

ciencias sociales II



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

fuentes

PARA LA
TRANSFORMACION
CURRICULAR

Ciencias Sociales II

fuentes

PARA LA TRANSFORMACION CURRICULAR

57246

ARL

2

República Argentina - 1997

AUTORIDADES

MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Lic. Susana Beatriz Decibe

**SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN
Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Dr. Manuel G. García Solá

SUBSECRETARIA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

Lic. Inés Aguerrondo

**SUBSECRETARIA DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Lic. Hilda Lanza

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Sergio España

**DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO EDUCATIVO**

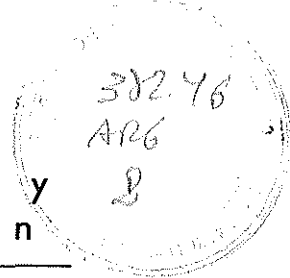
Dra. Cecilia Braslavsky

REPÚBLICA ARGENTINA

1997



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación



fuentes

PARA LA
TRANSFORMACION
CURRICULAR

Ciencias Sociales II

República Argentina - 1996

INDICE

Presentación / 7

Fuentes para la Transformación Curricular.
Ciencias Sociales (volumen II) / 9

Griselda García de Martín, Geografía / 11

José Francisco Martín, Sociología / 87

Carlos Reboratti, Geografía / 129

Luis Alberto Romero, Historia / 169

Alberto Rubio, Economía / 223

Carlos Salvador Segreti, Historia / 251

PRESENTACION

A partir de 1993 comenzó un proceso inédito de Transformación Curricular Federal, acorde con lo previsto por la Ley Federal de Cultura y Educación. Dicha ley dispuso que el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, aprobara Contenidos Básicos Comunes para todo el país. Hasta ese entonces, los procesos de cambio curricular se realizaban en forma heterogénea y no coordinada en los diferentes contextos provinciales, desperdiándose esfuerzos y energías, que podrían reeditar en un más profundo y extendido mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

El primer paso de este nuevo proceso consistió en acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación una metodología de trabajo. De acuerdo con ella, el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) debía tomar en cuenta diferentes fuentes: las necesidades y demandas de la población, el estado de avance del conocimiento y las buenas prácticas docentes.

Para eso se propuso realizar una serie de actividades que, mediante la consulta a distintos sectores, permitieran recabar información adecuada y actualizada. Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas a organizaciones no gubernamentales, a empresarios y trabajadores, a jóvenes, a las familias, a investigadores, a académicos y a docentes.

La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* presenta una parte importante de los resultados de esas consultas.

Los primeros volúmenes recogen los aportes de especialistas de más de veinte disciplinas, que fueron definidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación como columnas vertebrales para la selección de los contenidos. Los especialistas consultados representan diferentes enfoques de cada campo y trabajan en instituciones diversas de todo el país. Cada uno de ellos consultó, a su vez, con un número de colegas, a partir de cuyos aportes concretó la propuesta.

Los volúmenes siguientes recogen aportes de las consultas e investigaciones acerca de las demandas que diferentes sectores de la sociedad argentina esperan que la educación atienda.

Los materiales que se publican sirvieron de base para elaborar borradores de trabajo que, luego de un arduo proceso de compatibilización, se transformaron en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en diciembre de 1994 y revisados por primera vez en agosto de 1995. Los borradores se nutrieron también de propuestas curriculares renovadas a partir de 1984 y vigentes en varias jurisdicciones, y de contenidos básicos y diseños curriculares de otros países del mundo. Aquellos fueron discutidos por cientos de docentes en seminarios federales, regionales y provinciales.

Pero, además de ser utilizados como fuentes para la selección y organización de los CBC, los planteos y sugerencias que se recogen en esta colección contienen precisiones, comentarios, orientaciones pedagógico-didácticas, reflexiones y bibliografía, que serán de gran utilidad a lo largo de todo el proceso de transformación curricular que establece la Ley 24.195.

En efecto, los CBC constituyen el eslabón fundamental del *primer nivel de especificación curricular*, el que corresponde a los acuerdos nacionales. Son un punto de llegada, pero son también un punto de partida para una nueva etapa en el mejoramiento de la calidad y la promoción de la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina.

En esta nueva etapa cabe ahora proceder a la adecuación o elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción educativa, es decir, de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta adecuación o elaboración constituye el *segundo nivel de especificación curricular*. La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante.

Al mismo tiempo que se lleva a cabo la adecuación o elaboración de los diseños curriculares provinciales, las escuelas comienzan a trabajar en el *tercer nivel de especificación curricular*, al desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Muchos equipos de trabajo, constituidos por docentes al frente de aula, directores, supervisores, etc., desearán conocer con más detalle los aportes que realizaron académicos, profesores, jóvenes, familias, empresarios, investigadores, organizaciones no gubernamentales, que se publican en esta colección. Contrastarán sus ideas con las de ellos. Podrán ampliar su espectro de bibliografía a consultar. A todos ellos, también, van destinados los volúmenes de *Fuentes para la Transformación Curricular*.

