico: el punto de partida del trabajo del historiador no es un documento sino una pregunta, un problema. El problema o pregunta que moviliza el proceso de conocimiento lleva a la construcción no sólo del objeto de estudio, en el marco de una explicación más global de la realidad, sino de los propios datos que permitirán su investigación y que, así valorizados por el historiador, se convierten en una “fuente”, algo que da cuenta del pasado. Ni las fuentes se limitan a los documentos o a los archivos, ni un documento es de por sí una fuente. Tampoco es aceptable la vieja posición del “realismo ingenuo”, según la cual los datos con que el científico trabaja se refieren a hechos que existen previamente, a la espera de que alguien venga a buscarlos y conocerlos. Por el contrario, parte del trabajo del historiador consiste en la construcción de sus propios datos y de los conceptos con que organizarlos y darles sentido. La construcción de un objeto de estudio supone un armado de la realidad, una teoría de su estructura y dinámica.

Esto explica el carácter provisorio e inacabado del conocimiento histórico. La renovación de las preguntas, la transformación de los marcos conceptuales, exige la crítica de lo recibido —pues el conocimiento histórico no se acumula directamente— y la construcción de nuevas fuentes. Nadie supone que este proceso pue-

da quedar acabado alguna vez, ni que las verdades de hoy hayan de ser definitivas, no tanto porque vayan a ser contradichas sino porque seguramente serán superadas por planteos más amplios.

### 3.3. Desarrollos recientes

Luego de exponer lo que constituye el acuerdo básico y algunas de las grandes discusiones entre los historiadores hoy —con excepción de los muchos cultores de formas perimidas pero residualmente resistentes— se señalarán algunas de las características del desarrollo historiográfico más reciente, y sus problemas en relación con las demandas de la sociedad del siglo XXI.

Lo primero que se observa es una formidable expansión y fragmentación de los objetos de estudio, que acompaña a una fragmentación similar de metodologías y enfoques. Si bien pueden señalarse algunas tendencias mayores, como por ejemplo la escuela de *Annales*, la de la “*social history*” o la del marxismo británico, ninguna de ellas es homogénea ni apela a ninguna ortodoxia metodológica.

Respecto de los campos y objetos, se observa un fuerte estancamiento en aquellos que encabezaron la renovación historiográfica en la década de 1960, particularmente la historia económica, y la gran expansión de campos nuevos. Entre ellos está la historia cultural, y su pariente próxima, la historia de mentalidades. Aquélla enfatiza no sólo la importancia de la dimensión simbólica, sino su relación con las prácticas sociales que la constituyen, de modo que estos estudios se encuentran a caballo entre lo mental y lo social. La historia intelectual también ha cobrado gran auge, enfocada no sólo hacia las creaciones individuales sino hacia los conjuntos discursivos de vigencia social, o los climas de ideas. La historia política, arrinconada en los comienzos de la renovación historiográfica, ha resurgido, alimentada por las teorías y enfoques de la ciencia política, por una revaloración de la dimensión social de las prácticas políticas y también por una revaloración de la narración. La vida social incluye una serie de campos de renovado interés, expresados por ejemplo en lo que en la actualidad se llama la “vida privada”. Finalmente, la historia de las mujeres quiere constituirse hoy en un campo casi autónomo. Cada una de estas áreas se descompone además en campos más específicos, y no hay objeto —desde el cuerpo humano hasta sus excrementos— del cual no se haga una historia.

En el mismo sentido, ha habido un deslizamiento de la historia de las grandes estructuras, sociales, económicas o mentales, hacia lo individual: una aldea, un hombre, una institución. Esto forma parte de un movimiento de lo genérico a lo concreto, y apunta a valorar la historia vívida, pero tiene que ver también con un problema general: el cuestionamiento de la posibilidad de entender esas grandes estructuras, que aparecen como opacas.

Este cuestionamiento de la posibilidad de aprehender la totalidad no sólo ocurre con las estructuras sino con los procesos. Toda la concepción acuñada en el siglo XIX partía del supuesto de que el sentido de los grandes procesos era aprehensible, y que era posible relacionar las prácticas de los actores sociales con ellos, ya sea para afirmarlos o cuestionarlos. Hoy en la historia, como en el conjunto de las ciencias sociales, los “grandes relatos” están en crisis. Hay quienes, creyendo en la importancia de esos sentidos, han perdido sus referencias tradicionalmente aceptadas y buscan nuevas certezas, y hay quienes creen que cualquier certeza o sentido general atribuido es engañoso e inútil. Por camino semejante, se discute la naturaleza misma del conocimiento histórico y su referencia —problemática— a una realidad externa a los discursos que lo constituyen que represente algún tipo de validez.

Todo ello hace que hoy la práctica historiográfica esté ajena a lo que tradicionalmente fue uno de sus propósitos: ayudar a comprender el presente y a vislumbrar las tendencias generales de los procesos de la sociedad. De ahí la proliferación de temáticas cuya trascendencia e interés distan de ser evidentes, así como la despreocupación por otras que se supone deberían inquietar a los historiadores, que viven en una sociedad acuciada por problemas complejos y novedosos.

En ese sentido, diría que la principal demanda de la sociedad a los historiadores es volver a encontrar la manera de relacionar su práctica con los problemas del presente, aunque ciertamente no de la manera como se lo hizo tradicionalmente. Ello supone, en primer lugar, encontrar alguna respuesta al problema de la unidad/diversidad de su objeto, al de su comprensibilidad global y al de su sentido. Respecto de los temas, específicamente, resumiría las cuestiones a las que la historia puede aportar una perspectiva crítica en dos campos.

El primero es el de la mundialización de la sociedad humana, y la confluencia en una historia común de procesos culturales hasta ahora relativamente diferenciados, aun cuando conservando su singularidad (una preocupación revelada por el reciente auge de los nacionalismos). En ese sentido, la historia debe hacer un esfuerzo por alejarse de cualquier provincianismo, no sólo porque reduce su capacidad de comprensión y explicación sino porque no prepara adecuadamente a quienes, viviendo en un ámbito regional determinado, también viven en un mundo que está cada vez más integrado y que debe ser conocido.

El segundo tiene que ver con tres cuestiones en torno de las cuales se articulan las dudas y conflictos del mundo de hoy, “poscaída del Muro de Berlín”: la reestructuración del capitalismo, la transformación del estado y el funcionamiento de la democracia, en sus dimensiones política y social. Estos dos grandes ejes problemáticos, en mi opinión, son los que deben servir para estructurar los contenidos curriculares básicos.



## II. BLOQUES DE CONTENIDOS

### 1. Qué imagen de la historia deben incorporar los alumnos

#### 1.1. La vida histórica

A partir de los contenidos específicos que se propondrán, el alumno deberá construir una imagen de la vida histórica acorde con lo que hoy constituye el consenso en el nivel más alto de la historiografía.

En primer lugar, una imagen estructurada de la realidad, que reconozca su complejidad y coherencia y que sea al mismo tiempo vívida y conceptual. Esto significa que, a partir de lo vívido, se deberá elaborar progresivamente el conjunto de nociones conceptuales que sirven para explicarla, y también se deberá desarrollar las capacidades para aplicarlas al análisis de la realidad.

En segundo lugar, una imagen procesual de la realidad, que muestre la naturaleza dinámica de esas estructuras, su permanente construcción y desconstrucción. Este tema se conecta con otro que analizaremos enseguida entre los contenidos procedimentales: la elaboración de la noción de temporalidad. Esto implica, por una parte, la comprensión de las secuencias como encadenamientos lógicos, la necesaria referencia de cualquier situación a un antes y a un después, y a las razones de ese cambio. Por otra, supone acostumbrarse a la percepción de que en los procesos históricos sociales hay cambios pero también permanencias, hay transformaciones graduales y hay rupturas, y que el conjunto de ello constituye el proceso.

En tercer lugar, deberá elaborarse la noción de *actor* de los procesos históricos, y particularmente aquella más compleja conceptualmente que es la de *actores colectivos*.

Todo este largo análisis de una “realidad histórica” que tradicionalmente fue presentada como simple y evidente debería servir para problematizar sus términos y descubrir herramientas de análisis y significados habitualmente descuidados. Pero de poco serviría para la práctica docente si todo esto no volviera a integrarse en la visión de cada uno en términos de una “historia viva”. Una célebre frase de Goethe —“Toda teoría es gris, y siempre verde el árbol de oro de la vida”— señala bien el problema pero es quizá injusta al plantear esta antinomia. Si algo justifica la enseñanza de la historia es lograr transmitir la vida histórica en toda su riqueza, dinámica y creatividad, y algo de eso tiene que ver con una historia contada, en el sentido más general de la palabra. Esto es lo que logran los grandes historiadores, y también, de manera más evidente, algunos grandes novelistas o algunas películas afortunadas. Al cabo del análisis está la historia viva, y la tarea más difícil del docente es ser capaz de darle el soplo que la vivifique.

## 1.2. Contenidos de procedimiento

### *Manejar el tiempo y el espacio*

En ambos casos hay un aspecto más instrumental y otro conceptual. Respecto del tiempo, hay un proceso de construcción de la noción de temporalidad, a partir de las experiencias inmediatas, que debe concluir en un manejo fluido de las dimensiones temporales de los procesos históricos.

Señalaré un aspecto instrumental. El aprendizaje memorístico de las fechas debe ser ciertamente desterrado, pero la alternativa no puede ser ignorarlas del todo. Por una parte, debe aspirarse a que el alumno maneje formas más globales de periodización: milenios en los primeros períodos, cuando se trate de ubicar la revolución neolítica, siglos luego, cuando se haga referencia al feudalismo o a la colonización americana, partes de siglo, cuando se considere el siglo XIX, y quizá décadas, en los períodos más recientes. Con estos instrumentos puede construir grandes periodizaciones y establecer correlaciones, del estilo de “las civilizaciones del tercer milenio antes de Cristo”, “el siglo XVIII en Europa y América”, o “la crisis de 1929 y sus repercusiones”. Por otra parte, debe insistirse en aquellas fechas que constituyen hitos significativos, que permiten fácilmente establecer correlaciones o anudar procesos: en tanto tengan significación, seguramente serán retenidas de modo natural, y esto debe ser valorizado.

Hay luego un aspecto conceptual: el de las duraciones, tratado en la primera sección. Los diferentes procesos evolucionan de distinta manera, con ritmos diversos, de modo que, cuando se hace un análisis histórico, la temporalidad se descompone en diferentes duraciones: la de las estructuras sociales o económicas, la de los cambios políticos, la de las coyunturas económicas, etc. La mayor dificultad reside aquí no tanto en percibir la diversidad como en entender la reconstrucción

de una temporalidad común, imaginando la coexistencia de tiempos simultáneos, o su confluencia en las coyunturas.

Esta cuestión presenta problemas específicos para el docente, que se manifiestan ya en el momento de preparar un programa. En efecto, una visión compleja de la temporalidad, que desarma la unidad de la percepción tradicional en temporalidades múltiples debe afrontar el problema —en rigor no totalmente resuelto— de cómo “contar” la historia, cómo integrar en un único relato esas temporalidades diferentes. Quien organiza un programa seguramente deberá combinar presentaciones “estructurales” con otras “procesuales” y también “coyunturales”, lo cual ciertamente no es fácil y constituye un desafío para el docente.

Respecto del *espacio*, un primer aspecto —común a varias disciplinas— es la construcción de su noción y de su representación abstracta. En el caso de la historia, el alumno debe poder aprehender la dimensión espacial de los procesos históricos, como por ejemplo una visión global de la humanidad desde sus orígenes, ocupando progresivamente el planeta.

