

Apuntes para una prehistoria de la investigación en enseñanza de la historia



Notes for a prehistory of research in history teaching

 **Gonzalo de Amézola**

Maestría en Enseñanza de la Historia, Universidad
Nacional de Rosario, Argentina
gonzalodeamezola@gmail.com

Clio & Asociados. La historia enseñada

núm. 40, e0057 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 abril 2025

Aprobación: 09 mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0057>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115370002/>

Resumen: Este trabajo se propone reseñar los primeros pasos de la investigación en enseñanza de la historia como una didáctica específica desde alrededor de 1980, estableciendo tres etapas: los conocimientos didácticos de profesores innovadores, los pasos iniciales de la investigación en FLACSO y el más tardío florecimiento en las universidades públicas. La preocupación existente por las falencias en la enseñanza de la asignatura y el atraso en los contenidos que en ella se transmitían en los trabajos de los docentes innovadores de los años 80 se fue intensificando y consecuentemente actuó como un incentivo para instalar el problema en la opinión pública. Un elemento que resultó significativo y se agregó después en este impulso fue el proceso de reformas educativas continuas iniciado con la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 y continuado con la Ley de Educación Nacional en 2006. Los constantes procesos de cambios e innovaciones de esos años incentivaron las investigaciones.

Palabras clave: pensamiento histórico, didáctica específica, conocimientos didácticos, investigación en FLACSO, universidades públicas.

Abstract: *This paper aims to review the first steps of research into history teaching as a specific didactic approach since around 1980, establishing three stages: the didactic knowledge of innovative teachers, the initial steps of research at FLACSO, and the later flourishing in public universities. Concern about the shortcomings in the teaching of the subject and the backwardness of the content transmitted in the work of innovative teachers of the 1980s intensified and consequently acted as an incentive to raise the issue in the public eye. A significant element that later was added to this momentum was the process of continuous educational reforms that began with the approval of the Federal Education Law in 1993 and continued with the National Education Law in 2006. The constant processes of change and innovation during those years encouraged research.*

Keywords: *historical thought, specific didactics, didactic knowledge, research at FLACSO, public universities.*

Algunas consideraciones sobre los comienzos

La investigación en enseñanza de la historia es un campo que se ha desarrollado en los últimos treinta años y, a pesar de que aún es relativamente débil, ha crecido notablemente en ese período. En las líneas que siguen trataremos de reseñar los primeros pasos de esa consolidación. En este proceso estableceremos tres etapas que no son sucesivas sino que se continúan y superponen o solapan pero que, en nuestro criterio, en cada uno de esos momentos un actor adquiere el papel central. La primera es la de los “conocimientos didácticos”, en la que nos referiremos principalmente a las obras publicadas en los años 80 del pasado siglo por profesores innovadores preocupados por mejorar la enseñanza y que para ello divulgaron por escrito sus propias experiencias en las aulas. En estos años de transición a la democracia, también cambiar cómo se enseñaba historia en la escuela entró dentro de las ilusiones de lo que se creía posible. La segunda es la del papel central que adquirió FLACSO a fines de los 80 y principios de los 90, durante la coordinación del Área de Educación y Sociedad por Cecilia Braslavsky. En ese entonces, la Prof. Braslavsky decidió centrar su acción investigativa en la enseñanza secundaria y eligió como materias testigo de su análisis a la biología y a la historia. Esta opción por nuestra asignatura aparejó una cantidad significativa de indagaciones sobre su enseñanza. La tercera es la de la investigación en las universidades públicas que tuvo un florecimiento más tardío y trabajoso pero que fue ocupando, desde entrados los 90, el centro de la producción de conocimientos sobre el tema.

En todas estas etapas hay algo en común en los estudios. Quienes los realizan tienen el concepto de que la historia escolar debe ser diferente a la tradicional. Todos estos autores podríamos decir que, cada uno con sus particularidades, defiende lo que es un criterio que no es exclusivo pero sí predominante en los últimos tiempos: lo que hoy llamamos el “pensamiento histórico”. Esto significa que aprender historia no es simplemente memorizar fechas y nombres de patriotas y batallas sino que el aprendizaje de nuestra disciplina requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y el conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados para su investigación y desarrollo). Aprender historia, por lo tanto, no es sólo recordar hechos y datos del pasado, sino también –y sobre todo- comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y relacionar y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en la que esos acontecimientos se articulan.

También esto requiere una forma distinta de pensar la didáctica de nuestra materia que - muchas veces en forma implícita- encontramos en los casos que reseñamos. No se trata ya de una “didáctica especial” sino de una “didáctica específica”, En el primer caso el problema de la didáctica como ciencia es encontrar la forma apropiada de comunicar un conocimiento que es externo a ella, sea la historia, la matemática, la filosofía o la física. La didáctica en este caso es sobre todo un problema de las ciencias de la educación. Pero cuando se habla de “didácticas específicas” se entiende, en cambio, que cada una de las disciplinas tiene una lógica y características singulares cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir ese conocimiento. Los problemas de la enseñanza son considerados en este caso como dificultades propias de la misma ciencia que se pretende enseñar. En nuestro caso, desde las particularidades de la Historia como una disciplina que constituye una forma de conocimiento específico y, por lo tanto, para pensar en su enseñanza resulta necesario partir del conocimiento histórico.

En base a estos criterios es que, en definitiva, se redactaron las siguientes páginas.

1. Los “conocimientos didácticos”

Desde muy temprano los profesores de historia tuvieron conciencia de que la enseñanza de su asignatura en la escuela presentaba diversos problemas. El estudio del pasado nacional se incorporó al curriculum de educación secundaria en 1884 y los contenidos de la materia quedaron desde entonces casi iguales por más de cien años. Poco después, en 1886, Clemente Fregeiro en lo que fue su influyente manual, *Lecciones de Historia Argentina*, presentaba en la Advertencia a la 1ª. Edición de esa obra (reproducida en las sucesivas reediciones) su preocupación por varios aspectos de las prácticas escolares que consideraba perjudiciales: la memorización de contenidos y su recitación en clase, aconsejando en cambio que las lecciones sirvieran para mejorar la expresión de los alumnos enseñándoles a desarrollar los temas con sus propias palabras. Recomendaba también que los docentes prestaran atención al vocabulario que emplearan en sus clases para que fuera comprensible para los jóvenes y que – adelantándose casi cien años a la psicología educacional- tuvieran en cuenta los conocimientos de sus alumnos sobre los temas que se proponían explicar en las aulas (Fregeiro, 1900).