Lic. Susana B. Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Fuentes para la Transformación Curricular.
Ciencias Sociales (volumen II)

Griselda García de Martín, Geografía

Master en Geografía, Universidad de Burdeos; Licenciada en Geografía, Universidad Nacional de Cuyo. Directora del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

SUMARIO

- I. Marco teórico y metodológico para la formulación de los contenidos básicos curriculares comunes. Capítulo de Geografía
 - Dinámica de trabajo*
 - 1. Estado actual de la geografía
 - Evolución del pensamiento geográfico
 - Hacia la definición de un esquema conceptual
 - De la escala cartográfica a la escala geográfica
 - 2. Importancia de la aplicación de la metodología sistémica.
 - Conceptos fundamentales.
 - Sistemas y modelos de complejidad creciente.
 - 3. El medio ambiente en la enseñanza de la geografía.
 - Importancia de la problemática medioambiental.
 - Propuesta metodológica.
 - 4. Lenguajes de la geografía
 - 5. Bibliografía
 - II. Contenidos básicos curriculares comunes para geografía
 - 1. Educación General Básica
 - 2. Educación Polimodal
 - 3. Bibliografía
- Anexo: Nómina de colegas consultados

I. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO PARA LA FORMULACION DE LOS CONTENIDOS BASICOS CURRICULARES COMUNES.

CAPITULO DE GEOGRAFIA

Dinámica de trabajo

Frente a la necesidad de enriquecer la geografía escolar desde diversas perspectivas teóricas y experiencias de enseñanza y —aplicando el viejo proverbio chino: “deja que broten cien flores, puesto que con todas ellas conseguiremos una visión del mundo más plena, más matizada y, sobre todo, más humana” (Estébanez, J., 1982), se diseñó una metodología de trabajo a dos niveles:

- 1) Pequeño grupo de discusión entre profesores del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- 2) Consulta por encuesta a colegas de éste y otros centros universitarios del interior del país.

Directora del proyecto: Griselda García de Martín. Licenciada en Geografía, Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Geografía; Máster en Geografía (Universidad de Burdeos III, Francia). Directora del Departamento de Geografía. Profesora titular de la cátedra Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana.

Miembros del grupo de discusión: Codes de Palomo, Isabel; Licenciada en Geografía; Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Geografía; Profesora titular de la cátedra de Ecogeografía; Profesora adjunta de la cátedra Uso de los Recursos en Regiones Áridas. Cortelezzi de Bragoni, Mónica; Licenciada en Geografía; Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía; Profesora asociada de la cátedra de Geografía Urbana. Karake, Nesrim; Licenciada en Geografía; Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía; Profesora titular de la cátedra de África y Oceanía; Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Geografía Urbana. Lucero, María Teresa; Licenciada y Profesora en Filosofía; Profesora titular de la cátedra de Didáctica General; Profesora titular de la

cátedra Diseño Curricular. Mónica Rodríguez de González; Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía; Profesora adjunta de Introducción a la Geografía y Prof. Titular de Didáctica Especial de la Geografía. Robledo, Silvia; Licenciada en Geografía; Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía; Profesora Jefe de trabajos prácticos de Ecogeografía. Ostuni, Josefina; Profesora de Historia y Geografía; Profesora titular de Introducción a la Geografía. Schmidt, Margarita; Licenciada en Geografía; Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía; Doctora en Geografía; Profesora adjunta de la cátedra Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana.

1) El pequeño grupo de discusión trabajó en función de los siguientes objetivos:

- interpretar los documentos base para la aplicación de la Ley Federal de Educación;
- relacionar la nueva estructura del sistema educativo nacional, los marcos conceptuales, el encuadre pedagógico, los ejes de formación y las competencias básicas con la teoría y metodología geográfica;
- diseñar la propuesta.

2) La encuesta —semiestructurada a partir de los principios fijados por el equipo docente— tendrá por objetivo: enriquecer desde el disenso o consenso los lineamientos geográficos fijados.

La misma fue remitida a colegas de las siguientes universidades: Univ. Nacional de La Pampa, Univ. Nacional del Comahue, Univ. Nacional de San Juan, Univ. Nacional de Catamarca, Univ. Nacional de Tucumán, Univ. Nacional del Nordeste.

1. Estado actual de la geografía

Evolución del pensamiento geográfico

Indagar la naturaleza de una ciencia es fundamental para su quehacer en geografía y, en particular, para guiar la enseñanza.

Si bien la geografía como inquietud del conocimiento se remonta a la antigüedad, encontró serias dificultades para consolidarse. Esta situación la condujo con frecuencia a mimetizarse con aquellas ciencias que antes que ella habían definido sus parámetros científicos.

Un camino que puede seguirse para dar un rápido panorama del estado de la ciencia es recurrir a lo que los geógrafos han hecho.

Si se nos preguntara hoy cuál es la tendencia dominante en el pensamiento actual, sería difícil dar una respuesta rápida y precisa.

En la geografía contemporánea conviven múltiples líneas que no siempre se contraponen, sino que más bien se complementan. En parte, este estado de cosas se explica por la sólida y extendida respuesta de la geografía sajona a la crisis de la geografía tradicional de la cual se desprenden posteriormente distintas líneas que intentan dar respuesta a aquello que consideraban que no había sido resuelto satisfactoriamente por esa primera reacción.

Para entender mejor los esfuerzos de estas últimas décadas para encontrar la mejor definición, es conveniente presentar un perfil rápido de lo que caracterizó a la geografía tradicional.

A fines del siglo pasado y en la primera mitad del presente, los geógrafos se preocuparon por explicar las distintas formas de ocupación de la superficie de la tierra por el hombre.

Este esfuerzo lo desarrollaron dentro de los marcos construidos por las ciencias de la naturaleza que seguían los lineamientos del evolucionismo darwiniano. La difusión de este modo de interpretar lo geográfico se veía favorecida por la presencia sobre la superficie terrestre de grandes extensiones apenas holladas por el hombre. Este modo de intentar la explicación de la relación hombre-medio condujo a muchos discípulos de Ratzel a llegar a generalizaciones insostenibles en las que la acción del hombre era respuesta pasiva a las condiciones naturales.