Por otra parte —al igual que lo que se plantea en geografía—, debe ser entendido como un espacio social, como uno de los aspectos de la creación cultural que realizan las sociedades. En ese sentido, el espacio natural modificado tiene las mismas características que creaciones totalmente artificiales, como una ciudad o los objetos que entran en su construcción, y puede englobarse en el concepto más amplio de cultura material. Esta dimensión de la realidad presenta problemas particulares, algunos específicamente históricos, normalmente desatendidos, que requieren de capacidades específicas para su percepción e interpretación.<sup>2</sup>

En el espacio material se realizan las temporalidades apuntadas, pues quedan registrados desde los procesos de largo plazo, las configuraciones profundas del paisaje, hasta las coyunturas políticas en las que las decisiones son tomadas. Todo espacio social —ya sea el medio natural modificado, como un campo cultivado, o creaciones totalmente artificiales, como una ciudad— lleva huellas de la acción humana y de los conflictos entre los actores, que pueden leerse en él. A la vez, ese espacio material opera como constituyente o condicionante de los actores y del contexto en el que viven. Por ejemplo, una ciudad, o una parte de ella, como un barrio, es portadora de una serie de significaciones (los hoy llamados “lugares de la memoria”) que confluyen en la conformación cultural de sus habitantes. En el mismo sentido, todo lo que está por debajo de la superficie de la ciudad y oculto —cañerías, desagües, cableado— constituye una verdadera infraestructura, producto de la acción y constituyente de ella.

---

<sup>2</sup> Sobre este punto me baso en los comentarios de Adrián Gorelik.

*Pensar a partir de problemas*

Detrás de toda reconstrucción histórica hay una pregunta o un problema; esto es así inclusive cuando el camino elegido por el historiador para responderlo sea una narración o una reconstrucción. Pensar históricamente es, entonces, pensar a partir de problemas, de cuestiones no resueltas. Puede imaginarse qué problemas llevaron a los historiadores a determinadas reconstrucciones históricas, y descubrir las preguntas implícitas en las respuestas. Por otra parte, pueden plantearse preguntas históricas a partir del presente, usando los problemas contemporáneos como generadores de preguntas.

Estos problemas contemporáneos, que llegan a los alumnos de muchas maneras por los medios de comunicación o que derivan de sus experiencias personales, son potencialmente poderosos, si se encuentra la manera de utilizarlos y capitalizarlos como disparadores o como punto de llegada de la reflexión histórica. Para poner algunos ejemplos de naturaleza diversa: la reflexión sobre la informática, y el salto tecnológico asociado con ella, conduce fácilmente a otra sobre el desarrollo técnico y científico; la caída del Muro de Berlín y el derrumbe del mundo soviético estimulan la revisión sobre todo el período contemporáneo reciente, de la guerra fría. Temas que hoy discute nuestra sociedad, como la democracia, el estado y sus funciones, la libertad de los actores económicos, el problema de los derechos, la equidad y la igualdad social, entroncan con los grandes procesos de la historia moderna y contemporánea. Hay temas que enlazan con otras problemáticas contemporáneas y sobre los que la producción historiográfica es abundante: la función de la familia y el matrimonio, el papel de la mujer y el de los jóvenes, la vida afectiva y sexual, las cuestiones del ambiente. Todo ello es bueno como motivador, pero además puede servir para plantear preguntas históricas pertinentes.

*Pensar en términos de conexiones*

Se trata de un aspecto verdaderamente central del análisis histórico en el que debe insistirse: el establecimiento de relaciones, de conexiones, de determinaciones entre procesos que se desarrollan en zonas diversas de la realidad. El carácter complejo y coherente de la realidad —esto es, la multiplicidad de planos y esferas, y un conjunto de determinaciones múltiples— se expresa, finalmente, en esas conexiones y, más allá de una preceptiva de investigación determinada, es posible sumar a una práctica constante en la formulación de preguntas otra igualmente constante en la búsqueda, real o fantasiosa, de estas conexiones. Toda conexión contiene el embrión de una hipótesis.

*Un conocimiento en construcción*

Podría suponerse, con cierto fundamento, que la índole del conocimiento disciplinar es algo que atañe mucho más a su producción que a su transmisión, y que, en el marco de una propuesta curricular, una referencia a estos problemas no es pertinente. Pero tradicionalmente ha habido en la enseñanza una tendencia a la cosificación de los productos del conocimiento, a transformar lo que es un proceso continuo en un conjunto de nociones acuñadas, de saberes fijados y a entender que la educación consiste en el aprendizaje de esas nociones. Esto ha sido ampliamente cuestionado desde la didáctica misma, al señalarse la necesaria construcción experiencial del conocimiento, y no es preciso abundar aquí sobre ello. Pero además, una transmisión de ese tipo desnaturaliza la índole misma del saber disciplinar y las características de sus logros, sus certezas y sus dudas.

El proceso de construcción del saber histórico pertenece al área de lo que habitualmente se denomina “investigación”. Se trata de una actividad diferente de la de la enseñanza, pero no desconectada de ésta: el docente no es habitualmente un investigador, pero si comprende la problemática del conocimiento histórico podrá presentar adecuadamente a los alumnos los modos de construcción de ese conocimiento y la forma de pensar de los historiadores. Por ese camino, los ayudará a desarrollar una actitud a la vez más crítica y más creativa frente a su propia realidad. No se trata tanto de los aspectos técnicos de ese conocimiento como de los modos de pensar, de construir los problemas, de plantear las soluciones.

En la primera sección de este trabajo se señalaron dos cuestiones generales básicas: la de la objetividad y la del carácter inacabado, “en construcción”, del conocimiento. Sobre este aspecto, es importante la secuencia pregunta-construcción del problema- generación de datos-análisis-reconstrucción. Dado lo que son las ideas corrientes sobre la investigación, debe insistirse particularmente en que los datos no están al principio del camino, sino en el medio, y que existen porque el historiador los crea. El método habitual de seleccionar fuentes y trabajar con ellas —excelente en tanto ayuda a poner en contacto más directo con el pasado— tiene sin embargo el problema de que la selección de las fuentes, o mejor dicho la conversión de testimonios en fuentes, que es casi lo central de la investigación, ya ha sido hecho. No debe, pues, sugerirse la idea de que se está realizando una tarea similar a la del historiador sino, simplemente, ejemplificando un punto, o quizá siguiendo los pasos de una investigación ya hecha. Una posibilidad de realizar auténticamente este trabajo de transformar un testimonio en fuente, o más exactamente de crear una fuente, se encuentra en la realización de entrevistas, según la técnica, específica y rigurosa, llamada de “historia oral”, con la que tal vez puedan experimentar los alumnos al final del ciclo de estudios.

### *Saber leer*

Por último, lo que quizá sea lo más importante, y aunque no es específico de la disciplina histórica, es tan indispensable para ella como para cualquier otra. El conocimiento histórico se construye a partir de la lectura, pues una porción sustancial de las fuentes son textos escritos —hay otro aprendizaje necesario, para leer testimonios no escritos, propios de la cultura material— y la casi totalidad del conocimiento histórico se transmite como texto escrito. Aunque los medios audiovisuales pueden ayudar, particularmente en la motivación, ninguno reemplaza al texto escrito. Leer comprensivamente, entender la estructura de un texto, descomponer sus partes, discriminar su importancia relativa, volver a armar el texto o armar un texto nuevo con partes de otro son técnicas que deben enseñarse y ejercitarse, que requieren de un tiempo especial. A partir de esto puede pensarse en un segundo objetivo: leer críticamente, aprender a discriminar lo que en un texto es una posición o punto de vista y a confrontarlo con otro.

### 1.3. Contenidos actitudinales

El saber histórico moldea la conciencia histórica de una sociedad. Es un instrumento poderoso y, por lo tanto, riesgoso en su uso. Opera de diversas maneras, pero indudablemente es en el campo de la enseñanza donde es más eficaz, de modo que todo lo que se le transmita a los adolescentes debe ser cuidadosamente balanceado. Las características que hoy se le atribuyen al conocimiento histórico obligan a reflexionar sobre qué se transmite en la escuela y para qué se lo transmite.

Hoy la ciencia histórica invita a relativizar el valor de nuestras conclusiones, a destacar su provisoriedad, su carácter abierto y en construcción. Probablemente, esta forma no dogmática de encarar la cuestión del conocimiento sea absolutamente acorde con los valores de una sociedad pluralista y democrática, donde diferentes puntos de vista son admitidos y donde nadie es por definición dueño de la verdad. Pero, ¿cómo se transmite ese conocimiento? Sin duda, no es un buen camino la asepsia. El despojar a lo transmitido de toda opinión o carga valorativa y suponer que finalmente cada uno lo llenará con sus ideas no sólo es un empeño vano sino contraproducente, sobre todo en el caso de adolescentes, a quienes hay que comprometer vitalmente con lo que aprenden. Pretender exponer todas las versiones de un problema y dejar que cada uno elija la suya es por una parte lento y engorroso y, por otra, no parece conducente a la formación de un espíritu crítico, que seguramente se nutre de la confrontación y la discusión. Tanto quienes elaboran un lineamiento curricular o un libro de texto, como un docente en su clase, cada uno en su esfera, deben asumir que

presentan una versión de la historia, entre varias posibles. Pero haciendo eso, están obligados a exponer que se trata de un enfoque, deben sacar a la luz sus fundamentos y justificaciones y deben confrontarlos —aunque sea mínimamente— con otros posibles. Deben presentarlo de una manera lo suficientemente abierta —pues el discurso del docente difiere aquí del de quien investiga— como para que facilite su propia crítica, su propia relativización o historización. La conciencia histórica moldea fuertemente a quien da una clase, a quien escribe un libro o a quien diseña un lineamiento curricular, pese a que su tarea se sustenta en el saber histórico. El único remedio a la subjetividad es tomar conciencia de ella, exhibirla y dar lugar a otras subjetividades posibles.

Se afirmó que un propósito de la enseñanza de la historia —y en general de las ciencias sociales— es la construcción de una visión crítica de la realidad. Esta afirmación implica problemas, relacionados finalmente con la cuestión de la objetividad del saber. Los límites de una visión crítica posible están dados por el carácter mismo de toda enseñanza sistemática, que de una manera u otra, más o menos directamente, apunta a la reproducción del conjunto del sistema social, de modo que no podría imaginarse que la actitud crítica llegara a la negación de ese sistema en su totalidad. Puede plantearse, en cambio, que la actitud crítica se oriente al examen de los valores y fundamentos de ese sistema, que la sociedad asume como válidos, a su relación con las formas prácticas en que esos valores se realizan, y a las posibles discordancias entre esos valores y la realidad. Un campo legítimo del ejercicio del espíritu crítico es el de la brecha entre lo que la sociedad y el estado dicen que quieren hacer y lo que hacen realmente.

Es sabido que en la Argentina, desde la organización del estado nacional a fines del siglo pasado, la enseñanza de la historia tuvo una función legitimadora e integradora, al igual que en la mayoría de los países del mundo occidental: la nación se construía imaginariamente en una tradición histórica y esa construcción legitimaba al estado, organizador de la nación real. En la Argentina, país de inmigración masiva, cumplió una segunda gran función, integrando vastos contingentes de inmigrantes en una sociedad que se estaba construyendo y en una tradición histórica que no era la suya. Después de eso, la tradición histórica sufrió en nuestro siglo el embate del revisionismo y la confrontación con otra reconstrucción, simétrica y alternativa, y el conflicto entre ambas tradiciones sin duda estuvo relacionado con conflictos sociales profundos, que forman nuestro pasado inmediato.