Algunos años después, en 1903, Antonio Dellepiane presentó al Ministerio de Instrucción Pública un informe sobre las clases de historia en el que sintetizaba los defectos que por muchos años caracterizaron las críticas a nuestra materia: “El método tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios, públicos o

privados, para la enseñanza de la Historia, consiste en adoptar un manual nacional o extranjero como libro de texto, y en obligar a los alumnos a estudiarlo, por dosis en sus casas, para recitarlo en clase ante los condiscípulos y el profesor, quien suele agregar algunos comentarios o ampliaciones” (Dellepiane, 1903, citado por Finocchio, 1991: 94). En otras palabras, la historia que se enseñaba en las escuelas se reconocía como una materia que sólo quería adiestrar la memoria de estudiantes que la aprendían de forma pasiva, formando su carácter con el ejemplo del patriotismo de los próceres pero que estaba alejada de sus problemas cotidianos y de sus intereses en el presente.

Estas críticas se repitieron a lo largo del tiempo como así también los reclamos por introducir cambios en la enseñanza. Un período significativo de esos reclamos se inició especialmente en la década de los años 80 del pasado siglo. Durante ese período, fueron publicadas diversas propuestas de renovación didáctica, todas ellas relacionadas con las prácticas docentes de profesores interesados en enseñar una historia diferente a la acontecimental y memorística que predominaba por entonces. Según Joaquim Prats, estos saberes no pueden considerarse investigaciones por carecer de método científico pero no les niega su importancia ya que “... (a) este proceso le debemos, en gran parte, la posibilidad de plantearnos la construcción de un campo específico de investigación, en la medida en que ha supuesto una importante acumulación de saberes, experiencias y observaciones” (Prats, 2002: 85). Veamos algunas obras que señalarán problemas que luego preocuparán a los investigadores.

Una propuesta precursora muy original es la de la “historia retrospectiva”. En 1970 se publicó un libro que presenta un interés especial para el problema de la relación pasado-presente en el aula. Se trata de *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia* de Susana Simián de Molinas, docente por ese entonces del Instituto de Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral, de la Escuela Industrial Superior de Santa Fe –también dependiente de la UNL– y del Colegio Nacional “Simón de Iriondo”. Es en estas instituciones donde ensaya su método entre 1965 y 1967.^[1]

Disconforme con la modalidad predominante de enseñar historia por aquel entonces, la Profesora Simián de Molinas manifiesta que con su propuesta intenta abordar una historia integral que refleje la vida de los pueblos en toda su complejidad y llegue hasta la actualidad. Para ello propone la aplicación del “método retrospectivo”, es decir estudiar el pasado siguiendo un orden cronológico regresivo a partir de acontecimientos de la actualidad, de modo que la historia sea un instrumento adecuado para la comprensión del presente. Con esta innovación pretende alcanzar los objetivos que espera de la enseñanza y que considera no pueden lograrse con los métodos usuales. En

cambio propuso abordar en el aula una historia que llegara hasta la actualidad, para que fuera un elemento adecuado para lograr:

1) que la historia sirva de instrumento para interpretar en alguna medida el presente, e inversamente que el conocimiento de lo actual arroje luz sobre el pasado más o menos remoto;

2) permita la adquisición de las nociones de tiempo, de causa, de proceso, de estructura;

3) brinde una clara comprensión de la interdependencia y vinculaciones existentes entre los diversos aspectos de una misma civilización y entre distintas civilizaciones;

4) realice la síntesis integradora de la vida de cada pueblo, de las naciones más relacionadas entre sí, y en última instancia de la humanidad toda. (Simián de Molinas, 1970: 4-5)

La Profesora Simián desarrolla el método básicamente para el estudio de la historia argentina en la Escuela Industrial, preocupada por el insuficiente tiempo del que disponía para desarrollar el programa de estudios, que tenía la misma extensión que el de un bachillerato pero que debía enseñarse en la mitad de horas cátedra. La otra dificultad era el escaso interés de los alumnos, en una asignatura que se consideraba complementaria para su formación y que de esta forma buscaba hacer más interesante para ellos, lo que manifiesta logró con su método. Por ese motivo plantea, como luego propone en el libro, la organización de un plan de estudios que fuera desde el presente a 1810 partiendo del peronismo, una temática que considera que ya entonces podía tratarse con objetividad por una distancia temporal razonable con las primeras dos presidencias de Juan Perón y la existencia de abundante bibliografía, de diferentes enfoques y diversas fuentes. El tema no carecía de controversias a fines de la década de 1960^[2], pero el programa se implementó exitosamente. El punto de partida fue el derrocamiento de Perón en 1955. Luego de una introducción se encararía sistemáticamente -entonces- en primer término ese tema, evidenciando las vinculaciones que ligaban a los distintos planos - estudio que la autora llama horizontal- para seguir luego un camino inductivo cuyo propósito era establecer las causas y orígenes de los hechos, lo que inevitablemente conducía a un pasado cada vez más lejano.

En la aplicación del método retrospectivo, afirma Simián, el primer problema es la elaboración y organización de un programa de estudios. Para ello es necesario delimitar el período que se quiere abarcar teniendo en cuenta la noción de estructura, deslindando etapas con una coherencia interior que debería lograrse por la articulación de los diferentes factores políticos, sociales o económicos

de modo de no introducir cortes artificiales, estableciendo así un orden de prioridad de los diferentes aspectos y una relación directa entre los diferentes temas. La profundidad con que se trabajen esas cuestiones, sostiene, dependerá del nivel del curso y del tiempo disponible. Por otra parte esos asuntos podrían ser modificados sobre la marcha “ante justificados requerimientos de los alumnos cuya curiosidad se despierta ya sea porque acontecimientos recientes actualicen inesperadamente hechos pasados que no habían sido incluidos, o bien por alguna conmemoración muy especial, una lectura imprevista que resultó interesante o cualquier otra circunstancia fortuita” (Ibídem, 29-30).

En su libro, la Profesora Simian expresa que el material bibliográfico existente para desarrollar este tipo de trabajo era escaso. Esta situación la obliga a una selección de documentos de distinto tipo para realizar un trabajo de interpretación con los alumnos, lo que propiciaba clases prácticas y activas.

Para vincular los distintos aspectos del momento histórico a analizar recomienda diferentes recursos como cuadros cronológicos o esquemas que muestren gráficamente las conexiones; lecturas históricas o literarias; exhibición de grabados, cuadros o fotografías que posibiliten la ubicación en espacio y tiempo, como también la confección de fichas para las que sugiere se utilicen crónicas que contengan noticias cortas sobre aspectos destacados del acontecer en el mundo en ese momento: cambios políticos, problemas sociales, adelantos científicos, éxitos literarios o artísticos, deportes, etc.