La oposición surgió desde el historicismo cuyo representante en la escuela francesa, Vidal de la Blache, dio las bases del posibilismo. El péndulo ahora se desplaza hacia el hombre que posee la iniciativa de seleccionar o interpretar las potencialidades del medio según el contexto en el que se desenvuelve.

Tanto en el determinismo como en el positivismo lo que se mantiene constante es

la relación hombre-medio, lo que varía es el énfasis que se da a cada uno de los componentes.

La constante amenaza de la desintegración de la geografía, impulsa a los geógrafos a la reflexión sobre su identidad. Es así que ellos ponen su atención en las diferencias areales en donde los rasgos humanos y naturales dan su carácter unitario.

Respaldados en la clasificación de las ciencias dada por E. Kant, los geógrafos fijan su atención en las unidades territoriales en donde ni los rasgos humanos ni los naturales por sí mismos, sino la interrelación de ambos, le dan su carácter.

Así, el geógrafo alemán A. Hettner, preocupado por dar las bases metodológicas a la ciencia geográfica, la define como la disciplina que debe estudiar "la totalidad organizada, coherente y correlacionada" de los rasgos de la tierra y del hombre dentro de un determinado espacio en el cual ciertos rasgos ínsitos generan condiciones de cohesión fisionómica y funcional suficiente para configurar un individuo espacial: la región geográfica.

También los franceses vuelcan en la región y en la síntesis regional todos sus esfuerzos, llegando Vidal de la Blache a describir magistralmente las regiones geográficas de Francia. De este modo, la geografía se define como ciencia idiográfica, ya que la combinación de los fenómenos en cada territorio es única e irrepetible.

A través de su formación en el pensamiento hettneriano Richard Hartshorne expresa esta idea clave del pensamiento clásico al sostener que la geografía debía "definir y en cuanto sea posible comprender, la realidad de la variación espacial y asociación de fenómenos heterogéneos en un territorio concreto." Quedan establecidas así en la geografía las bases de las líneas corológicas y ecológicas.

Otro concepto que encuentra un importante núcleo de adeptos de la geografía tradicional es el paisaje entendido como exteriorización de la interacción de los componentes humanos y naturales. El paisaje al querer captar las diferencias espaciales, queda también asociado a la línea corológica.

De todos modos, la geografía clásica al no haber resuelto exitosamente los parámetros que les dieran sus rasgos científicos, sería cuestionada.

Las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, junto con el desarrollo filosófico del neopositivismo, crean las condiciones para un replanteo. La necesidad de formular leyes lleva a una profunda reflexión de sus conceptos.

La región como estudio de casos únicos obstaculizaba la formulación de leyes. Se despliegan enormes esfuerzos hacia la búsqueda del orden. La región se convierte en una clase. La regionalización como una clasificación destaca los subconjuntos espaciales como la resultante de las variaciones de intensidad de las variables o de la combinación de las variables analizadas. Con ello se supera una de las dicotomías de la geografía general y regional, ya que, de este modo, es posible alcanzar una geografía sistemática de las regiones.

También la necesidad de enunciar leyes origina un nuevo modo de análisis. Otro de los conceptos o ideas en el planteo geográfico es la relación hombre-medio. El hombre es un ser racional que apunta a la optimización, el medio pasa a ser un espacio isotrópico, la interacción está indicada por la distancia.

En la normalización de los componentes, se encuentra el camino adecuado para la formulación de leyes. El espacio en su dimensión es un concepto destacado.

Sin embargo, la rigurosidad, la logicidad de los planteos, la elegancia de los lenguajes de los modelos parecían formas vacías, incapaces de dar respuestas adecuadas a los problemas de la realidad. El disconformismo surge de los mismos representantes de la escuela locacional. Las corrientes filosóficas dominantes, la fenomenología y el existencialismo les proporcionarían los fundamentos. Se revaloriza la dimensión subjetiva del hombre. La dimensión psicológica y cultural del hombre, su microcosmos y el mundo personal vivido constituyen los elementos que permiten comprender cómo él adquiere información del medio y como a partir de ella elabora su imagen de la realidad que incidirá en sus decisiones y comportamientos, los que no siempre están guiados por la optimización sino, muchas veces, motivados por la satisfacción de sus deseos. La relación entre el hombre y el medio está constituida por nexos perceptivos y cognitivos. El análisis no se sitúa en la acción resultante, sino en los mecanismos de la decisión que le dieron origen.

El lugar es la escala privilegiada y es en ella en donde las percepciones individuales permiten el paso a la simbólica colectiva. De ese modo, la perspectiva de la percepción intenta superar el excepcionalismo de la escuela clásica al elaborar la imagen colectiva del espacio.

Toda una crisis intelectual, política, social y económica que afectó al mundo sensibilizó a un núcleo de geógrafos de los denominados países desarrollados.

Enraizados en los movimientos geográficos anteriores desatan una dura polémica con los diversos enfoques geográficos. Una actitud crítica frente a una realidad problematizada por las desigualdades sociales es su postura en la ciencia. Para ellos el espacio debe ser considerado como un producto social, pues en él se reflejan las relaciones sociales.

La relación hombre-medio es abordada por un hombre que queda absorbido en la sociedad y en un medio minimizado. Es como si la visión determinista de esta relación se hubiera llevado a una inversión extrema: en el enfoque radical el medio es pasivo y se halla determinado por las estructuras sociales. Los intentos de explicación se apoyan en los mecanismos económicos y en las desigualdades espaciales planteadas como juego o tensiones de las distancias sociales hacia el acceso del bienestar. Para estos geógrafos los desequilibrios sólo pueden ser solucionados a partir de una transformación radical de la estructura social.