Hoy podemos pensar que la gran tarea de integración, que asumió el estado argentino en el siglo pasado, está cumplida en lo esencial. Puede suponerse que el gran desgarramiento entre las tradiciones así llamadas “liberal” y “nacional” está cerrado, o que al menos conmueve hoy mucho menos que antes: nadie se inmuta por la inclusión en el panteón nacional, o en los nombres de las calles, de perso-

najes que hasta hace poco dividían hondamente la opinión. Por otra parte, también hemos tomado conciencia de los riesgos implícitos en una enseñanza que, por excesivamente “patriótica”, fomenta el chovinismo, la ingenua creencia de una supuesta superioridad o la idea, más nefasta aún, de que existe una matriz espiritual inmutable en la que deben subsumirse todas las diferencias, todas las particularidades, y a partir de la cual cualquier disidencia o propuesta de cambio pueda ser tildada de “antiargentina”. Dolorosas experiencias nos han enseñado, en suma, a percibir la dimensión crudamente ideológica de la “historia oficial”, y nos llevan a pensar de qué otra manera, pluralista y democrática, puede concebirse la nacionalidad.

Ciertamente, una función de integración nacional sigue siendo necesaria, pero de alguna manera ya está incorporada a las prácticas naturales de la escuela. Puede pensarse no sólo en aligerar la presencia de los contenidos de distinto tipo que apuntaban a una consolidación ya lograda, sino en agregar a esa función, a ese objetivo, algún otro que apunte directamente a los problemas y metas que hoy se plantea nuestra sociedad. ¿Cuál debe ser hoy el punto al que apunte la escuela, que no solo inicia en un pensamiento disciplinar sino que moldea la conciencia histórica?

La sociedad argentina ha asumido plenamente los valores de su tradición republicana y democrática, y está en proceso de asumir los del pluralismo, referido a las más diversas esferas. Podría decirse también que no ha renunciado a los valores de la equidad y la justicia social, y a la aspiración de una sociedad integrada, que pueda decidir por sí qué camino quiere tomar. Ha revalorado, luego de una dura experiencia, la cuestión de los derechos humanos, que formaba parte de la tradición liberal originaria. Cada uno de estos valores se incorporó a nuestro acervo social en un momento de nuestro desarrollo histórico, y lo hizo sin necesidad de excluir a los anteriores. La enseñanza de la historia puede tomar esos valores como los disparadores de nuestra interrogación al pasado, y a la vez mostrar a los alumnos que se trata de valores históricos, elaborados por nuestra sociedad. Aparecerán, sin duda, como valores relativos, condicionados por nuestro tiempo, pero a la vez aparecerán como los nuestros, los que nuestra sociedad ha elegido, aquellos por los que nuestra sociedad ha luchado. Por esa vía, sin duda ayudará tanto a un mayor compromiso como a una mirada crítica sobre ellos y sobre las formas en que nuestra sociedad se empeña en realizarlos. En este punto, mirada crítica y guía para la acción se encuentran, y la historia se integra con el civismo.

#### 1.4. Contenidos de conocimiento

¿Cuáles y cuántos conocimientos enseña la historia? ¿Con qué criterio seleccionar, dentro de los muchos que constituye el pasado histórico, aquellos contenidos sobre los cuales se ha de trabajar?

Si bien nadie duda de la necesidad, justificable en múltiples argumentos, de reconsiderar los contenidos, no sería en modo alguno aconsejable partir de cero, ignorar lo que ha sido la tradición de la enseñanza de la disciplina —que es la tradición en la que nos hemos finalmente formado todos los docentes— y pretender hacer borrón y cuenta nueva. Si se quiere que la transformación sea útil y no traumática, parece conveniente evitar una ruptura total y aprovechar, hasta donde sea posible, lo que hasta hoy es el acervo del conocimiento histórico.

Desde el punto de vista de los contenidos, nos referiremos a dos grandes campos, en los que el enfoque y el énfasis deben ser diferentes: el campo general de la evolución de la humanidad, y el más específico de la historia del mundo occidental, en el cual discurre —y merecerá una observación privilegiada— la historia latinoamericana y argentina.

### *La historia de la humanidad*

Como plantearemos y fundamentaremos enseguida, el principal núcleo temático propuesto para la enseñanza de la historia —la historia nacional, en el marco de la latinoamericana y la occidental— arranca de un momento y lugar preciso: la llamada Edad Media europea. En esta sección nos referiremos a todo el larguísimo período previo, que va desde la aparición del hombre hasta el siglo V d.C. Proponemos dos criterios generales de organización y selección de contenidos.

El primero apunta a conocer, en líneas muy generales (quizá puede pensarse en la mitad del primero de los años del ciclo final de la EGB), el desarrollo conjunto de la humanidad, y la forma como se ha instalado en el planeta, la coexistencia de sociedades humanas en distintos puntos del mismo, los grandes movimientos de pueblos y las grandes dimensiones temporales. El segundo criterio es tipológico: conocer cómo se organizaron los hombres, a partir de los desafíos de la naturaleza y de su dotación técnica y cultural, y cómo constituyeron sociedades, estados y culturas de complejidad creciente. Se trata, en suma, de conocer las grandes etapas del proceso global de la humanidad, y no una o varias culturas en particular.

Una explicitación corriente de esos grandes estadios, con los que puede organizarse el conocimiento de sociedades diversas, tanto del Cercano Oriente como de la Europa clásica o de América, combina quizás en forma no totalmente congruente pero práctica criterios económicos, sociopolíticos y políticos: puede hablarse de pueblos cazadores y agricultores, ciudades, estados (es decir organizaciones políticas autocentradas) e imperios (organizaciones políticas expansivas). Nótese que el criterio tipológico es diferente del cronológico, de modo que en cada momento coinciden sociedades correspondientes a distintos estadios.

Este planteo permite superar el enfoque cultural erudito tradicional, que proponía estudiar cada una de las culturas o pueblos, residualmente fuerte en la enseñanza de muchos de estos temas. Evita también recurrir a su subsunción en la fórmula de los “legados” del mundo antiguo a la cultura occidental —que no permite entender los grandes desarrollos evolutivos—, sin caer tampoco en soluciones “heroicas” como su eliminación total, frecuente en algunas propuestas curriculares nuevas. Creo que es un caso en que se requiere una adecuada capacitación de los docentes para poder superar la forma en que ellos mismos fueron formados en el tema. No es ni posible ni necesario conocer cada uno de los casos de estos estadios, y si se tiene claro el concepto central que se trata de ejemplificar —por ejemplo una cultura cazadora— bien puede bastar en cada caso uno como ejemplo, a partir del cual lograr una imagen vívida y estructurada tal que las diferencias entre ese tipo y otro le resulten significativas.

El resultado buscado es una imagen, es decir una reconstrucción estructurada y no procesual, pues no se aspira a una comprensión de los procesos de formación y cambio sino a una visión de conjunto, que pueda ser comparada con otras. Se aspira también a una aprehensión inicial —quizá más concreta que conceptual— de conceptos globales como sociedad, cultura, grupo étnico, etc.

#### *La historia occidental, la latinoamericana y la nacional*

Esto constituye el sector principal de los conocimientos buscados. El objetivo es comprender el proceso de la historia de nuestro país, incluido en tres marcos sucesivos que le dan sentido: el latinoamericano, el occidental y el de la humanidad. Esta afirmación reconoce que el centro de la preocupación debe estar en la comprensión de nuestra propia realidad, pero a la vez que esa realidad, recortada en los marcos del estado y la nación, no es comprensible en sí misma, y mucho menos aún en el marco provincial. Aclaremos qué entendemos por cada uno de estos ámbitos en los que se incluye nuestro proceso histórico.

##### *a) La historia occidental y la de Latinoamérica*

La cultura occidental se constituyó originariamente, en las postrimerías del Imperio Romano, en un ámbito espacial reducido —el extremo occidental de Europa— como resultado de los legados del mundo grecorromano, del mundo germano y de la tradición cultural cristiana. Su matriz social inicial fue el feudalismo, o más precisamente el orden cristiano feudal. En ella se constituyó primero la sociedad burguesa, que empezó a emerger hacia el siglo XI, y luego el capitalismo, cuyo surgimiento y desarrollo, en un largo proceso que se inicia en el remoto siglo XI, su triunfo en el siglo XVIII y su pos-

terior madurez, así como sus distintas crisis, constituyen el eje comprensivo de este mundo occidental. Sobre este eje, cada caso concreto implica una variante original, un camino propio, un desarrollo singular, que en ocasiones puede ir contra la tendencia general.

Un aspecto central para la relación del mundo occidental con América latina es su capacidad expansiva. En el siglo XI el mundo occidental alcanzó su primera periferia, en Europa, sobre el Elba y el Danubio, en el Báltico y el Mediterráneo. En los siglos XV y el XVI la expansión oceánica le permitió incorporar una segunda periferia y constituir los primeros grandes imperios coloniales, incluyendo el americano. La tercera expansión, en la segunda mitad del siglo XIX, llevó la influencia de la cultura occidental a los cuatro confines del globo, mezclándose en cada lugar, en mayor o menor proporción, con componentes locales, modificando y siendo modificada por ellos.

En ambos procesos, nuestra historia latinoamericana quedó indisolublemente unida con la del mundo occidental, y no sólo en el sentido pasivo de recibir influencias y ser moldeada por ella, con mayor o menor capacidad de creación o de resistencia, pues en el relato de la historia occidental, América latina ocupa necesariamente un lugar central. Cualquier explicación sobre la expansión mercantil, el surgimiento del capitalismo y su apogeo, debe incluir la idea de la explotación colonial y el aporte de América latina al enriquecimiento europeo. Cualquier explicación sobre la historia latinoamericana, inversamente, debe incluir la profunda acción de las metrópolis en el moldeamiento o deformación de la economía colonial. Cualquier explicación sobre la sociedad europea debe tener en cuenta lo que significó la existencia de un amplio espacio para el trasplante demográfico y cultural —igualmente significativo en el siglo XVI como en el XIX—, así como el carácter tributario de la sociedad periférica respecto de la metropolitana. Cualquier explicación sobre la sociedad latinoamericana debe atender centralmente a ese traspaso y a ese tributo. Cualquier explicación sobre la cultura europea debe considerar no sólo los formidables procesos de aculturación y de formación de culturas mestizas sino la retroalimentación, la contribución del hecho americano en múltiples aspectos de la visión del mundo de los europeos. Inversamente, cualquier explicación sobre la cultura latinoamericana debe atender a los procesos de transmisión, recepción y refracción cultural.

En suma, ambos procesos deben ser vistos como parte de una historia única, en la que los procesos centrales de la historia europea —que allí se dan de manera variada— vuelven a darse en América latina de manera igualmente variada, probablemente con un grado mucho mayor de refracción, pero pudiendo reconocerse, de todos modos, su forma originaria.

*b) Historia latinoamericana e historia nacional*

En ese sentido de unidad y diversidad debe pensarse también la relación entre la historia argentina y la latinoamericana. Hay sin duda problemas y circunstancias comunes, derivadas sobre todo de la relación colonial y del carácter periférico de nuestras sociedades, pero hay enorme diferencia de circunstancias y de desarrollos locales, las cuales pueden ser en parte reducidas a variantes tipológicas. En la selección de contenidos sobre la historia latinoamericana deberá predominar lo que ésta tiene de común —por ejemplo la coincidencia en los movimientos de ruptura con España en 1810, o la similitud de los problemas políticos y de gobernabilidad del siglo XX—, y una caracterización tipológica más breve, aunque se podrán explorar algunas de las variantes nacionales.