Si bien la propuesta de la autora se centra en la historia argentina, da cuenta también de algunas experiencias en el campo de la historia universal realizadas en el Colegio Nacional “Simón de Iriondo”. En ese caso seleccionó un solo tema: la religión, a partir del interés que suscitaba el Concilio Vaticano II que se estaba desarrollando en aquellos momentos y que le permitía remontarse hasta las creencias en el Egipto Antiguo. También planteó en el Instituto del Profesorado Básico un seminario sobre cuestiones políticas y sociales mundiales, que partió del año en que se realizaba, 1967, para llegar al reordenamiento del mundo al fin de la Segunda Guerra Mundial siguiendo los ejes de dos problemas especialmente controvertidos de la época: la explosión demográfica y el hambre en el mundo.

A pesar de lo atractivo de este planteo no existió hasta mucho después un registro documentado de otras experiencias que intentaran un camino similar, que vaya en forma sistemática del presente al pasado para desarrollar los contenidos escolares. El intento más integral para difundir este método provino de un grupo de antiguas discípulas de la Profesora Simian: las profesoras Norma de la Plaza, Doralice Lusardi y María Susana Gasco quienes publicaron en 2001 *El método retrospectivo. Aplicado a la historia argentina*, con un

prólogo de la misma Profesora Simián de Molinas. Esta obra tuvo repercusión en la provincia de Córdoba ya que el Ministerio de Educación provincial adquirió una importante cantidad de ejemplares para distribuirlo en las escuelas locales.

Los intentos de renovar la historia enseñada se reavivaron en los prolegómenos de la restauración de la democracia. En abril de 1983, en el ocaso de la dictadura y en los comienzos del proceso electoral, Juan A. Bustinza, María López Negrete de Miretzky, y Gabriel Ribas publicaron una obra en la que se anunciaban las tendencias que promoverá poco después el gobierno democrático. Los profesores Miretzky, Bustinza y Ribas habían innovado en los manuales escolares en los años 70, incorporando fuentes, gráficos e ilustraciones de forma sistemática en sus textos para que se trabajaran en clase. Bustinza y Ribas, por su parte, fueron objeto de la censura del régimen militar por uno de esos manuales. La revista Gente denunció que uno de sus libros presentaba vocabulario e ideas que consideraba la revista como similares a los que difundía la guerrilla, la editorial responsable lo retiró del mercado junto con los demás textos que con su firma habían publicado y el Ministerio de Educación decretó su prohibición en 1978.^[3]

Los autores -que habían formado un grupo muy activo sobre las cuestiones relativas a la didáctica de la historia en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González"- adhieren en su libro de 1983 a una concepción educativa "orientada a considerar al alumno como persona capaz de proyectarse exteriormente con criterios propios a través de un permanente enriquecimiento de su capacidad espiritual. Educado en el respeto de su propio criterio, aprenderá también a respetar y tolerar los sentimientos e ideas ajenas" (Bustinza et al, 1983: 4). Esta concepción se contraponía a la que había expuesto la dictadura, por la que los estudiantes debían limitarse a estudiar y obedecer esperando transformarse con el tiempo en seres maduros para estar en condiciones de emitir opiniones propias. En consecuencia, también, para atender a una nueva definición de lo que era un alumno, se debería enseñar una historia actualizada, con metodologías diferentes y docentes que condujeran sus clases de manera distinta.

Apoyándose implícitamente en el pensamiento de Braudel, los autores sostienen que una concepción científica de la Historia adecuada a la época "exige rescatar el sentido de la integridad del conocimiento histórico. El profesor deberá hacer de la explicación histórica un todo coherente, conectado, relacionado con los marcos económicos, sociales, políticos, jurídicos y religiosos, que circundan el hecho histórico y muestran su complejidad" (Ibídem: 7).

Esta propuesta teórica debía ir asociada a una adecuada metodología que hacía necesaria la dinamización de la enseñanza, la

elaboración de un planteo activo destinado a crear expectativas conforme con las capacidades y necesidades de los estudiantes. Se hacía imperativa, entonces, la "educación por la acción"; esto supone una clase activa donde el alumno debía intervenir realizando análisis personales sin que el docente perdiera de vista la relación educando-educador, recordando que la pedagogía contemporánea ha concientizado definitivamente que el punto de partida de toda acción educadora es siempre el educando con todas sus potencialidades. Para ello proponen la utilización intensiva de una gran variedad de recursos: fuentes, material bibliográfico, ilustraciones, cartografía, excursiones, gráficos y estadísticas, etc. (Ibídem: 21, 23 y ss.)

El docente que enseñara historia tendría, por lo tanto, un rol nuevo, dinámico, de conexión con la vida. De ahí su función como guía y orientador del proceso de aprendizaje hasta que el alumno pueda desenvolverse independientemente (Ibídem: 8).

Poco tiempo después, en 1984, apareció un libro que tuvo una amplia difusión entre los docentes y que aún hoy está en uso, *El material didáctico en la enseñanza de la historia*, que participaba de una concepción de la enseñanza similar a la anterior. Sus autores eran un grupo de profesores egresados de la Universidad Nacional de Rosario: Edgardo Ossana, Eva Bargellini y Elsie Laurino, quienes en ese entonces se desempeñaban en institutos superiores de formación del profesorado de esa ciudad y de Villa Constitución. Esta obra se presenta como eminentemente práctica: "[...] en la elaboración del trabajo no partimos de una profunda formación teórica, sino simplemente de la voluntad de un grupo de docentes para abocarse al estudio de un problema particular: cómo mejorar la enseñanza de la Historia" (Ossana et al, 1984: 1). Por este motivo no se realizaban grandes consideraciones teóricas sobre la didáctica de la asignatura sino que el texto se centra en la utilización del material didáctico, al que definían de esta forma: "[...] entendemos por materiales didácticos los objetos –materiales o no- y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio a través del cual los objetivos del proceso-enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr" (Ibídem: 13). El propósito central del libro era dinamizar las clases y hacerlas más participativas, una cuestión que se consideraba central para modificar el legado de la dictadura en todas las materias de la educación media.

8. amplían el campo de experiencias del estudiante al enfrentarlo con elementos que de otro modo permanecerían lejanos en el tiempo o en el espacio;

9. permiten que el alumno conozca, a partir de la experiencia concreta y dentro de sus posibilidades, cómo se realiza el trabajo de reconstrucción histórica, lo que facilita la adquisición de elementos críticos y metodológicos para analizar la realidad que le toca vivir. (Ibídem: 15).

Dentro de la extensa variedad de materiales que se presentan en el libro, se destaca la propuesta de emplear fuentes orales. Esto, que en nuestros días puede considerarse un lugar común, era una novedad para la época y en su utilización promueven alejarse de la ingenua perspectiva de admitir los testimonios de los testigos por la simple razón de que estuvieron allí y conocen, por lo tanto, la verdad sino que, por el contrario, proponen someterlos a la crítica. Reconocen básicamente tres ventajas para este tipo de fuente en el aula: “a. Adquiere gran valor para la historia local o regional [...]. b. Permite conocer la percepción que de un fenómeno pueden tener diferentes sectores de la sociedad. [...] c. Permite abordar un aspecto de la historia que está siendo privilegiado desde no hace demasiado tiempo: el de la vida cotidiana” (Ibídem: 107).