En la actualidad las polémicas están más atenuadas, podríamos hablar de una relativa “convivencia científica” que permite una más ajustada evaluación de las contribuciones de los diversos enfoques.

Así, delimitando los aportes y los desvíos se podrá hacer un mejor balance de la contribución de los mismos al crecimiento y consolidación de la ciencia.

A pesar de las diversidades que pueden observarse, actualmente se encuentra un plano de convergencia en la metodología sistémica.

A través de ella, la visión ecológica se ha revitalizado, compartiendo con la locacional, la de la percepción y del comportamiento y la radical, el pensamiento actual de la ciencia.

Cada una de ellas puede aportar mucho en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia, dependerá de los contenidos y de los momentos didácticos. Pero se deberá estar atento a que esta diversidad de ángulos de observación no hagan perder de vista los conceptos que dan identidad a la ciencia y a lo que, de una manera u otra, los geógrafos se han esforzado por expresar.

Hacia la definición de un esquema conceptual

Recurrir a la lectura comprensiva de definiciones elaboradas por representantes relevantes de una ciencia, constituye una válida estrategia para iniciar cualquier discusión sobre los caracteres distintivos del saber en cuestión.

Múltiples han sido, de hecho, las definiciones formuladas de nuestra ciencia, y también, por qué no decirlo, muchos estudiosos han acudido a esta estrategia cuando se han formulado las siguientes preguntas ¿Cuál es el campo de estudio de la geografía?, ¿cuáles son sus limitaciones científicas?, ¿cuáles son sus verdaderas contribuciones?

No obstante, se realizó este tipo de análisis con el fin de completar la visión panorámica previamente realizada de la evolución del pensamiento geográfico, donde se ha destacado esencialmente el distinto tratamiento de la relación espacial hombre-medio a lo largo del tiempo.

Del espectro de definiciones consultadas —de ningún modo exhaustivo— se obtuvieron las siguientes observaciones:

- a) Punto de coincidencia: superficie de la tierra.
- b) Aspectos diferenciales:

- Con respecto a su objeto (sistema de interacciones o relaciones entre fenómenos naturales y humanos, diferenciación areal, distribución de los fenómenos, organización espacial).

- Con respecto al modo de tratamiento del objeto (descripción, comprensión, explicación, verificación, predicción).
- Con respecto al ángulo de observación o enfoque de abordaje del objeto (ecológico, locacional, subjetivo, radical o crítico).

Surgió entonces la inquietud de abstraer estos aportes invaluableles y de procurar reflexionar profundamente lo auténticamente distintivo de la ciencia. La complejidad de los problemas contemporáneos ha llevado a desintegrar o a deformar, en muchas oportunidades, los fundamentos filosóficos de la ciencia. Intentamos así, reproducir un esquema que incluyera a nuestro juicio los conceptos más fijos y menos mutables que identifican la ciencia geográfica.

El esquema propuesto tiene la finalidad de ser un aporte al conjunto de líneas directrices para la formulación de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal. No obstante, tenemos la convicción de que cambios de contenidos (sumamente necesarios) no son suficientes si no se concretan cambios significativos en las estrategias didácticas utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, tema al que aludiremos oportunamente (figura 2).