*c) Historia occidental e historia mundial*

¿Cómo se relaciona este proceso histórico occidental, latinoamericano y argentino con la “historia universal”, que constituía el modelo implícito en los programas tradicionales de Historia? La humanidad tiene una larga historia antes de que se constituya el núcleo originario de la cultura occidental. Cuando esto ocurre, ese núcleo ocupa un lugar marginal, un rincón de la humanidad, cuyos desarrollos más ricos pasan por entonces por la China o la India. Lo característico de ese núcleo fue, como dijimos, su capacidad de expansión, por oleadas sucesivas, hasta llegar a influir en todo el mundo, combinándose conflictivamente en cada lugar con los elementos locales. Aunque el eje central deberá estar en ese proceso, la historia del resto de la humanidad podrá aparecer de dos maneras: al analizar casos de impacto de la presencia occidental (por ejemplo, los ingleses y la India), o al ver algunos casos de desarrollos vecinos, como el del Islam o Bizancio respecto de la Europa Feudal, o eventualmente de desarrollos paralelos y mínimamente relacionados. Al final del ciclo, en nuestro tiempo, la historia occidental conduce a la historia mundial. Un análisis del siglo XX no necesita recurrir a esta distinción entre mundo occidental y no occidental.

**2. Bloques de contenidos para la Educación General Básica***1. Del origen del hombre hasta el fin del Imperio Romano*

El propósito es dar una visión general y correlativa del desarrollo del hombre en el planeta, desde su aparición hasta el siglo V d.C., mostrando grandes evoluciones, correlaciones y simultaneidades, sobre la base de una tipología del desarrollo de las sociedades humanas, desde las formas más sencillas hasta las más comple-

jas, ilustrando cada caso con uno o dos ejemplos. La selección de los contenidos deberá hacerse de modo tal que no insuma más de la mitad de un año del ciclo final de la EGB. La explicitación que sigue, algo minuciosa, apunta a mostrar que, contra un sentido común instalado, esto es posible.

a) Una primera parte estará dedicada a las primeras comunidades humanas desde la aparición del hombre, en todo el planeta, incluyendo lo americano. Incluirá: la aparición del hombre en la tierra; las comunidades de cazadores-recolectores; la revolución neolítica y las sociedades aldeanas; la revolución urbana; el camino a la escritura y la aparición de los primeros estados (para Egipto y Mesopotamia, en el 4000-3000 a.C.; para América, los centros ceremoniales como La Venta y Chavín).

b) La segunda parte se dedicará a los estados e imperios del Cercano Oriente y el Mediterráneo (3000-1000 a.C.) y América (hasta el siglo XV d.C.). Se organizará sobre la tipología de estados (por ejemplo, el Egipto de las pirámides, Babilonia de Hammurabi, o Teotihuacán y Tiahuanaco en América) e imperios (por ejemplo, los de Oriente, aztecas e incas). Adviértase en esta organización la fuerte discrepancia entre lo tipológico y lo cronológico.

c) La tercera parte se dedicará a los estados e imperios de Europa occidental — griegos y romanos— examinados en conjunto, con la misma tipología anterior: sociedades arcaicas (el *oikos* homérico, la Roma primitiva), ciudades-estados (la *polis* griega, la Roma republicana) e imperios (el helenístico y el romano).

d) Una última parte, de transición hacia el bloque siguiente. examinará desde el punto de vista tipológico la gran estructura de los siglos III-VIII de crisis de las sociedades mediterráneas.

## 2. La sociedad cristianofeudal y el mundo urbano y burgués (siglos V a XV d.C.)

Aquí se inicia el tratamiento de la historia de Occidente, que apunta a entender cómo eran las sociedades europeas que colonizaron América. Los tres grandes temas a tratar se refieren a la sociedad feudal, el mundo burgués y las monarquías nacionales, contrastados con dos casos no occidentales: Bizancio y el Islam.

a) Sobre la sociedad feudal, además de una presentación general sobre su formación, se encarará una presentación sistemática del feudalismo maduro: aldeas, señoríos, señores y campesinos; la aristocracia, el poder, la Iglesia y la conformación de la ideología cristiano-feudal, y la expansión del siglo XI.

b) Sobre el mundo urbano se puntualizará el proceso de reaparición del comercio, las ciudades y los grupos sociales urbanos, el funcionamiento y conflictos sociales y políticos de las ciudades y la formación de nuevas mentalidades. El mundo de las ciudades y la burguesía se presentará como diferente y contrapuesto del feudal, pero a la vez integrado a él, pues en definitiva los “negocios” se amoldan a las características de la sociedad feudal, al tiempo que los grandes burgueses se integran a las filas de las aristocracias. Esa coincidencia se da en el marco de un crecimiento económico general, que beneficia a ambos sectores y que se prolonga hasta el 1300.

c) Sobre las monarquías que se constituyen al fin del período, se analizará primeramente la crisis general del siglo XIV y sus efectos sobre las actividades económicas, sobre cada uno de los actores sociales y sobre las ideas y mentalidades. En ese marco, se explicará el crecimiento de las monarquías, respaldadas alternativamente en las aristocracias y las burguesías.

d) El análisis somero de la sociedad, el estado y la cultura en el mundo bizantino y musulmán servirá en parte para precisar sus aportes al desarrollo occidental, y en parte para perfilar la singularidad del mundo cristiano feudal.

### *3. La Europa de la expansión colonial y las monarquías absolutas (1450-1750)*

En el período europeo que va del XVI al XVIII se subrayan cuatro grandes temas: la transición de la sociedad feudal-burguesa a la sociedad capitalista, la reorganización del estado y de la sociedad en torno del absolutismo, la división de la cristiandad y la formación de la cultura moderna.

a) La transición hacia el capitalismo. Se parte de la resolución de la crisis del siglo XIV, la expansión de los siglos XV y XVI y la contracción del XVII y su salida progresiva en el XVIII. Se considerará por una parte los imperios coloniales, su incidencia interna y su apertura al tema americano, la crisis de la primera forma colonial y la reorganización alrededor de las economías de plantación. Por otra parte, las transformaciones internas, particularmente en el mundo rural de los países más avanzados, como Inglaterra (cercamientos, industria rural). Se contrastan los desarrollos en este caso de vanguardia y en los del Continente, donde es importante la idea de refeudalización.

b) El absolutismo sirve tanto para plantear la cuestión del estado moderno, su crecimiento, el desarrollo de sus instrumentos y las formas de legitimación, como la adecuación a sus pautas de las aristocracias y las burguesías, así como los distintos

tipos de resistencias generadas por el estado. Inglaterra, el intento fallido de absolutismo y el ciclo de revoluciones del siglo XVII, sirve de contraejemplo, y muestra, con el establecimiento del parlamentarismo, las tendencias que dominarán posteriormente.

c) El tercer gran tema es el de la Reforma y la Contrarreforma, donde se subrayan tanto los aspectos religiosos como la convulsión social y política que significó la cuestión religiosa, la incidencia de estas ideas en cada plano de la vida social y el progresivo desarrollo de la idea de tolerancia.

d) La cultura moderna apunta al cuestionamiento del conjunto de ideas del mundo cristiano-feudal y el desarrollo de las ideas que se manifiestan en forma madura en el siglo XVIII. Por una parte, ideas en el campo artístico (renacimiento, barroco, clasicismo). Por otra, el proceso de desarrollo del pensamiento científico, por la vía de la razón y de la experimentación, desde la transformación en la idea del universo de Copérnico hasta la formulación del sistema de Newton. Finalmente, las ideas sobre el individuo, la sociedad y el estado, desde Maquiavelo hasta Rousseau o la Enciclopedia. El despotismo ilustrado y la ilustración española son importantes por su incidencia en la reforma imperial del siglo XVIII.

e) Una somera vista de la relación entre Europa y los mundos no europeos. La historia de la presencia portuguesa en el Japón, o la reconstrucción de la visita de la expedición inglesa a la China en el siglo XVIII (recientemente reconstruida), por ejemplo, permiten percibir el contraste y las similitudes entre dos mundos.

#### *4. La América ibérica colonial (1492-1750)*

Sobre la América ibérica colonial es necesario subrayar un punto común con lo planteado en la primera sección respecto de la historia de la humanidad: la situación de las sociedades americanas más avanzadas, vistas ahora en la perspectiva de la conquista. Luego, se apunta al conocimiento, en forma estructural, de la sociedad colonial hasta las grandes transformaciones del siglo XVIII, con especial énfasis en la del territorio argentino, visto como porciones territoriales y sociales carentes aún de unidad. Se considerará: a. La exploración, conquista y ocupación del territorio. b. La organización del gobierno y la administración, metropolitano y local. c. La organización de la explotación: centros mineros, haciendas y plantaciones, formas coactivas de explotación y sus efectos, y organización del comercio. d. La sociedad y la cultura. Relaciones étnicas y sociales, la evangelización y sus efectos. e. Regiones y sociedades en el actual territorio argentino. f. Hispanoamérica y las potencias europeas.

### *5. El ciclo de las revoluciones (1750-1852)*

En primer lugar, se propone el conocimiento de los dos grandes procesos de cambio rápido —el vinculado con la revolución industrial iniciado en Inglaterra y con la revolución política y social iniciado en Francia— explorando sus consecuencias hasta 1850. Se apunta a mostrar la constitución, a partir de los efectos combinados de ambas revoluciones, de los aspectos fundamentales del mundo contemporáneo: el capitalismo, la sociedad burguesa, la democracia y las naciones.

a) En el primer caso, se parte de Inglaterra, los cambios en la organización de la producción en la rama textil de algodón y sus relaciones con cuestiones como transformaciones agrarias, innovaciones técnicas, mercados, capitales, política estatal. Los cambios confluyen en la primera constitución de un núcleo capitalista estable y en la incipiente formación de la clase obrera. Se examina luego la consolidación de estos cambios, con la construcción de los ferrocarriles y el afianzamiento de la industria del hierro y el carbón. Se estudian los comienzos de procesos de industrialización diferentes, en el Continente y en Estados Unidos.

b) En el segundo caso, también se analiza el proceso francés primero (en relación con las revoluciones inglesa y norteamericana), y luego la proyección europea y mundial de la Revolución, en un gran ciclo revolucionario que, con alternativas, se prolonga hasta 1848. A través de las distintas etapas, se subrayará la dimensión burguesa de los cambios institucionales y políticos, la movilización general de la sociedad y la compleja relación entre grupos dirigentes y sectores sociales movilizadas, la conformación de nuevas formas de la práctica política y de nuevos discursos legitimadores del poder, y el surgimiento del nacionalismo.

c) Las relaciones entre esta doble revolución y el mundo tienen que ver con la formación del “imperio informal” británico y con los vastos efectos del sacudimiento político metropolitano y del nuevo universo de ideas establecido.