En 1991 apareció *Pensar y hacer historia en la escuela media*, un libro que también tenía el propósito de acercar ideas a los docentes, a partir de la experiencia de los autores, Jorge Saab y Cristina Castelluccio, como profesores del Instituto “Esteban Echeverría” de Munro, una escuela atípica que había logrado mantenerse de alguna manera como un lugar de resistencia a las políticas educativas de la dictadura. Este trabajo -que además de proponer técnicas para emplear en el aula, promueve la incorporación de nuevas temáticas de la historiografía, como la historia de la vida cotidiana-, presenta elementos que podemos relacionar como vinculados al área de la historia del tiempo presente, todavía no incorporada en nuestro país al ámbito académico, a excepción de la incipiente “sociología histórica” que habían comenzado a desarrollar en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA Alfredo Pucciarelli, Waldo Ansaldi y José Villarroel. Esta preocupación lleva a los autores a reflexionar sobre las relaciones entre el estudio del pasado y el presente. Acerca de este problema, basándose en Agnes Heller, decían:

El historiador que se embarca hacia los tiempos pretéritos escribe aquí y ahora. No es un individuo aislado en la soledad de sus archivos sino el representante de una época, una cultura, una clase, etc. El profesor que desembarca en el aula condensa todas las angustias y conflictos de su sociedad y de su tiempo. Los alumnos no pueden estudiar historia egipcia como en 1910 porque son estudiantes de 1990. (Saab y Castelluccio, 1991: 29)

A continuación profundizan en la noción de “presente histórico”:

La categoría presente histórico supone las de pasado histórico y futuro histórico. A cada una de las cuales corresponde un sistema de objetivaciones y una suma de acontecimientos. Así distinguimos:

Historia pasada como acontecimientos y resultados derivados de éstos que no representan una alternativa para nosotros. Nuestra relación con ellos es sólo explicativa.

Pasado histórico como lo viejo. Estructura cultural ya superada con la cual ya no guardamos relación de identidad.

Época presente pasada como el pasado histórico comprendido por el presente. Es una época cuyos símbolos y valores se han hecho significativos para nosotros. Guardamos con ellos una relación de identidad y, al mismo tiempo, de no identidad.

Historia presente como los acontecimientos cuyas consecuencias tienen un carácter alternativo y con los cuales tenemos relaciones tanto prácticas como pragmáticas. (Ibidem: 30)

Más adelante plantean que:

Sólo la conciencia histórica puede decidir dónde comienza el pasado [y se preguntan:] ¿Dónde se sitúa el pasado del presente? ¿En 1930 con la crisis económica, con la quiebra del orden constitucional? ¿En 1945 con la inauguración del modelo populista? ¿Con la muerte de Eva Perón en 1952? ¿En el golpe de 1955? ¿Con la muerte de Perón en 1974? ¿Con la dictadura militar de 1976-83? Y concluyen: “El conocimiento del pasado obra retroactivamente sobre el presente y condiciona el futuro. (Ibidem: 31)

Dentro de sus propuestas áulicas más novedosas se encuentra la selección de un eje organizador para secuenciar los contenidos planteando, por ejemplo, estudiar la importancia de las fuentes de energía, especialmente el petróleo, en los conflictos contemporáneos. En 1991 proponían partir de la Guerra del Golfo en 1990 -la que se trataría a partir de la lectura de artículos periodísticos- para remontarse desde allí utilizando en este caso el “método retrospectivo” a acontecimientos y procesos que llegaban a los finales de la Segunda Guerra Mundial, en diferentes escalas. La dimensión de análisis que se prioriza es la económica aunque hay interés en articular esta dimensión con otras, como la política, cultural y social.

El aporte de este trabajo de Saab y Castelluccio a la didáctica de la historia radica fundamentalmente en la búsqueda de un método que permita generar en los alumnos compromisos con el contexto social y político de su tiempo. Este es un tema que aparece subrayado en distintas partes del libro. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Unas líneas atrás decíamos que la historia es patrimonio de toda la sociedad. Ello es así porque todos somos historia y todos hacemos historia. Nada nos sucede al margen del tiempo y del espacio. Qué somos, de dónde venimos, adónde vamos, son los interrogantes que expresan nuestra conciencia histórica. La permanente reflexión sobre las tres dimensiones del tiempo es la conciencia de nuestra historicidad. Esta forma de la conciencia abarca todos y cada uno de los productos humanos y la historia como saber científico es una de sus objetivaciones.

De modo que la necesidad de la historia no puede venir “de afuera”. Existe en el cuerpo social, es parte de la vida cotidiana. La primera tarea de una reforma integral de la enseñanza de la historia consiste en registrar este hecho. Alumno y profesor ya no son receptor y emisor de conocimientos. (Saab y Castelluccio, 1991: 13-16)

En tal sentido, su propósito es promover la participación en debates que eran centrales en esa época, como fue la búsqueda de fórmulas para lograr una alianza entre la democracia política y la reforma social.

Esta obra y la publicada por Alicia Camilloni y Marcelo Levinas (1989) dedicada, más en general, a la enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque socio-cognitivo-constructivista de la didáctica, cierran una etapa en la búsqueda de nuevas formas y prácticas educativas para introducir a los alumnos en los conocimientos de esta área de conocimientos. Los cambios que se inician a partir de 1993 plantearon rumbos diferentes como así también la escuela secundaria fue distinta, ya que desde mediados del siglo XX la matrícula de ese nivel creció en un porcentaje significativo aunque con el problema -que fue aumentando con el paso del tiempo- del desgranamiento en los últimos años del ciclo y con las diferencias de un aumento dispar según las provincias (Tiramonti, 2019).

Los aportes didácticos que realizan todos estos profesores se articulan con los temas del debate público abiertos a partir de 1983: las reglas del juego democrático y el sistema de partidos. También la sociabilidad política que requería de ciudadanos activos que respetaran la institucionalidad, el pluralismo, los derechos, la ley, los acuerdos y la construcción de consensos. En este sentido, una metodología activa en el aula y nuevas reglas de convivencia en las escuelas, se aunaban en una relación pasado-presente-futuro que daba nuevos sentidos a la enseñanza de la historia.