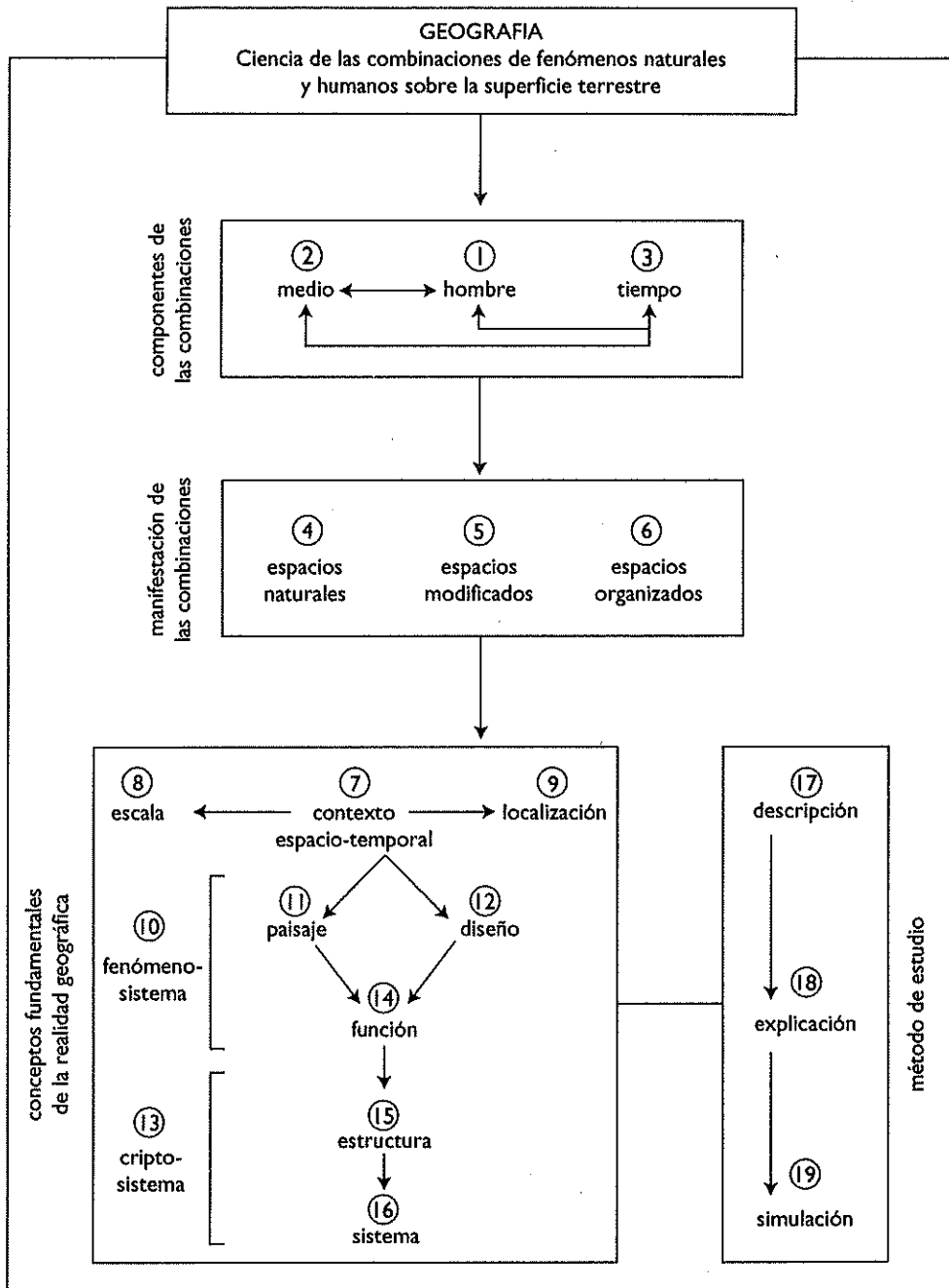


Figura 2. Geografía. Esquema conceptual propuesto.

1: Artífice de la organización del espacio y ser social por excelencia. Los rasgos de inteligencia, plasticidad y movilidad explican su aptitud para conquistar el espacio. Las acciones de los hombres sobre la superficie terrestre son resultado de procesos de decisión (finalidad-información-evaluación de las situaciones), en los cuales inciden fundamentalmente los factores culturales.

2: Faja superficial de contacto entre litosfera, hidrosfera, atmósfera, elementos abióticos que en su interrelación crean las condiciones para la vida animal y vegetal o biosfera.

3: Dimensión que incide en los procesos de los fenómenos naturales y humanos.

4: Predominio de combinaciones naturales autorreguladas.

5: Espacios con escasa intervención humana.

6: Espacios con fuerte impronta de la acción del hombre (diversos matices según los medios de acción).

7: Espacio objeto de estudio (qué, dónde, cuándo).

8: Nivel de resolución: local, provincial, regional, nacional, etc.

9: Principio básico a través de los conceptos sitio (espacio en sí) y posición (interacción espacial).

10: Manifestación visible de los fenómenos.

11: Exteriorización morfológica concreta: lo que se ve del contenido natural y humano.

12: Exteriorización morfológica abstracta: pautas espaciales (puntos, líneas, áreas).

13: Trama subyacente difícilmente accesible por la observación.

14: Razón de ser del fenómeno espacial.

15: Conjunto de elementos relacionados con funciones específicas.

16: Organización del todo que comprende la multiplicidad de relaciones (intrínsecas y extrínsecas) y sus transformaciones.

17: Operación mental que enumera a partir de la observación, los elementos y los rasgos singulares de toda realidad concreta (qué, dónde y cómo).

18: Operación mental que da respuesta a las causas productoras del fenómeno o intenta formular una ley que determina su existencia (por qué, desde cuándo, qué impactos recibe, etc.).

19: Operación mental que facilita la comprobación de situaciones hipotéticas y prospectar tendencias (¿qué debería controlarse, modificarse?, ¿cuál será su comportamiento futuro?).

El objetivo de la geografía es proveer una descripción racional, ordenada y prolija del carácter variable de la superficie terrestre.

Hartshorne, R.

La geografía se interesa por el estudio de los espacios de la Tierra según sus diferencias causales.

Hettner, A.

La geografía intenta explicar cómo los subsistemas del medio físico se organizan sobre la superficie de la tierra y cómo el hombre se distribuye a sí mismo sobre la tierra en relación con las características físicas y con otros hombres.

Ad Hoc Committee en Geography
The Sciences of Geography, Washington.

La meta de la geografía es nada menos que la comprensión del vasto sistema de interacciones que comprende a toda la humanidad y a su medio ambiente natural sobre la superficie de la tierra.

Ackerman, E.

La geografía es el estudio de la superficie de la tierra en la que desenvuelve la vida de la población humana.

Diccionario de Geografía Humana.
Jonnston, R. y otros.

La geografía es una especie de puente entre las ciencias naturales y las ciencias del hombre. Su objetivo exacto debe quedar invariablemente en el centro de la superficie terrestre tal como la percibimos con los sentidos.

Penk, A.

La geografía es difícil de ser definida simplemente. Describirla como el estudio de la superficie terrestre, o como el hombre en relación con su medio, o como la ciencia de la distribución o de la diferenciación de áreas, significa captar sólo una parte de su complejidad real. La geografía puede ser definida no solamente en términos de lo que estudia o de cómo lo estudia sino mediante la intersección de ambas cosas.

Haggett, P.

La geografía intenta darle al hombre una descripción ordenada de su mundo [...] Actualmente se acentúa el estudio de la organización espacial expresada como patrones y procesos.

Taaffe, E.

Los geógrafos gustan conocer no sólo dónde las cosas y los lugares están sino también cómo la geografía siente las cosas.