### *6. Emancipación y formación de estados nacionales en Iberoamérica y Argentina (1750-1850)*

En el caso de Argentina y América latina, el propósito es conocer el largo y contradictorio proceso de formación del estado y la nación en el contexto más general del mundo de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa.

a) En primer lugar, las grandes reformas imperiales del siglo XVIII, que incluyen la creación del Virreinato del Río de la Plata, y sus efectos sobre la administración, la economía, la sociedad y la cultura. A ello sigue casi de inmediato la crisis metropolitana, antesala de la ruptura de 1810, y en el caso de Buenos Aires, la cuestión clave de las invasiones inglesas y sus consecuencias.

b) Desde entonces, deben examinarse, en paralelo, el proceso rioplatense y el iberoamericano. Se debe puntualizar tanto los aspectos militares y políticos como los efectos que la guerra y el comercio libre tienen sobre la sociedad y la economía, hasta 1820: crisis del ordenamiento social y político colonial, conflictos por la organización del estado, fragmentación y constitución de estados “provinciales”, y desarrollo de la guerra de Independencia hasta 1824 y primera organización de estados.

c) La peculiar e incompleta inserción de Hispanoamérica, y en particular del Río de la Plata, en el mundo, con especial énfasis en la expansión de la ganadería porteña, las crisis de las economías provinciales y su lenta reconstitución. En relación con eso, los cambios sociales, la crisis de las elites, los procesos de ruralización, la militarización de la sociedad y las guerras civiles.

d) La larga disputa por la organización del estado, las concepciones doctrinarias —el constitucionalismo y sus críticas, el unitarismo y el federalismo— y los conflictos regionales que se expresan a través de ellas. Esto se examinará en general en el ámbito hispanoamericano y en particular en el argentino. En este caso, en un momento de crisis —entre 1820 y 1829— y en otro de mayor estabilidad —la Confederación—, que preanuncia el proceso de organización definitiva del estado y al que contribuyen quienes empiezan a diseñar la nación por construirse.

### *7. El ciclo de la expansión capitalista (1850-1914)*

En el caso del mundo occidental (cuyo núcleo ya incluye áreas no europeas) se organiza sobre dos grandes ejes: la maduración del capitalismo y de la sociedad y el estado burgueses.

a) La maduración del capitalismo se relaciona con la generalización de los cambios en el mundo rural y los procesos de industrialización —que tienen algunos rasgos comunes, como la sucesión de una fase liberal y otra monopólica, el cambio en el liderazgo de los sectores industriales, el nuevo papel de los bancos o de la ciencia—, que se dan de manera singular en cada uno de los países que empiezan a constituir el nuevo centro. Francia, Alemania, Estados Unidos, Japón, pueden

ser presentados cada uno como un caso singular, donde el modo de la transformación moldeó singularmente la sociedad y la política.

Por otra parte, se asiste a la expansión político-económica de los países centrales y a la organización del mercado mundial según los principios de la división del trabajo, y al establecimiento de relaciones coloniales generalizadas, culminando el ciclo de expansiones iniciado en el siglo XI, que constituyen uno de los ejes de este planteo. Interesarán especialmente, por su atinencia a América latina, los casos del imperio británico y de la expansión norteamericana. Este proceso puede analizarse desde el lado de alguna de las regiones afectadas por el mismo, como por ejemplo la India.

b) La maduración de la sociedad burguesa se relaciona en primer lugar con la relación entre nuevas burguesías, viejas aristocracias, campesinado y nueva clase obrera, con las formas de movilidad social, con las nuevas formas de vida (familia, religiosidad). Luego, lo atinente al mundo del trabajo: formas de vida y de cultura, organización sindical, ideologías y doctrinas, partidos políticos y asociaciones internacionales.

c) La consolidación de los estados nacionales se da, con obvias singularidades, en torno de tres líneas. El desarrollo de los estados, su progresiva penetración en la sociedad y el desplazamiento de instituciones competidoras, como la Iglesia. La expansión del sufragio, la conformación de una política democrática y su relación con la conflictividad social. El desarrollo de la nacionalidad, las políticas estatales, especialmente la educativa, y la transformación del nacionalismo integrativo en nacionalismo agresivo.

d) El apogeo y comienzos de la crisis de la cultura moderna, que puede seguirse tanto a través del arte (y de su nueva relación con el mercado) cuanto en la consolidación de las ciencias físico-naturales o las ciencias sociales imbuidas de positivismo. La teoría de la evolución de las especies y su corolario, el darwinismo social, así como los debates en torno de ellas permiten analizar las relaciones entre ciencia y sociedad.

e) Hacia 1914 puede hacerse un balance conjunto de los procesos de expansión capitalista, desarrollo democrático, nacionalismo y socialismo.

### *8. América latina y la Argentina durante la expansión capitalista (1850-1914)*

La sección referida a América latina y la Argentina también puede organizarse sobre esos dos grandes ejes: transformaciones de su economía y sociedad, y cambios sociales, políticos y culturales.

a) El primero tiene que ver con la ubicación de América latina, y en particular del país, en el mundo organizado por los países industriales. Formas de asociación con Gran Bretaña y comienzos del avance norteamericano; inversiones, migraciones y mano de obra; economías de exportación y sus ciclos; las economías del interior y los enclaves de prosperidad; crecimiento económico y distribución interna de sus beneficios; desarrollo industrial; endeudamiento y vulnerabilidad externa.

b) Las transformaciones de la sociedad. En el caso de la Argentina, un tema clave es el de las migraciones y la sociedad aluvial, en sus distintas variantes: el mundo de los chacareros, el de los trabajadores urbanos, el de las nuevas clases medias y sus formas de ascenso, y el de la nueva oligarquía. En el mundo rural modernizado, y en las ciudades en crecimiento, esa nueva sociedad se expresa en formas de vida y de cultura singulares.

c) Organización del estado y constitución de la nación. En primer lugar, las discusiones previas y la confrontación de proyectos alternativos. Luego, el largo proceso de constitución de los estados, desde las primeras formas constitucionales hasta los últimos desarrollos de su administración. En relación con eso, el desafío de integrar a sus habitantes en una nación por construirse, los problemas singulares que plantea una sociedad aluvial, las políticas específicas, sus logros y fracasos y las discusiones en torno de ello. En relación con esto, la confrontación entre las ideas del positivismo y los distintos planteos críticos hacia el Centenario.

d) El sistema político y su reforma. Las formas tradicionales de la política y la progresiva constitución de una política democrática. El sistema roquista. La crisis de 1890 y el surgimiento de los partidos modernos, y su relación con los conflictos planteados por la nueva sociedad (protesta rural y urbana), hasta culminar en la reforma de 1912 y la propuesta de constituir la ciudadanía.

### *9. El mundo del siglo XX*

Los temas referidos al mundo occidental se organizan en dos grandes etapas: la del período entre las guerras mundiales y la de la “guerra fría”, recientemente concluida.

a) En la etapa entre las guerras mundiales debe analizarse separadamente el mundo capitalista y la Unión Soviética. En ésta, a partir de la revolución de 1917, los temas centrales son las grandes transformaciones de la economía —la colectivización y la industrialización acelerada—, y la centralización política, que culmina

con el totalitarismo stalinista. Respecto del mundo occidental, el eje se encuentra en la caracterización de la crisis integral del mundo burgués: la economía capitalista, la democracia, la cultura moderna, así como la búsqueda de alternativas, desde el intervencionismo económico del estado, o las nuevas experiencias en el campo de la creación —por ejemplo, el cubismo— hasta soluciones radicales y excepcionales, como las propuestas por los regímenes nazi y fascista, cuyo análisis es fundamental. Las dos guerras mundiales servirán para explicar la definición de los conflictos señalados y para un análisis de los aspectos más específicamente bélicos.

b) En la etapa de la “guerra fría” se presentarán los problemas generales del mundo dividido, y particularmente el desarrollo científico y su asociación con la industria bélica. Luego, se verán aspectos del mundo socialista, del Occidente liberal y capitalista y del Tercer Mundo. En el mundo socialista —que se expande y diversifica—, se verán sus diferentes desarrollos: las nuevas “democracias populares”, China, Cuba. Por otra parte, las democracias occidentales, su estabilización y reconstrucción, el nuevo ciclo de auge del capitalismo y los equilibrios sociales en torno del estado de bienestar. Luego, el “Tercer Mundo”, donde se verá el proceso de descolonización y los movimientos de liberación, los problemas acarreados por la guerra fría —competencia entre los bloques, nuevas formas de dominación— y su combinación con los que son propios del atraso y de los diferentes caminos seguidos por cada país para superarlo: políticas de desarrollo, experiencias socialistas, regímenes nacionalistas y populistas. Finalmente, se verán los casos específicos de conflictos localizados: Corea, Medio Oriente, Vietnam.

#### *10. América latina y la Argentina en el siglo XX*

Respecto del desarrollo latinoamericano, se contemplarán algunos problemas y características comunes —predominio económico y político de Estados Unidos, industrialización, urbanización y marginalidad— así como distintas alternativas políticas —desde la revolución mexicana a la cubana, los regímenes nacionalistas y populistas, o los oligárquicos tradicionales—, a través de las cuales se podrán plantear las características más específicas de algunas sociedades. La cuestión del endeudamiento y la crisis reciente permite aproximarse a la situación actual.

Sobre la Argentina en el siglo XX pueden analizarse distintas etapas, definidas en términos políticos: la etapa de los gobiernos radicales, 1916-1930; la de la restauración conservadora, 1930-1945; la peronista, 1945-1955; la de la larga crisis posperonista, 1955-1966; la de la confrontación entre el autoritarismo militar y la movilización social, entre 1966 y 1976; la del “proceso” militar, 1976-1983 y la del resurgimiento democrático, desde 1983 hasta nuestros días.

A lo largo de esas etapas se subrayarán los grandes problemas-eje:

a) El pasaje del crecimiento hacia afuera al desarrollo del mercado interno y la industrialización; su relación con el dirigismo económico y el desarrollo del estado de bienestar; los límites de la industrialización sustitutiva, la incidencia de la inversión extranjera, hasta la etapa actual, caracterizada por el endeudamiento, la apertura económica y la reestructuración.

b) Los cambios en la sociedad: migraciones, urbanización, alfabetización, argentinización; los cambios en las clases medias y los trabajadores, la renovación y diversificación de las elites dirigentes, las transformaciones urbanas y la modernización de la vida social.

c) Los cambios en las ideas y la cultura: la reforma universitaria y su contexto; las ideas nacionalistas, la cultura estatal y popular, la modernización cultural de los sesenta, las culturas políticas más recientes, entre la revolución, el autoritarismo y la democracia.

d) Los cambios en la relación entre el estado y la sociedad, los actores y el escenario político: el estado dirigista y benefactor, las características y modos de acción de los actores corporativos, las formas de intervención militar, las características de los actores políticos: partidos, movimientos. Todo ello apunta a la comprensión de las vicisitudes y dificultades de la existencia de un sistema político y una sociedad democráticos.

### **3. El Nivel Polimodal**

En este nivel la historia tiene que ver con la formación general; específicamente, con la formación del ciudadano, con la del futuro universitario y con la de un futuro trabajador que deberá adecuarse a un mundo en rápido cambio. Los objetivos planteados en los puntos anteriores respecto al desarrollo de capacidades son, sin duda, todos pertinentes para el nivel Polimodal, de modo que lo que se propone es completar su desarrollo, profundizando en algunos aspectos. A continuación se señalará cuáles de ellos podrán ser objeto de un tratamiento más especial, que no excluye al resto, y a través de qué contenidos y actividades puede trabajarse con ellos.

a) *Las actitudes*. Desde el punto de vista de las actitudes, y en estrecha relación con la formación del ciudadano, resulta prioritario lograr que el alumno avance en

el proceso de asumir críticamente los valores de nuestra sociedad. Hemos señalado algunos que nos parecen particularmente pertinentes para el ámbito de la escuela pública hoy, y que, por otra parte, son declaradamente asumidos por nuestra sociedad: pluralismo y tolerancia, justicia y equidad, gobierno republicano y democrático, protección del ambiente.