En todas estas propuestas, el conocimiento didáctico no provenía de una actividad estrictamente científica sino de los procesos de reflexión de miembros de la profesión docente, de sus saberes, experiencias y observaciones que prepararon el campo para desarrollar una labor científica. Pero como señala Joaquim Prats (2002), las fronteras entre el conocimiento didáctico y la investigación en didáctica son porosas y discutibles. En estos ejemplos, a pesar de sus

diferencias, vemos una preocupación central en enseñar una historia renovada, más cercana a los cambios que se habían producido en la disciplina y que no habían entrado en las escuelas, lo que permitiría una relación más significativa entre el pasado y el presente y un conocimiento más activo a partir de habilidades análogas a las que desarrollan los historiadores. Las características de estas obras precursoras y los fundamentos en los que se basaban podrían resumirse en las palabras de la Profesora Simián de Molinas al comenzar su libro:

Al iniciar estas páginas me siento obligada a advertir a los lectores que no es este un trabajo realizado por una especialista en metodología y que mis inquietudes en este campo tienen un origen empírico y no teórico. [...] Las dificultades encontradas a lo largo de una larga carrera docente y la imposibilidad de superarlas con los métodos y técnicas tradicionales, fueron los que me impulsaron a ensayar en la cátedra otro enfoque, mucho más que las publicaciones –algunas muy valiosas por cierto– que existen sobre la metodología de las ciencias sociales en general y de la historia en particular. Estas consultas también se fueron haciendo pero a medida que necesitaba fundamentar o rectificar mis experiencias ya en marcha. (Simián de Molinas, 1970: XIII)

2. FLACSO y los primeros pasos de la investigación propiamente dicha

A principios de 1993 se publica una nueva obra que podríamos decir inicia una nueva etapa. En los prolegómenos de la sanción de la Ley Federal de Educación apareció *Enseñar ciencias sociales*, un libro coordinado por Silvia Finocchio en 1993 -con la participación de Patricia García, Gustavo Iaies y Analía Segal- en el que se adelantaban muchas de las innovaciones que introduciría en ese campo la “transformación educativa” que poco después se iniciaría con aquella Ley. La diferencia que este trabajo exhibe con los anteriores es que ya no es sólo la obra de docentes interesados por la enseñanza de su materia sino que es presentado por la directora del Área Educación y Sociedad de FLACSO, Cecilia Braslavsky, como el resultado de un trabajo en equipo y de investigaciones sobre textos y prácticas docentes realizados en el área bajo su dirección para el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación de Río Negro. En esta provincia se realizó una reforma anterior a la nacional para la cual el volumen de *Enseñar Ciencias Sociales* era una de las contribuciones para una implementación que se procuraba exitosa. Además, Braslavsky mencionaba el apoyo de la Fundación Antorchas, las investigaciones realizadas con financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) y actividades que contaron con el respaldo del Servicio de Intercambio

Académico Alemán y el Georg Eckert Institut (Finocchio, 1993: 7). Esta declaración de la Profesora Braslavsky señala el inicio de una etapa diferente. FLACSO Argentina –cuyo campo central de estudio es la educación- tenía un proyecto a largo plazo y contaba con fondos y relaciones internacionales como para iniciar sistemáticamente investigaciones sobre estos temas, algo que no ocurría por entonces en el ámbito de las universidades públicas, todavía en pleno proceso de normalización a partir del final de la dictadura.

Una cooperación académica significativa fue la sostenida con el Georg Eckert Institut, un centro dedicado al estudio de los manuales escolares fundado después de la Segunda Guerra Mundial con el propósito de analizar el nacionalismo y los prejuicios en los libros de texto que se consideraba habían contribuido a alentar la crueldad con distintas minorías y con los civiles en general durante ese conflicto. Reorganizado en 1975, el instituto amplió sus perspectivas y para fines de los años 80 una de sus preocupaciones era la escasa presencia (sólo la Conquista y las Guerras de la Independencia) de la historia de Latinoamérica en el curriculum alemán y se consideraba que la incorporación de temas sobre nuestra historia local podrían fomentar la tolerancia hacia las nuevas minorías que, como los inmigrantes turcos, sufrían discriminación en esos años en Alemania. Esta inquietud de los académicos germanos se complementaba con la preocupación de los estudiosos de FLACSO por renovar la enseñanza escolar de la historia. Uno de los resultados de ese interés recíproco fue el simposio realizado en Braunschweig en 1989 con especialistas alemanes y de América Latina sobre los manuales escolares latinoamericanos. Reunidas en un libro coeditado en español por FLACSO y el Instituto Eckert, las conclusiones de este simposio marcan una línea persistente en lo que fue la investigación de FLACSO en estos años:

"En el transcurso del simposio se llegó a la conclusión de que la utilización ideológica de la historia de América Latina se debe en gran medida a la lenta consolidación institucional de la investigación y la divulgación históricas. También se puso en evidencia que existe un abismo notable entre el conocimiento profesional científico y la historiografía de los textos escolares, y que los esfuerzos por llenar de contenidos científicos la escritura de la historia se reflejan con gran retraso en los libros de enseñanza. Este problema se ve agravado en virtud de la preparación insuficiente de los maestros, especialmente en el campo de la escuela primaria, así como por la circunstancia de que los autores de los libros de texto no siempre son historiadores profesionales, tal como se observa actualmente en Argentina. Se calificó como muy grave que la didáctica de la historia en América Latina sea considerada en primera instancia como un método y, a causa del subsecuente estatus precientífico que la caracteriza, no logra reflejar adecuadamente las condiciones específicas de la enseñanza de la historia. En los casos en que la docencia politizada de la historia es criticada, ello ocurre sólo con el fin de que una determinada comprensión

política de la historia sea reemplazada por otra «mejor»” (Riekenberg, 1991: 16-17).

La colaboración entre ambas instituciones se amplió con reuniones de intercambio entre especialistas argentinos y alemanes realizadas en 1991 en Buenos Aires y en 1992 en Braunschweig, cuyos resultados se publicaron en los números 7 y 8 de Propuesta Educativa, la revista editada por FLACSO.^[4] Los académicos argentinos que participaron fueron Hilda Sabato, Eduardo Míguez, Luis Alberto Romero, Fernando Devoto y Edgardo Ossana. Asimismo, jóvenes investigadores de FLACSO fueron becados para realizar estudios en el Eckert.

En esta visión resultaba clave el concepto de “conciencia histórica” desarrollado por Jörn Rüsen, que intenta establecer los tipos de relación que los alumnos establecen entre el pasado, el presente y el futuro. El artículo de Rüsen (1992) en el que se presenta su concepción de la conciencia histórica fue traducido por Silvia Finocchio y publicado también en el número 7 de Propuesta Educativa.