Yi-Fu Tuan

La geografía [...] como una ciencia interesada en el desarrollo racional y verificación de las teorías que explican y predicen la distribución y localización espacial de las diferentes características sobre la superficie terrestre.

Yeates, M.

La geografía puede definirse como el estudio de quién consigue qué, dónde y cómo.

Smith, D.

El objeto específico de la investigación geográfica son el paisaje, las regiones y la superficie terrestre en su conjunto.

Diccionario Unión Geográfica Internacional.

De la escala cartográfica a la escala geográfica

La escala constituye una noción aparentemente simple. Sin embargo, se enriquece con diversas connotaciones esenciales y complementarias. Es un concepto clave para abordar correctamente el espacio geográfico. Se puede distinguir la escala cartográfica y la escala geográfica, estrechamente relacionadas entre sí.

En geografía, al mencionar el término escala, inmediatamente surge la connotación cartográfica. Es, sin duda, su expresión más conocida. Se puede definir como la relación entre una longitud o tamaño en la realidad y su representación en el papel. Se debe diferenciar: la escala numérica y la escala gráfica, que son dos formas de expresión de una misma relación matemática, la escala batialtimétrica representada según el documento mediante una escala cromática o a través de curvas de nivel y su correspondiente equidistancia. En la cartografía moderna —carta temática— se supera la noción de escala como distancia topográfica y se incorpora la relación entre la escala de medición del fenómeno (nominal, ordinal, de razón) y el símbolo cartográfico que lo representa.

La escala geográfica constituye, sin embargo, la noción de mayor contenido y relevancia. Son niveles de resolución u órdenes de tamaño de los espacios, que llevan implícitos un significado teórico y metodológico.

La geografía estudia un continuo de espacios de tamaño variable. Estos cambios de magnitud tienen distintas implicaciones y condicionan la profundidad de los temas estudiados. En un extremo el tamaño de la Tierra constituye un límite absoluto y el estudio a nivel mundial ha de dedicarse necesariamente a lo singular. A medida que los espacios se hacen más pequeños se incrementa el número de casos potenciales, dismi-

nuye su complejidad y variación interna, aumentando el grado de comparabilidad en la repetición de los fenómenos y por consiguiente, en los niveles de significación de las comprobaciones. En este caso la geografía parece ser más autónoma. Por el contrario, cuanto mayores son los espacios, son menos los casos a comparar y las explicaciones tienen que apoyarse en gran medida en analogías externas. (figura 3)

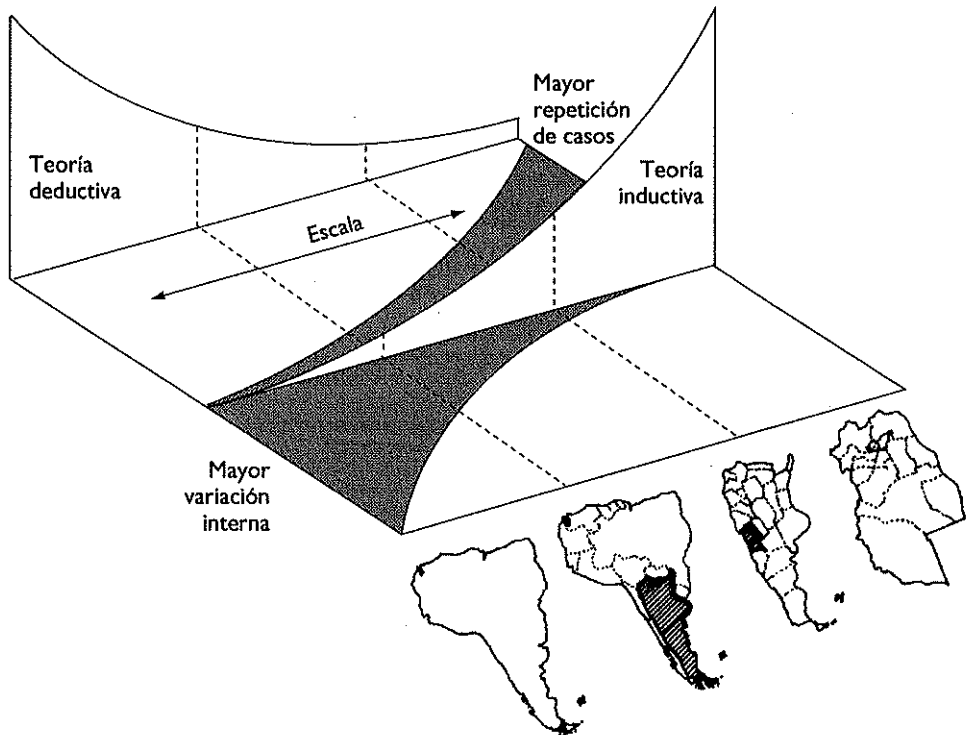


Figura 3. Implicaciones de la escala en la ciencia geográfica. Modificado de Haggett, P., *Análisis locacional en la Geografía Humana*, Barcelona, Gili, 1976, p. 10.

En consecuencia, varía la percepción de los espacios según su dimensión, destacándose en cada nivel un elemento u organización.

Es característica la disminución progresiva del grado de generalización de los fenómenos y el aumento del detalle a medida que se reduce el orden de tamaño de los espacios. Razón por la cual cada nivel de resolución debe ser abordado a partir de una metodología distinta.

En la figura 4 se han ejemplificado las implicaciones de la escala geográfica-cartográfica a nivel horizontal y vertical.