Todos ellos son pertinentes para la formación del ciudadano, y comunes a muchas de las disciplinas. Hay dos puntos en los que la historia contribuye específicamente a esto. El primero es la indagación, en nuestra realidad contemporánea, acerca de la relación entre estas enunciaciones y las prácticas de la sociedad: nuestra sociedad nacional en primer término y la mundial luego. Ello implica cuestiones tales como el estado y la democracia, la asignación social de recursos, los derechos humanos, la organización de la producción y el aprovechamiento de los recursos, etc.

El segundo tiene que ver, en una perspectiva temporal más amplia, con la historicidad de estos valores y su carácter relativo, lo que, lejos de reducir su importancia, subraya lo significativo de su elección, vinculada con un proyecto, el conflicto natural con otras elecciones y otros proyectos, la resolución de estos conflictos en el campo de la política y, finalmente, las inevitables transformaciones de la realidad a partir de esos conflictos y su resolución. En suma, que una dinámica propia de los procesos históricos puede ser entendida y experimentada desde la perspectiva del ciudadano, que aprende así que no sólo se trata de comprender sino de actuar.

b) *Las capacidades*. La comprensión de la estructura interna de la vida histórica puede plantearse definidamente en torno de conceptos, como —en una enumeración sólo ejemplificadora— estado, poder, actores, conflicto, cultura, mercado, liberalismo, socialismo. Aquí la disciplina puede interactuar con otras disciplinas sistemáticas, como la sociología, la antropología o la economía. Estos conceptos han debido estar implícitos en el análisis histórico en los niveles anteriores, pero en éste pueden ser explicitados en términos teóricos, aunque siempre referidos a situaciones históricas.

Respecto de la forma de conocer la realidad social, en este nivel podrá trabajarse específicamente con dos aspectos, quizá complejos para los alumnos de los ciclos anteriores: pensar a partir de problemas y percibir el carácter de construcción permanente del conocimiento. Ambas cuestiones tienen que ver con capacidades intelectuales —esenciales para una carrera universitaria—, pero también con actitudes más generales: el pluralismo, el no dogmatismo.

Un último aspecto relativo a las capacidades que parece particularmente importante en el nivel polimodal tiene que ver con la lectura comprensiva, que aquí puede encararse mucho más específicamente y con textos más complejos y valiosos.

Desde el punto de vista de una formación preuniversitaria, particularmente, ésta es una capacidad absolutamente esencial y cuyo desarrollo requiere de un énfasis especial.

c) *Conocimientos*. Propondremos tres tipos de curso, que podrían corresponder a cada uno de los años del polimodal.

### *1. Historia del siglo XX, en el mundo y en la Argentina*

La historia del siglo XX debería profundizar los temas planteados en los bloques temáticos respectivos propuestos para la EGB, aunque variando el modo de desarrollarlos. Así, el curso estará dedicado al análisis de los problemas del siglo XX, desde la Primera Guerra Mundial hasta las épocas más recientes, en el mundo occidental y su periferia, en América latina y en la Argentina. Los contenidos deberán dar cuenta de los distintos niveles y dimensiones de la realidad —la política, la economía, la sociedad, la ciencia y la cultura— y sobre todo de sus respectivas relaciones y articulaciones.

El propósito es introducir al alumno, a través de la historia, en los problemas del mundo en que vive, en el que deberá desempeñarse como ciudadano. En ese sentido, los objetivos del curso estarían ampliamente logrados si los alumnos se interesaran en la lectura del diario y pudieran hacerlo comprensivamente. Otra prioridad en este curso es poner de manifiesto el carácter mucho más controversial que tiene cualquier tema histórico contemporáneo. Sobre cada uno de ellos existen hoy opiniones notoriamente diferentes, y es importante que el trabajo que se haga apunte a que el alumno tome conciencia de la diversidad de enfoques y de su contraposición, así como de la importancia de la construcción de la propia opinión en la confrontación tolerante. Un estilo de trabajo en el que la función del docente sea la de coordinar la búsqueda, el trabajo y la confrontación de los alumnos parece la más adecuada para este propósito.

### *2. Una historia estructural de la humanidad y una experiencia de microhistoria*

El propósito es recapitular lo visto en el ciclo final de la EGB, considerarlo desde un punto de vista más conceptual y elaborar un gran marco de referencia del proceso de transformación de la humanidad. Se trata de reconstruir un esquema de las grandes etapas del desarrollo humano, que en secuencias multilineales abarque desde las primeras tribus cazadoras o recolectoras hasta la llamada sociedad posindustrial. No se trata de reconstruir los procesos finos de cambio, sino de distinguir grandes organizaciones estructurales y, a propósito de ellas, avanzar en la elaboración de las grandes categorías conceptuales, como —a modo de ejemplo—

sociedad, cultura, estado, recursos, política, creencias, conocimiento, clases, grupos étnicos, etc. Interesa sobre todo percibir sus articulaciones, particularmente entre los aspectos sociales y los políticos, y entre la dimensión material y la simbólica. Se trata finalmente de entender la coherencia de organizaciones sociales y culturales diversas, y así poner en cuestión el etnocentrismo ingenuo.

En el mismo curso puede combinarse esta historia de grandes líneas con una experiencia de microhistoria. En este momento —y no antes— los alumnos están en condiciones de comprender lo local, lo inmediato: el barrio, la ciudad, la región quizá. Lo pueden hacer si disponen de las herramientas conceptuales adecuadas para ir más allá de la mirada ingenua. Más aún, pueden ensayar la reconstrucción de un fragmento de su realidad local, tal que les permita: a. percibir la realidad concreta de tales categorías —qué es el “estado” en la dimensión barrial— y b. experimentar el carácter problemático y en construcción del conocimiento. Al respecto, la técnica de la “historia oral” resulta particularmente adecuada para experimentar en la “producción” de fuentes, a partir de una pregunta o un problema.<sup>3</sup>

### *3. Una historia de la cultura*

Se trata de introducirse en la historia de la cultura a partir de la lectura de algunos textos fundamentales cuidadosamente seleccionados. Se pueden circunscribir al pensamiento sistemático —filosófico, político, económico, científico— o incluir también la creación literaria o inclusive la plástica. Por otra parte, puede referirse a la creación universal, o centrarse en lo argentino e hispanoamericano. Del mismo modo, puede optarse por circunscribir la selección al siglo XIX y XX. Señalo, meramente a modo de ejemplo, la Biblia y algunos autores: Homero, Platón, San Agustín, Boccaccio, Descartes, Rousseau, Newton, Adam Smith, Balzac, Comte, Marx, Einstein; Bolívar, Martí; Sarmiento, Ingenieros, Martínez Estrada, Hernández Arregui, José Luis Romero.

El trabajo consistirá en la lectura profunda y comprensiva y, por otro lado, en la reconstrucción del contexto histórico explicativo, lo que permitiría rever, con mayor profundidad, temas tratados en la EGB. En cualquier caso, el propósito principal no es la cobertura temática o temporal sino la práctica en la lectura comprensiva de textos importantes, el desarrollo de la capacidad de mirar históricamente esos textos, y en general la comprensión de la historicidad del pensamiento, que también ayuda a superar el etnocentrismo ingenuo.

---

<sup>3</sup> Agradezco esta observación a Enrique Tandeter.

#### 4. La formación docente

En este tema debe distinguirse lo que se refiera en general a una formación *ab initio*, de la cuestión de la capacitación de los docentes actuales. Otra distinción se refiere a los desniveles que hoy existen en la formación de docentes: por ejemplo, no es homologable la formación de los egresados de los buenos Institutos Nacionales del Profesorado, con la de muchos institutos terciarios privados. Igualmente, hay muchos docentes con formación parcial o simplemente sin formación específica.

Como problema general debería distinguirse el tipo de formación en relación con los niveles y ciclos. Para los dos ciclos iniciales de la EGB parece adecuado el tipo de formación que actualmente reciben los maestros, mientras que para el tercero de los ciclos de la EGB es sin duda imprescindible una formación disciplinar especializada, como la que actualmente reciben los profesores. Para el nivel Polimodal, los requerimientos son mayores, y probablemente convenga pensar en una formación más especializada y en un segundo título habilitante.

En todos los casos, el tipo de formación debe cumplir los mismos requerimientos que han sido planteados como objetivos de la enseñanza para estudiantes: las ideas de historia total, compleja y coherente, de conocimiento problemático y en construcción son naturalmente comunes. Para quienes se van a dedicar a la enseñanza de los primeros ciclos, sin especialización disciplinar, debería insistirse en todo aquello que contribuya a conformar una imagen rica y variada de la vida histórica. Para quienes enseñen en los ciclos más avanzados es imprescindible agregar a la formación sistemática y al conocimiento general de la historia, habitual en los institutos, un tipo de cursos centrado en el contacto directo, analítico y crítico, con las buenas obras de investigación de los historiadores. Pocas cosas enseñan tanto de la vida histórica y su conocimiento como “desarmar” un buen libro.

La formación para el polimodal debe enfatizar esto, y agregar algún tipo de frecuentación y aprovechamiento de los servicios que las universidades pueden ofrecer, especialmente en cursos de posgrado, frecuentación de institutos, asistencia a seminarios, contacto con bibliotecas especializadas, y en general con todo aquello que, sin suponer necesariamente una experiencia personal de investigación, ponga al docente en contacto con la práctica de los historiadores.

Respeto de la capacitación de los docentes, vale la pena distinguir lo que podría llamarse un programa de urgencia, para enfrentar falencias acumuladas, y una actividad más estable y de mediano plazo. En el primer caso, se trata de informar y formar aceleradamente en cuestiones gruesas acerca de la realidad histórica y su conocimiento, y de cubrir grandes vacíos de información. Los temas son menos significativos que el enfoque. Pueden señalarse dos campos particu-

larmente desguarnecidos: la historia del siglo XX en general, incluyendo la Argentina, y muy especialmente la de la segunda mitad, y la de la Edad Media, período crucial para la comprensión del desarrollo occidental y que, por situaciones de hecho vinculadas con programas y años, ha terminado por ser en general poco familiar para los docentes. Esto debería ir unido a una profundización de los criterios de organización conceptual, relacionados con lo propuesto como totalidad compleja y coherente.

Junto con esto, es urgente llevar a los docentes al corazón de la disciplina y plantear la idea de que el conocimiento histórico se renueva demasiado rápidamente como para que lo que alguna vez se estudió pueda alcanzar. Al respecto, orientar la lectura hacia estudios que muestren de qué manera se ha ampliado el horizonte problemático de la historia y cuán diversos son los campos que interesan hoy al historiador, tal como se planteó en el punto I.3.3. Esto último debería ser el eje de una capacitación permanente —imprescindible, en el espíritu de lo que se viene proponiendo—, que perfectamente podría tener la forma de seminarios de lectura y desmenuzamiento de obras fundamentales de la historiografía.

## **5. Ideas sobre la inclusión de los bloques de contenidos en el sistema educativo**

Consideraré dos tipos de problemas diferentes: algunas ideas acerca de la graduación de los procedimientos básicos para operar con el objeto histórico y algunas ideas sobre distribución de contenidos por ciclos.