Paralelamente, la institución publicó en forma sostenida los resultados de sus investigaciones entre las que se destacan los trabajos compilados en los tres volúmenes titulados *Curriculum Presente. Ciencia Ausente*. En el primero de esos tomos, Cecilia Braslavsky reseña en su Presentación los propósitos y características del proyecto bajo su dirección:

“En el año 1984 nuestro equipo de investigaciones decidió concentrar sus esfuerzos en el nivel medio. Las razones para esto fueron tres. En primer lugar, su expansión más veloz que la del resto de los niveles; en segundo lugar el desconocimiento y desconcierto reinantes respecto del mismo entre los distintos involucrados; y en tercer lugar, el hecho de estar sometidos a una sobrecarga y a su vez a una indefinición de funciones. Del nivel medio se esperaba que preparara para la vida, el trabajo, la universidad y la política [...] pero se sospechaba que no preparaba para nada.

A poco andar, los hallazgos de diversas investigaciones ofrecieron elementos para proponer que aquella sospecha era, cuando menos, exagerada. [...]

Pero el paso por el nivel medio no garantizaba a los jóvenes de los colegios de ningún segmento del sistema educativo, aunque con algunos matices diferentes, oportunidades de acceso al ‘saber elaborado’, o ‘saber erudito’ ni a la creatividad [...] esto nos llevó a cambiar el énfasis que poníamos en la investigación de los fines y funciones, estructuras y logros del nivel medio, destacando los problemas de la atención diferencial a distintos sectores sociales, a la investigación de los contenidos de la propuesta curricular, de los libros de texto, y de las prácticas de enseñanza.

Iniciamos entonces en 1988 una línea de investigaciones sobre los currícula, planes y textos coordinada por Graciela Frigerio en el marco del Programa Educación y Sociedad a nuestro cargo, que luego se continuó con dos investigaciones cualitativas sobre el modelo didáctico [...]

Las disciplinas seleccionadas fueron historia y biología, porque se las considera clave en las posibilidades que ofrecen para la comprensión del mundo social y natural respectivamente.” (Frigerio et al, 1991: 9-10).

Como afirma la Profesora Braslavsky, el tomo 1 está dedicado a cuestiones teóricas que enmarcarían el estudio de las dos asignaturas en cuestión: biología e historia. Pero el capítulo 3 del volumen se dedica a revisar las hipótesis de las dos investigadoras de ambos casos: Elizabeth Liendro e Hilda Lanza, respectivamente. Para ello someten a consulta de sesenta investigadores en cada una de las disciplinas distintos materiales que incluyen los programas de las materias y capítulos e ilustraciones de manuales escolares. Como en el caso de historia no había aún suficientes investigadores en carrera del CONICET, cuya inclusión comenzó en 1984, los consultados fueron reclutados de las universidades de Buenos Aires, Luján y Tandil.

El resultado de la consulta fue la ratificación de las hipótesis que, en resumen, planteaban en historia que los contenidos eran prácticamente los mismos desde hacía décadas y que eran presentados como una acumulación de datos descontextualizados y fragmentados; que la propuesta editorial era de baja calidad careciendo los libros de un análisis mutiperspectivo de la realidad histórica y de los métodos de los historiadores para estudiar el pasado. En los contenidos se señala también la ausencia de procesos socioeconómicos y el tratamiento de problemáticas de América Latina (cfr. *Ibidem*: 101-175).

El tomo 2 de la serie está dedicado a la biología y el 3 a historia (Lanza y Finocchio, 1993). Este último está dividido en dos partes. La primera presenta un trabajo de Hilda Lanza sobre los diseños curriculares vigentes y la propuesta editorial en uso, sobre las cuales comprueba las hipótesis anteriormente resumidas. La segunda parte está escrita por esta autora y Silvia Finocchio y se trata de un análisis cualitativo mediante la observación de clases. Los datos para este estudio fueron tomados de las prácticas de los docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires (diez en una de ellas y siete en la otra) mediante el registro de aquellas observaciones y entrevistas con esos profesores. En base a esta metodología, las autoras concluyeron que no se podía generalizar al hablar de prácticas docentes sino que estas podrían clasificarse en tres grupos, relacionados con la noción – explícita o implícita- que cada profesor tiene de la Historia como disciplina y cómo ésta aflora en el aula en procedimientos, conceptos

y actitudes. La primera de estas tres concepciones del saber es empirista, en la que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que es el mundo y que las autoras definen como positivista. La segunda es una concepción idealista, que resulta ser una especie de mayéutica. En ella los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que ya sabe inconscientemente. A esta concepción la definen como antipositivista. La tercera es una concepción hipotético-deductivista, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones son siempre provisionarias porque una hipótesis nueva, mejor, más completa, desplazará a la anterior. Estas prácticas son la que las autoras denominan como vinculadas a las nuevas tendencias en ciencias sociales. Las dos tendencias anteriores son mayoritarias pero consideran que esta última también está presente en la escuela aunque su presencia es más débil que las otras y deberían realizarse acciones para afianzar su fortalecimiento (Ibídem: 98-179).

Una coincidencia entre los docentes innovadores que citamos al principio y estas investigaciones iniciales es que el cambio de contenidos en las aulas tendría como consecuencia una renovación que mejoraría la educación en todos sus aspectos.

3. Las universidades públicas

A fines de 1983 se restableció la democracia y el gobierno del Dr. Alfonsín se propuso como uno de sus objetivos principales erradicar de la sociedad las formas autoritarias de convivencia, en lo que adjudicaba un papel importante a la educación. En ello, era un problema significativo la educación superior ya que la dictadura militar había devastado a las universidades. Procurando su reconstrucción, se promovió el regreso a los principios de la Reforma Universitaria y después de muchos años, se restituyó el cogobierno, el ingreso democrático de los estudiantes y se sustanciaron concursos docentes. Las carreras humanísticas y de ciencias sociales habían sido las principales víctimas de la dictadura y estas nuevas políticas produjeron en ellas una rápida rehabilitación. En el caso de las carreras de Historia, el resultado fue tanto el florecimiento de la producción historiográfica como la profesionalización de los historiadores producida en esos años, lo que dio a la universidad una decisiva importancia. En la formación de grado se restableció el título de licenciado que orientaba a la investigación y que se había eliminado de los planes de estudio por “inútil”- como fue el caso de la carrera de la UNLP- o por lo menos desalentado desde los 70 en casi en todas las casas de altos estudios. También se crearon postgrados novedosos para nuestro modelo universitario y aparecieron maestrías que en

muchos casos propiciaron los estudios interdisciplinarios. Los doctorados tradicionales sufrieron modificaciones y se fueron escolarizando en sus requisitos, completando lo que podríamos denominar una explosión del postgrado: si antes la tesis de doctorado era una culminación, un trabajo de madurez, a partir de estos cambios se fue transformando en una escala obligatoria para que los jóvenes investigadores pudieran seguir ascendiendo en su carrera académica.

La formación de investigadores se potenció paralelamente con los programas especiales para la formación de graduados recientes, tanto en el país como en el exterior. Una consecuencia secundaria de estas políticas fue una perspectiva más cosmopolita obtenida por estos recursos humanos en su contacto con los profesores y alumnos de otras casas de estudio nacionales y extranjeras.