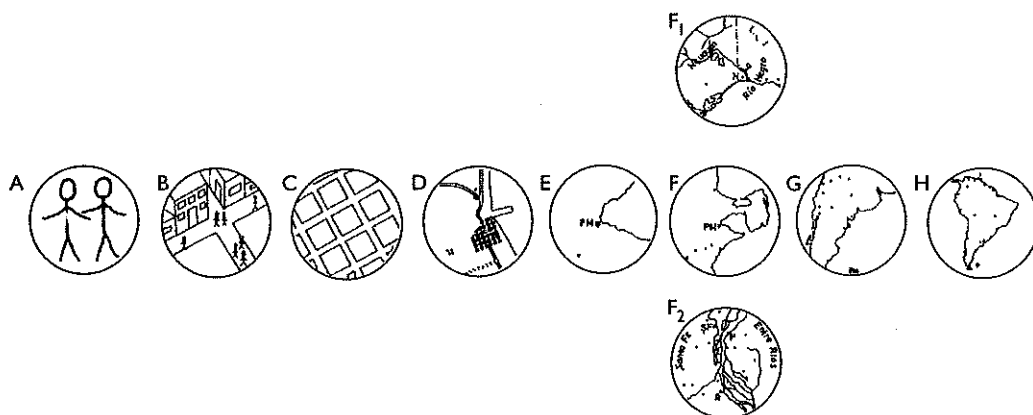


Figura 4. Escala geográfica. Comparación horizontal y vertical. Las figuras A-H muestran la distribución de la población urbana en su comparación vertical. La secuencia se inicia con la imagen focalizada en dos personas pero, a medida que nos alejamos se amplía el área observada y se reduce el grado de detalle del fenómeno (cambio de escala geográfica).

En la comparación horizontal (F - F_1 - F_2) se consideran espacios de similar orden de magnitud y la distribución de todas las localidades de ese sector (igual escala geográfica).

En primer lugar es factible realizar la comparación —menor nivel de complejidad— en sentido horizontal en áreas de similar orden de magnitud (fig. 4: F , F_1 , F_2). Se aborda en este caso el tema de la distribución de la población urbana con igual concepción y metodología. Permite comparar buscando analogías y diferencias entre las ciudades de Neuquén, Puerto Madryn y Rosario.

También puede realizarse una comparación a nivel de transferencia, es decir, una comparación vertical de un fenómeno en espacios de distinta categoría (fig. 4: A...H).

Si nos referimos al espacio, vemos cómo se parte del entorno inmediato y se modifica el nivel de información al pasar por cada uno de los estadios. Este mecanismo de subsistemas encadenados o la integración de un nivel determinado con otros superiores e inferiores es necesario a los efectos de su plena comprensión y explicación, pues facilita la visión de las conexiones y permite la generalización.

La gradación vertical de la escala espacial permite apreciar cómo varía el fenómeno desde la distribución de las personas (A-B), se puede analizar la densidad de ocupación de las manzanas (C-D), la distribución de los asentamientos de la localidad (E-F) hasta llegar al modelo de distribución de las grandes ciudades en el continente americano (G-H), en tanto el observador se aleja del encuadre inicial surgen nuevas realidades espaciales que exigen la correspondiente adecuación conceptual y

metodológica. No sólo varían las unidades espaciales de análisis para la recolección y el tratamiento de los datos (personas, viviendas, manzanas, barrios, pequeñas localidades, ciudades), sino también las fuentes de información y las técnicas a utilizar (conteo de peatones, constitución de familias tipo, ocupación de viviendas, densidad de población, gradientes de densidad, jerarquía de centros según número de habitantes, diseño de la distribución de ciudades, etc.).

Por ese motivo es que en la geografía escolar se hace necesario el juego de escala para comprender el mundo. Lo local, provincial, regional, nacional, continental y planetario adquiere significación en la medida que se parta del lugar, que es el concepto más simple, más concreto, hasta llegar a las escalas espaciales más globales que exigen un mayor nivel de abstracción.

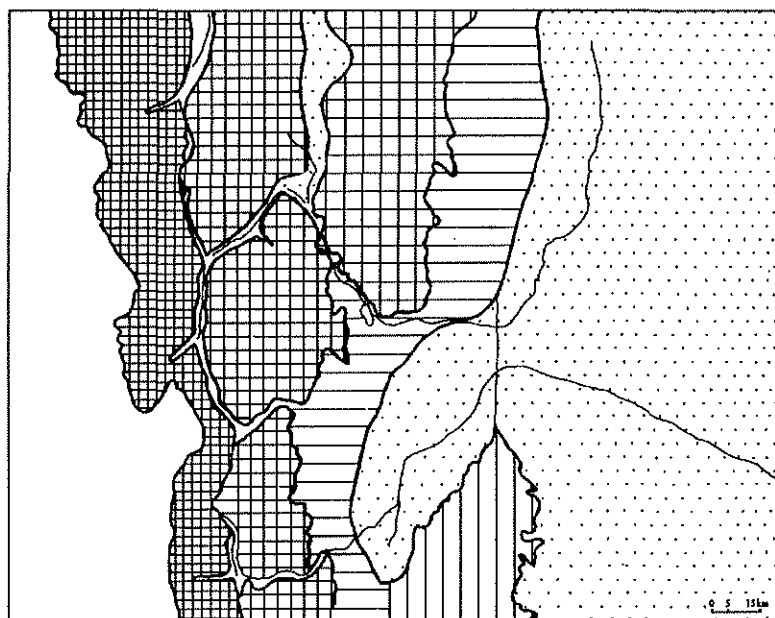
Esta vieja pero siempre válida concepción de la geografía “actuar desde lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general”, se basa no sólo en los estadios del desarrollo mental del educando sino también en la capacidad de construir nuevos conocimientos. El marco creado por el docente (estrategias de aprendizaje) debe orientar y estimular estas capacidades. Así, por ejemplo, en el primer ciclo de la EGB el niño que está en un estadio de desarrollo cognoscitivo “operacional concreto” (Piaget) hace geografía local a través del ¿qué?, ¿dónde? y ¿cómo? Dado su modo de representación espacial “icónico” (Bruner) sólo establece relaciones proyectivas. Por el contrario el alumno del nivel Polimodal reproduce la geografía planetaria a partir del qué, dónde, cómo, por qué y para qué. Su capacidad le permite plantear problemas geográficos, encontrar información, representarla y analizarla, formular y probar inductiva y deductivamente generalizaciones geográficas.