Respecto de los procedimientos, plantearé una serie de problemas que deberían ser encarados desde el punto de vista de la didáctica.

a) Construcción de la noción de temporalidad, partiendo del elemental “antes y después”, o de la toma de conciencia de la dimensión temporal de la vida del niño y de su familia, hasta llegar a lograr que las grandes dimensiones (milenios, siglos) sean significativas. Sobre esto, remito a la sección II.1.2.

b) Idea de totalidad compleja y coherente, o de mirada estructural de la realidad. Se trata naturalmente de una construcción graduada. En el comienzo, la preparación de una celebración escolar típica, como suele serlo la del 25 de Mayo, puede servir perfectamente para conformar esa imagen vívida y compleja, aunque aún no coherente, de la sociedad colonial. En el final, esa misma imagen debe apoyarse en conceptos estructurantes como sociedad, economía, actores, etc., y en la comprensión de sus articulaciones y determinaciones, pero sin perder nunca su naturaleza vívida, su referencia a la experiencia de la gente.

c) **Carácter procesual de la vida histórica.** En el comienzo, puede apoyarse en la narración referida a uno de los planos de la realidad, por ejemplo el político, en el que los hechos se encadenen en una serie causal. De ahí en más, a medida que se va conformando conceptualmente la idea de totalidad, pueden incorporarse al relato distintos planos y sus articulaciones.

d) **Problemas del conocimiento histórico.** Creo que hay una tensión entre el criterio general de orientar al alumno hacia un conocimiento crítico, hacia la idea de la relatividad y provisoriedad de las afirmaciones, y por otra parte las necesidades de apoyarse en verdades fuertes, en cuadros claros, donde lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo se distingan claramente. Puedo percibir el problema pero no cómo encararlo.

e) **La historia “cercana” o “lejana”.** Remito a la discusión de esta cuestión en el punto I.2. Creo que es aceptable que en el primer ciclo de la EGB, cuando todavía no se empieza a enseñar historia propiamente dicha, se trabaje sobre la realidad inmediata del niño, que incluye su propia historia y la de su familia. Pero de ahí en más no hay ninguna razón que impida trabajar sobre temas “lejanos”. No es necesario que de entrada tales temas —el Egipto de las pirámides o el descubrimiento de América— sean incluidos en una reconstrucción temporal global, pero en cambio es posible aprovechar con ellos todo el interés que lo distinto o lo fantástico puede despertar en el niño, y empezar a reunir elementos para esas imágenes complejas y vívidas de la realidad que son la base indispensable para un posterior trabajo conceptual.

f) **Integración de la historia en áreas de conocimiento más amplias, como ocurre con los “estudios sociales”.** Esto también es problemático, más allá del primer ciclo. Si bien la historia se ha beneficiado ampliamente con estímulos y aportes de las restantes ciencias sociales, no son menores los conflictos derivados de enfoques y maneras distintas de aproximación a la realidad. Así, en el terreno disciplinar, estas integraciones que décadas atrás estuvieron en auge, resultaron ser extremadamente difíciles, y hoy son en general poco apreciadas. Lo cierto es que se ha avanzado muy poco en la elaboración de metodologías interdisciplinarias. En el caso de la historia, ésta manifiesta hoy una consistencia disciplinar mucho mayor que la de buena parte de las ciencias sociales, cuya crisis las convierte en interlocutores poco útiles.

En ese sentido parece ilusorio que lo que las disciplinas no han solucionado en el nivel más alto, pueda ser resuelto en el aula por un docente. Por otra parte, la preparación disciplinar del docente presenta deficiencias más o menos importantes.

Frecuentemente ha sido formado en enfoques disciplinares poco aptos para el diálogo con otras ciencias sociales (por ejemplo, la orientación hacia la historia político-institucional o hacia la geografía física descriptiva), de modo que la posibilidad de esa integración es más hipotética aún. Si lo que se quiere privilegiar es la actualización disciplinar, el camino de la integración por áreas parece el menos recomendable.

Respecto de la *distribución de contenidos por ciclos*, parece conveniente que en el primer ciclo de la EGB, donde el mayor énfasis estará puesto en alfabetización y operaciones numéricas básicas, se introduzca al niño en la problemática histórica en relación con el dominio de la temporalidad. Por otra parte, las efemérides patrias —vinculadas con la dimensión cívica de la historia— pueden servir para trabajar sobre “estampas” de la realidad, al estilo de la conocida de la sociedad colonial en el 25 de Mayo.

En el segundo ciclo de la EGB puede trabajarse por una parte con reconstrucciones vívidas de distintos momentos del proceso histórico, por ejemplo el país, la ciudad o la provincia en tiempos de la revolución de Mayo, de Rosas, de la inmigración masiva, de Perón. Estas reconstrucciones apuntarán a la diversidad y complejidad de la realidad y servirán para esbozar las categorías para su comprensión (qué es lo económico, lo político). Simultáneamente, se deberá empezar a desarrollar una visión procesual inicial apoyada en la historia política, que a la vez permita construir algunos marcos cronológicos básicos. En ambos casos, los temas centrales provendrán principalmente de la historia argentina, pero incluyendo siempre algunos elementos básicos del contexto más general. Las reconstrucciones pueden hacerse también con temas de la historia occidental, por ejemplo “la vida en las cavernas” o “la vida en los castillos”.

En el tercer ciclo, final de la EBG, pueden desarrollarse los bloques de contenidos básicos propuestos, combinando la perspectiva estructural con la procesual, y la historia argentina con la latinoamericana y occidental, tal como aparece en los bloques de contenidos.

Respecto al polimodal, se remite a lo señalado en el punto II.3.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

### Problemas teóricos

- LE GOFF, J. y NORA, P. (eds.), 1974, *Hacer la Historia*, Barcelona, Laia.
- CARR, E. H., 1969, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Seix Barral.
- VILAR, P., 1982, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica.
- ROMERO, J. L., 1988, *La vida histórica*, Buenos Aires, Sudamericana.
- WILLIAMS, R., 1980, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- CARDOSO, C. F. S. y PÉREZ BRIGNOLI, H., 1979, *Los métodos de la historia*, México, Grijalbo.
- PEREYRA, C. y otros, 1980, *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI.
- WHITE, H., 1992, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.

### Historia de la humanidad<sup>4</sup>

- Historia universal siglo XXI*, 1970 y ss., México, Siglo XXI, vols. 1-8.
- COTTERELL, A., (ed.), 1984, *Historia de las civilizaciones antiguas. Vol. I. Egipto. Oriente próximo*, Barcelona, Crítica.
- FRANKFORT, H., 1981, *Reyes y dioses*, Madrid, Alianza.
- DRIOTON, E. et al., 1958, *Las religiones del antiguo Oriente*, Andorra, Casal e Val.
- GELB, I. J. , 1985, *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza.
- WILSON, J. A., 1953, *La cultura egipcia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DRIOTON E. y VANDIER, J., 1964, *Historia de Egipto*, Buenos Aires, EUDEBA.
- TRIGGER, B. G. et al., *Historia del Egipto antiguo*, Barcelona, Crítica.
- ROSENVASSER, A., 1972, *Las ideas morales en el antiguo Egipto*, Buenos Aires, F. de F. y Letras.

---

<sup>4</sup> Agradezco esta selección a Raúl J. Mandrini.

- CONTENAU, G., 1961, *Antiguas civilizaciones del Asia Anterior*, Buenos Aires, EUDEBA.
- KLIMA, J., 1980, *Sociedad y cultura en la antigua Mesopotamia*, Madrid, Akal.
- LODS, A., 1956 y 1958, *Israel, desde los orígenes a mediados del siglo VIII a.C.*, y *Los profetas de Israel y los comienzos del judaísmo*, México, UTEHA.
- BARTRA, R. (comp.), 1969, *El modo de producción asiático*, México, ERA.
- SERVICE, E. R., 1984, *Los orígenes del estado y la civilización*, Madrid, Alianza.
- CHADWIK, J., 1985, *El mundo micénico*, Madrid, Alianza.
- FINLEY, M. I., 1973, *Los griegos en la antigüedad*, Barcelona, Labor.
- AUSTIN, M. y VIDAL NAQUET, P., 1986, *Economía y sociedad en la antigua Grecia*, Barcelona, Paidós.
- COTTERELL, A., 1986, *Los orígenes de la civilización europea*, Barcelona, Grijalbo.
- FINLEY, M. I., 1984, *La Grecia antigua. Economía y sociedad*, Barcelona.
- FINLEY, M. I., 1984, *El mundo de Odiseo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MOOSSE, C., 1982, *Historia de una democracia. Atenas*, Madrid, Akal.
- WALLBANK, F., 1985, *El mundo helenístico*, Madrid, Taurus.
- GRIFFITH, G. T., 1969, *La civilización helenística*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ROSTOVZEFF, M., 1984, *Roma. De los orígenes a la última crisis*, Buenos Aires, EUDEBA.
- DE MARTINO, F., 1981, *Historia económica de la Roma antigua*, Madrid, Akal.
- COMBES, R., 1977, *La república en Roma*, Madrid, EDAF.
- CARCOPINO, J., 1968, *Las etapas del imperialismo romano*, Buenos Aires, Paidós.
- BRUNT, P. A., 1973, *Conflictos sociales en la república romana*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ROMERO, J. L., 1979, *Estado y sociedad en el mundo antiguo*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano.
- GARSNEY, P. y Saller, R., 1991, *El Imperio romano. Economía, sociedad y cultura*, Barcelona, Crítica.
- WALLBANK, F., 1981, *La pavorosa revolución*, Madrid, Alianza.
- FERNÁNDEZ UBIÑA, J., 1982, *La crisis del siglo III y el fin del mundo antiguo*, Madrid, Akal.
- BLOCH, M., Finley, M. et al., 1981, *La transición del esclavismo al feudalismo*, Madrid, Akal.
- ANDERSON, P., *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, Madrid, Siglo XXI.

### **Historia occidental**

*Historia universal siglo XXI*, vol. 9 en adelante.

DUBY, G. y LE GOFF, J. (eds.), 1990, *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus.

- DUBY, G. y PERROT, M. (eds.), 1991, *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus.
- ROMERO, J. L., 1987, *Estudio de la mentalidad burguesa*, Buenos Aires, Alianza.
- DOBB, M., 1971, *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- DUBY, G., 1974, *Guerreros y campesinos. El desarrollo inicial de la economía europea*, Madrid, Siglo XXI.
- DUBY, G., 1991, *El amor en la Edad Media y otros ensayos*, Buenos Aires, Alianza.
- HODGETT, G., 1978, *Historia Económica y social de la Edad Media*, Madrid, Alianza.
- LE GOFF, J., 1962, *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*, Buenos Aires, EUDEBA.
- POWER, E., 1966, *Gente de la Edad Media*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ROMERO, J. L., 1979, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, México, Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, I., 1980, *El sistema mundial moderno*, Madrid, Siglo XXI.
- WOLF, E., 1987, *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ANDERSON, P., 1979, *El Estado Absolutista*, Madrid, Siglo XXI.
- DE VRIES, J., 1979, *La economía europea en un período de crisis, 1600-1750*, Madrid, Cátedra.
- HOBBSAWM, E. J., 1972, *En torno a los orígenes de la Revolución Industrial*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- KAMEN, H., 1977, *El Siglo de Hierro*, Madrid, Alianza.
- ASHTON, T., (ed.), 1983, *Crisis en Europa, 1560-1660*, Madrid, Alianza.
- HILL, C., 1972, *El mundo trastornado*, Madrid, Siglo XXI.
- ELLIOT, J. H. (ed.), 1981, *Revoluciones y rebeliones en la Europa moderna*, Madrid, Alianza.
- RUDE, G., 1978, *El siglo XVIII. La aristocracia y el desafío burgués*, Madrid, Alianza.
- HOBBSAWM, E. J., 1962, *Las revoluciones burguesas*, Madrid, Guadarrama.
- THOMPSON, E. P., 1977, *La formación histórica de la clase obrera*, Barcelona, Laia.
- HOBBSAWM, E. J., 1977, *Industria e Imperio*, Barcelona, Ariel.
- MORI, G., 1983, *La revolución industrial*, Barcelona, Crítica.
- SOBOUL, G., 1964, *La Revolución Francesa*, Buenos Aires, Futuro.
- FURET, F., 1980, *Pensar la Revolución Francesa*, Barcelona, Petrel.
- HOBBSAWM, E. J., 1992, *Los ecos de la Marsellesa*, Barcelona, Crítica.
- RUDE, G., 1974, *La Europa revolucionaria*, Madrid, Siglo XXI.
- SIGMAN, J., 1981, *1848. Las revoluciones románticas y democráticas*, Madrid, Siglo XXI.
- HOBBSAWM, E. J., 1977, *La era del capitalismo*, Barcelona, Guadarrama.