En los investigadores en actividad tuvo un efecto decisivo desde los años 90 el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación que otorgaba fondos adicionales a quienes participaran en él y auspiciaba la indagación mediante el trabajo en equipos encabezados por investigadores formados, quienes debían dirigir a los más inexpertos. Para alcanzar las categorías más altas en la escala de los investigadores, una condición *sine qua non* fue cumplir con determinados resultados en la formación de recursos humanos, lo que promovió una hasta entonces inusual preocupación de los académicos veteranos por los jóvenes.

Por último, también fue importante en la expansión de los estudios la creación de nuevas universidades, especialmente en el conurbano bonaerense (como las de Quilmes, San Martín y General Sarmiento, entre muchas otras) pero también en el interior del país (tal el caso de Villa María o La Rioja, sólo para citar un par de ejemplos). En estas instituciones muchos investigadores jóvenes pudieron ocupar lugares académicos a los que no lograban acceder en las universidades más antiguas, donde esas categorías estaban ocupadas por profesores veteranos.

Aunque la mayoría de estas medidas fue puesta en marcha durante la década del menemismo con la intencionalidad inmediata de influir en las universidades, un sector en el que el poder político de entonces no tenía capacidad de intervenir mediante su organización tradicional, es innegable que estas políticas dieron un nuevo empuje al proceso iniciado desde fines de 1983 y las investigaciones históricas se expandieron en gran forma, tanto en número como en centros de producción y publicaciones.

En suma, en unos quince años la investigación histórica se profesionalizó definitivamente y la indagación de los universitarios se transformó en una alternativa más usual para los graduados, tanto los más experimentados como los más recientes. Este énfasis generalizado en la investigación estuvo centrado en los conocimientos sustantivos

de la historia y se convirtió en la actividad de mayor preocupación de las universidades desde los años 90. Pero una consecuencia de estas novedades fue que el ensimismamiento en la producción histórica hizo que las casas de altos estudios postergaran otros ámbitos también de interés.

El primero de esos espacios debería estar en la escuela pero en ese marco de profesionalización, la formación docente pasó a un lugar secundario en las políticas universitarias. En consecuencia, una comunidad investigativa en la didáctica de la historia en el ámbito de las universidades nacionales tardó un tiempo más en constituirse. Una cuestión que incidió para ello fue la particular posición que ocupaban en las carreras de Historia las cátedras dedicadas a su enseñanza. En algunas facultades las didácticas específicas dependían de las escuelas o departamentos de Educación, considerando que las cuestiones propias a la enseñanza involucraban exclusivamente a los conocimientos psicológicos y pedagógicos pero no a los propiamente disciplinares, motivo por el cual se hablaba de “didácticas especiales” ya que el problema consistía simplemente en adaptar los principios de la didáctica general a una disciplina particular, cualquiera esta fuera. En otras, estas cátedras dependían de la sección de Historia y necesariamente eran cargos que debían recaer en titulados en esa disciplina, lo que teóricamente suponía que se consideraba que estos conocimientos están inevitablemente vinculados a la estructura epistemológica de la ciencia que se pretendía enseñar. Sin embargo, la situación dentro de los departamentos disciplinares era poco relevante, se la consideraba una materia de segunda categoría y esto se reflejaba en algunas cuestiones organizativas de varias casas de estudios. Por ejemplo, en algunos casos era la única cátedra que no estaba cubierta por un cargo de profesor titular sino por un adjunto. O, por otro lado, quienes desempeñaban esas funciones lo hacían (y en muchos casos todavía lo hacen) con cargos de dedicación simple, lo que permite sólo dar clase pero que impide destinar carga horaria a la investigación, ya que implícitamente ese campo era considerado inexistente o irrelevante. Finalmente, como vimos, en la desordenada renovación de la universidad de los años 90, la obsesión de las casas de estudios estuvo en el desarrollo de la investigación en las disciplinas y no en los aspectos vinculados con la docencia a pesar de que sus egresados en una proporción que en todas ellas supera el 90% continuaban dedicando sus carreras a la enseñanza en las escuelas.

A pesar de estas cuestiones, un colectivo investigativo se fue formando de a poco y espontáneamente. Desde 1991, en las Jornadas Inter Escuelas- Departamentos de Historia realizadas en la UBA, se incorporó una mesa de enseñanza de la historia coordinada por Nélida Eiros, profesora entonces de la materia en aquella universidad. Esta incorporación resultó importante porque significó el

reconocimiento por el colectivo académico de los historiadores de que los problemas de la enseñanza son parte de las cuestiones constitutivas de la disciplina histórica. Esta mesa, con diversos coordinadores a través del tiempo, mantiene su continuidad desde entonces. Desde 2001, en las Interescuelas de Salta, se incorporó una segunda mesa sobre el tema, organizada por la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), un colectivo que agrupa a los docentes de esta especialidad de varias casas de estudios. Actualmente, son numerosas las mesas dedicadas a la enseñanza en las Jornadas Inter Escuelas.

Paralelamente aparecieron publicaciones periódicas especializadas. La primera de ellas fue *Clío & Asociados. La historia enseñada*, cuyo primer número apareció en 1996^[5], publicada por la UNL y que desde 2010 es coeditada por la UNL y la UNLP.^[6] En estas páginas comenzaron a aparecer los resultados de las investigaciones en las distintas universidades públicas. La intensificación de estos estudios puede observarse en un hecho editorial: si bien desde 1996 la revista fue anual, a partir de 2015 su frecuencia se transformó en semestral debido a la producción creciente sobre estos temas. Los ejemplares de los casi treinta años de esta revista se encuentran *on line* en el sitio de publicaciones de la UNL (en la UNLP están desde 2010) y puede accederse libremente a ellos. Una prueba de la relevancia de la publicación es el artículo que Silvia Finocchio (2016) dedicó a *Clío* analizando los logros y déficits de los temas de investigación tratados en los números de los primeros veinte años de su existencia. Desde 2003, la APEHUN publica su propia revista, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*.^[7] También en estos primeros años, algunas de las publicaciones especializadas en investigaciones históricas establecieron secciones dedicadas a problemas de la enseñanza como fue el caso de *Entrepasados, Trabajos y Comunicaciones* (UNLP) y *Quinto Sol* (UNLPam). Dentro de esta consolidación podemos señalar que para la primera década de los 2000 varias universidades incluían proyectos de investigación sobre temas de la enseñanza de la historia como didáctica específica en el Programa de Incentivos a la Investigación. Además se categorizaron a varios de los investigadores en estos temas en los rangos más altos del sistema y dentro de los más jóvenes se incorporó a alguno de ellos en la carrera de investigador del CONICET. No obstante, se trata todavía de un colectivo que no ha terminado de afianzarse.