- HOBBSAWM, E. J., 1989, *La era del Imperio*, Madrid, Labor.
- FIELDHOUSE, H., 1977, *Economía e imperio: la expansión de Europa, 1830-1914*, Madrid, Siglo XXI.
- ROMERO, J. L., 1979, *El ciclo de la revolución contemporánea*, Buenos Aires, Huemul.
- MACPHERSON, C., 1981, *La democracia liberal y su época*, Madrid, Alianza.
- HOBBSAWM, E. J., 1991, *Naciones y nacionalismo desde 1780. Programa, mito, realidad*, Barcelona, Crítica.
- ARENDRT, H., 1982, *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Alianza.
- Historia económica mundial del siglo XX*, 1986, Barcelona, Crítica.
- THOMPSON, D., 1962, *Historia mundial, 1914-1950*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CALVOCORESSI, P., 1987, *Historia política del mundo contemporáneo. De 1945 a nuestros días*, Madrid, Akal.
- WISKEMANN, E., 1978, *La Europa de los dictadores*, Madrid, Siglo XXI.
- CARR, E. H., 1978, *1917. Antes y después*, Madrid.
- DEUTSCHER, I., 1965, *Stalin. Biografía política*, México, ERA.
- CARSTEN, F., 1971, *La ascensión del fascismo*, Barcelona, Seix Barral.
- TANNENBAUM, E., 1975, *La experiencia fascista: sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*, Madrid, Alianza.
- DE FELICE, R., 1976, *El fascismo. Sus interpretaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- BRACHER, K., 1973, *La dictadura alemana*, Madrid, Alianza.
- HILDEBRAND, K., 1986, *El Tercer Reich*, Madrid, Cúspide.
- FONTANA, J., 1981, *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica.
- CARR, R., 1985, *Estudios sobre la República y la guerra civil española*, Madrid, Sarpe.
- WOLFE, P., 1980, *Los límites de la legitimidad*, México, Siglo XXI.
- WORSLEY, P., 1973, *El Tercer mundo hoy*, México, Siglo XXI.
- BELL, D., 1989, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza.
- CLAUDÍN, F., 1978, *Eurocomunismo y socialismo*, Madrid, Siglo XXI.
- OFFE, C., 1990, *Contradicciones en el estado de bienestar*, Madrid, Alianza.
- WILLIAMS, R., 1984, *Hacia el año 2000*, Barcelona, Crítica.
- BARAN, P. y SWEEZY, P., 1972, *El capital monopolista*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- VAN DER WEE, H., 1986, *Prosperidad y crisis. Reconstrucción, crecimiento y cambio, 1945-1980*. Historia Económica Mundial del Siglo XX. Barcelona, Crítica.
- JALÉE, P., 1970, *El imperialismo en 1970*, Buenos Aires, Siglo XXI.

### **América latina**

- HALPERIN DONGHI, Tulio, 1993, *Historia contemporánea de América latina*, Madrid, Alianza.

- ROMERO, José Luis, 1976, *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BETHELL, Leslie (dir.), *Historia de América Latina*, Barcelona, Crítica, 1990 y ss. (Obra en aparición). Vid. especialmente los suplementos bibliográficos.
- STERN, Steve J., 1992, "Paradigmas de la conquista: historia, historiografía y política", en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, tercera serie, N° 6.
- TANDETER, Enrique, 1992, *Coacción y mercado. La minería de la plata en el Potosí colonial, 1692-1826*, Buenos Aires, Sudamericana.
- LYNCH, John, 1983, *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*, Barcelona, Ariel.

### **Argentina. Obras generales**

- HALPERIN, Tulio (director), 1972, *Historia argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- BUSANICHE, José Luis, 1968, *Historia argentina*, Buenos Aires, Solar.
- ROMERO, José Luis, 1975, *Las ideas políticas en Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ROCK, David, 1985, *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*, Buenos Aires, Alianza.
- ROMERO, José Luis y ROMERO, Luis Alberto (dir.), 1983, *Buenos Aires: historia de cuatro siglos*, Buenos Aires, Abril.
- LYNCH, John, 1965, *Administración colonial española*, Buenos Aires, EUDEBA.
- CHIARAMONTE, José Carlos (ed.), 1979, *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- CHIARAMONTE, José Carlos, 1982, *La crítica ilustrada de la realidad*, Buenos Aires, CEAL.
- ROMERO, José Luis y ROMERO, Luis Alberto (ed.), 1977, *Pensamiento político de la Emancipación*, 2 vols, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- CHIARAMONTE, José Carlos, 1991, *Mercaderes del Litoral. Economía y sociedad de la provincia de Corrientes en la primera mitad del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- KOSSOK, Manfred, 1959, *El virreinato del Río de la Plata*, Buenos Aires, Futuro.
- HALPERIN DONGHI, Tulio, 1972, *Revolución y guerra*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERNS, H. S., 1965, *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Solar, Hachette.
- LYNCH, John, 1984, *Juan Manuel de Rosas*, Buenos Aires, Emecé.
- CHIARAMONTE, José Carlos, 1971, *Nacionalismo y liberalismo económico en Argentina, 1860-1880*, Buenos Aires, Solar.

- HALPERIN DONGHI, Tulio, 1982, *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, CEAL.
- OSZLAK, Oscar, 1982, *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- SABATO, Hilda, 1989, *Capitalismo y ganadería en Buenos Aires: la fiebre del lanar, 1850-1890*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SABATO, Hilda, y ROMERO, Luis Alberto, 1992, *Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850-1880*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ROMERO, Luis Alberto, 1994, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FERRARI, Gustavo y GALLO, Ezequiel, 1980, *La Argentina del Ochenta al Centenario*, Buenos Aires, Sudamericana.
- GERMANI, Gino, 1962, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Paidós.
- BOTANA, Natalio, 1977, *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana.
- GALLO, Ezequiel, 1983, *La pampa gringa*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CORTÉS CONDE, Roberto, 1979, *El progreso argentino. 1880-1914*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SÁBATO, Jorge F., 1988, *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. Buenos Aires, Cisea-Grupo Editor Latinoamericano.
- SCOBIE, James, 1968, *Revolución en las pampas*, Buenos Aires, Solar.
- SCOBIE, James, 1977, *Buenos Aires, del centro a los barrios*, Buenos Aires, Solar.
- ARMUS, Diego (comp.), 1990, *Mundo urbano y cultura popular*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SMITH, Peter H., 1968, *Carne y política en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- GIMÉNEZ ZAPIOLA, Marcos, 1975, *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- DÍAZ ALEJANDRO, Carlos, 1975, *Ensayos sobre la historia económica argentina*, Buenos Aires, Amorrortu.
- ROUQUIÉ, Alain, 1981/1982, *Poder militar y sociedad política en la Argentina*, Buenos Aires, Emecé.
- POTASH, Robert A., 1971, *El ejército y la política en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ROMERO, José Luis, 1985, *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- KORN, Francis, 1975, *Buenos Aires, los huéspedes del 20*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SARLO, Beatriz, *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos.
- ROCK, David, 1977, *El radicalismo argentino, 1880-1930*, Buenos Aires, Amorrortu.

- ESCODÉ, Carlos, 1983, *Gran Bretaña, Estados Unidos y la declinación argentina, 1942-1949*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- RAPOPORT, Mario, 1981, *Gran Bretaña, Estados Unidos y las clases dirigentes argentinas, 1940-1945*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- DEL CAMPO, Hugo, 1983, *Sindicalismo y peronismo. Los comienzos de un vínculo perdurable*, Buenos Aires, CLACSO.
- MATSUSHITA, Hiroschi, 1983, *Movimiento obrero argentino, 1930-1945. Sus proyecciones en los orígenes del peronismo*, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- MURMIS, Miguel y PORTANTIERO, Juan Carlos, 1971, *Estudios sobre los orígenes del peronismo/1*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BUCHRUCKER, Cristián, 1987, *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DEL BARCO, Ricardo, 1983, *El régimen peronista, 1946-1955*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- WALDMANN, Peter, 1981, *El peronismo, 1943-1955*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SIGAL, Silvia y VERÓN, Eliseo, 1986, *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Buenos Aires, Legasa.
- TORRE, Juan Carlos, 1990, *La vieja guardia sindical y Perón. Sobre los orígenes del peronismo*, Buenos Aires, Sudamericana.
- O'DONNELL, Guillermo 1982, *El estado burocrático autoritario, 1966-1973*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- JAMES, Daniel, 1990, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*, Buenos Aires, Sudamericana.
- TERÁN, Oscar, 1991, *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*, Buenos Aires, Puntosur.
- CAVAROZZI, Marcelo, 1983, *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Buenos Aires, CEAL.
- DE RIZ, Liliana, 1981, *Retorno y derrumbe: el último gobierno peronista*, México, Folios.
- DI TELLA, Guido, 1983, *Perón-Perón, 1973-1976*, Buenos Aires, Sudamericana.
- TORRE, Juan Carlos, 1983, *Los sindicatos en el gobierno, 1973-1976*, Buenos Aires, CEAL.
- TORRADO, Susana, 1992, *Estructura social de la Argentina, 1945-1983*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- SCHVARZER, Jorge, 1986, *La política económica de Martínez de Hoz*, Hyspamérica.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS, 1984, *Nunca más*, EUDEBA.



## **ANEXO**

### **NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS**

Este texto, realizado por encargo del Ministerio de Educación y Cultura de la Argentina, recoge ideas y experiencias acumuladas en trabajos anteriores, donde he trabajado en colaboración con otros especialistas. En la elaboración de la sección correspondiente a Estudios Sociales del Diseño Curricular 1981 de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, preparado para las escuelas primarias de la Capital, trabajé conjuntamente con las profesoras Lilia Ana Bertoni y Ana María Orradre y la licenciada Norma Riccó. En la preparación de una propuesta curricular para las escuelas de nivel medio de la Capital, solicitada en 1992 por la Dirección de Planeamiento Educativo de la Municipalidad de Buenos Aires, colaboró conmigo la profesora María Victoria Grillo, y me beneficié de los comentarios del equipo de trabajo de esa Dirección, coordinado por la licenciada Herminia Ferrata. Este trabajo recoge los comentarios solicitados a un grupo de colegas:

Carlos ASTARITA  
Lilia Ana BERTONI  
Marta BONAUDO  
José Emilio BURUCÚA  
Carlos HERRÁN  
Adrián GORELIK  
Raúl J. MANDRINI  
Hilda SABATO  
Enrique TANDETER  
Gregorio WEINBERG