Algunas consideraciones finales

Al cabo de este período de alrededor de tres décadas podemos afirmar que se fue conformando una incipiente comunidad

investigativa. ¿Qué promovió este crecimiento durante esos años? Por una parte, hemos señalado que la preocupación existente por las falencias en la enseñanza de la asignatura y el atraso en los contenidos que en ella se transmitían en los trabajos de los docentes innovadores de los años 80 se fue intensificando y consecuentemente actuó como un incentivo para instalar el problema en la opinión pública. Un elemento que resultó significativo y se agregó después en este impulso fue el proceso de reformas educativas continuas iniciado con la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 y continuado con la Ley de Educación Nacional en 2006. Los constantes procesos de cambios e innovaciones de esos años incentivaron las investigaciones. En primer lugar, las primeras de ellas fueron en buena medida con el propósito de constituirse en el sostén teórico de la primera de esas etapas, en la que buena parte de los integrantes de FLACSO se convirtieron en el *think tank* de las innovaciones. En las universidades públicas, la intensidad de los cambios y la forma en que afectaban a la sociedad –donde se asentó la percepción que las reformas en vez de mejorar empeoraban a la escuela- y la forma en que esas novedades perturbaban también al rol de esas instituciones en la formación docente, hicieron que su análisis, su crítica y la necesidad de formular propuestas alternativas actuaran como un acicate para los trabajos sobre el tema.

¿Qué sería necesario en nuestro criterio para mejorar y fortalecer este campo? Por una parte, ampliar la comunicación entre los investigadores locales, un objetivo posible dado la existencia de revistas especializadas en estos temas, abiertas a los trabajos de quienes indagan en todo el país e intensificar los lazos con quienes producen conocimiento en el exterior, especialmente en América Latina. Afianzar este contacto permitiría comparaciones provechosas para nuestros conocimientos a partir de las semejanzas y diferencias en los problemas que se presentan en distintas regiones de Argentina y en los países del Área. Por otra parte, sería conveniente un acuerdo sobre los principales temas a investigar y sobre las metodologías de investigación a emplear, que en algunos casos, son utilizadas en forma errática. Finalmente, se debe tener siempre presente que la investigación en enseñanza de la historia es una investigación aplicada y, por lo tanto, que su finalidad primordial es mejorar concretamente lo que se le enseña a los alumnos en las aulas.

Por supuesto, que esto está lejos de ser una repuesta completa sobre las causas de la expansión de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y de las vías para que éstas mejoren. Pero también resulta innegable que el proceso iniciado en los años 80 y la influencia de las circunstancias de la realidad inmediata en las décadas siguientes no deben menospreciarse en el incremento y mejora de un campo de

estudios todavía relativamente débil pero cuya expansión parece irresistible.

Bibliografía.

- Bustanza, J. A., Miretzky, M. L. N. de y Ribas, G. (1983). *La enseñanza de la Historia. Aportes para una metodología dinámica*. AZ Editora.
- Camilloni, A. y Levinas, M. (1989). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para ciencias sociales*. Aique.
- Dellepiane, A. (1903). La enseñanza de la historia. En *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, presentados al Honorable Congreso de La Nación en Noviembre de 1903 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Juan Ramón Fernández, Buenos Aires.
- Devoto, F. J. (1993). Idea de Nación, Inmigración y “Cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina, en *Propuesta Educativa*, 8(5), 19-27.
- Finocchio, S. (1991). Una reflexión para los historiadores: ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media?, en *Entrepasados*, 1, 93-106.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel Educación, Serie FLACSO Acción.
- Finocchio, S. (2016). Clío & Asociados. La investigación sobre la enseñanza de la historia en revista, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, 8-14.
- Fregeiro, C. (1900). *Lecciones de Historia Argentina*. Primera Parte. Librería Rivadavia.
- Frigerio, G. (Comp.), Braslavsky, C., Entel, A., Liendro, E. y Lanza, H. (1991). *Curriculum Presente. Ciencia Ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo 1. Miño y Dávila.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión de la cultura durante la última dictadura militar*. EUDEBA.
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993). *Curriculum Presente. Ciencia Ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Miño y Dávila.
- Míguez, E. J. (1992). Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina, en *Propuesta Educativa*, 7(4), 15-20.
- Ossana, E. (1993). Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas, en *Propuesta Educativa*, 8(5), 29-35.
- Ossana, E., Bargellini, E. y Laurino, E. (1984). *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. El Ateneo.

- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 81-89.
- Riekenberg, M. (Comp.) (1991). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Romero, L. A. (1992). América Latina en los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios, en *Propuesta Educativa*, 7(4), 21-26.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, en *Propuesta Educativa*, 7(4), 27-37.
- Saab, J. y Castelluccio, C. (1991). *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Troquel Educación.
- Sábato, H. (1992). Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares, en *Propuesta Educativa*, 7(4), 11-14.
- Simian de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Estrada.
- Tiramonti, G. (2019). El problema de la educación no es el acceso. En *Argentinos por la Educación. Informe anual*. Disponible en https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf

Notas

- [1] En esta tarea Simián no estaba sola, ya que durante esos mismos años, la profesora Dora Correa desarrolló esa misma perspectiva en el Instituto Secundario “Bernardino Rivadavia” de Villa María, Córdoba. Ambas trabajaron en forma mancomunada en el desarrollo de esta innovación.
- [2] Recordemos que en esos años se había producido el fracasado intento de retorno de Perón, que fue abortado en Río de Janeiro. y la posterior visita al país de su esposa Isabel como su delegada personal para oponerse al “peronismo sin Perón” que alentaba Augusto Vandor.
- [3] Para ver las absurdas acusaciones de este acto de censura cfr. Invernizzi y Gociol, 2002: 129-132.
- [4] Los artículos de los especialistas argentinos en el número 7 de la revista son Sábato (1992: 11-14); Míguez (1992: 15-20) y Romero (1992: 21-26). En el número 8 los textos son: Devoto (1993: 19-28) y Ossana (1993: 29-35).

- [5] El grupo de profesores fundadores estuvo liderado por Teresa Suárez (UNL), quien dirigió la revista, y se completaba con Jorge Saab (UNLPam), Nélida Eiros (UBA) y el autor de estas páginas por la UNLP.
- [6] Hasta el 9/6/2025 *Clío & Asociados. La historia enseñada* ha publicado 39 números.
- [7] Hasta el 9/6/2025 *Reseñas de Enseñanza de la Historia* ha publicado 26 números.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115370002/1115370002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Gonzalo de Amézola

Apuntes para una prehistoria de la investigación en enseñanza de la historia

Notes for a prehistory of research in history teaching

Clio & Asociados. La historia enseñada

núm. 40, e0057, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0057>



CC BY-ND 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-SinDerivar 4.0 Internacional.