Por todo lo expuesto en la relación escala del fenómeno-metodología se aborda a título de ejemplo la metodología regional. Las regiones siempre han estado presentes en la geografía escolar, a veces como un marco teórico poco adecuado pero casi nunca como método. La regionalización —concebida como una forma de clasificación— constituye el punto de partida para que el alumno construya su conocimiento teórico en el marco de la geografía activa.

La región tiene connotaciones singulares para el geógrafo. Ha sido y es objeto, método y escala preferida de sus especulaciones (F. de Civit, M., G. de Manchón, M., “Un proyecto del CEIFAR atlas de la frontera oeste Argentina”, cuaderno n° 6, CEIFAR, Mendoza, 1989). No sólo es difícil definirla sino clasificarla y delimitarla.

Según el diccionario Anaya, la región aparece como un instrumento de la mente humana que permite observar y comprender la realidad, pero no es la realidad misma. Otros la consideran como un ente real.

En el primer caso, la región como construcción intelectual se basa en la subjetividad de quien realiza la clasificación. Este debe seleccionar cuidadosamente las variables en función del objetivo (figuras 5 y 6).



Disminuye de oeste a este conformado por:

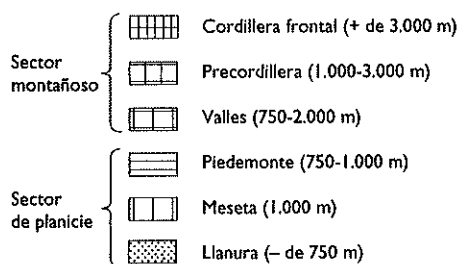
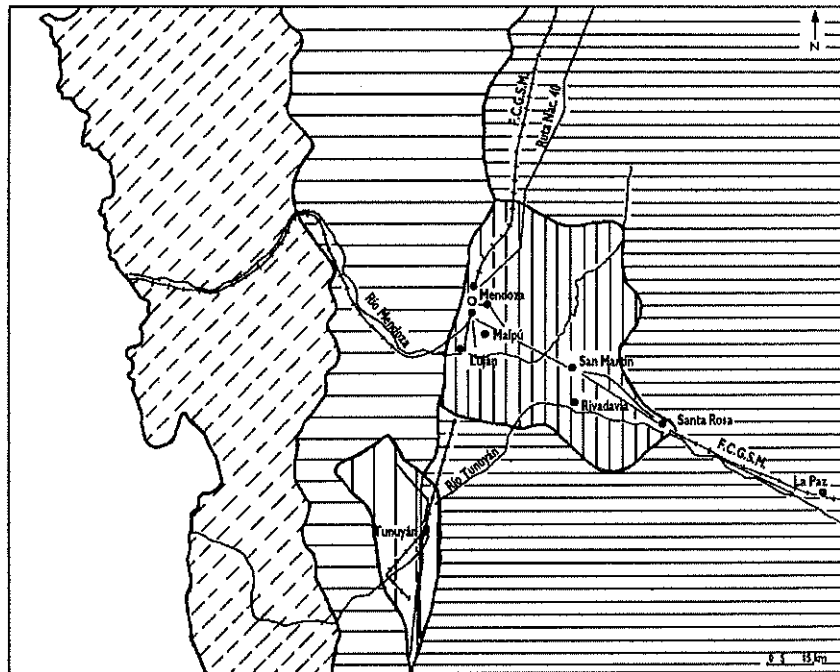


Figura 5. Relieve de Mendoza. Procedimiento de regionalización: límites naturales.

La selección de criterios debe ser unívoca y guardar coherencia en relación a todo el espacio tratado. Es ineficaz a los efectos de la comparación mezclar las categorías de análisis (región de Cuyo, definida históricamente, región mesopotámica justificada por un criterio hidrográfico).

Frente a la multiplicidad de documentos que maneja el geógrafo para regionalizar pueden utilizarse distintos procedimientos:








-  Un área vacía
-  Un área pastoril y minera con hábitat disperso
-  Un área vitihortícola e industrial bajo riego del río Tunuyán medio con mayor concentración urbana
-  Un área frutícola y ganadera bajo riego del río Tunuyán medio con menor concentración urbana
-  Un área ganadera y minera bajo riego subterráneo con hábitat disperso, que se conectan por medio de vías férreas y caminos, organizadas en torno de la metrópoli regional y los centros locales

Figura 6. Mendoza: la ocupación humana. Procedimiento de regionalización: límites superpuestos.

- diagrama triangular, combina tres variables;
- tabla de correlación, combina dos a cuatro variables;
- procedimiento de siluetas, diagrama de bandas o árbol taxonómico, combina tres a seis variables;
- tratamiento matricial, combina más de tres (figura 7).

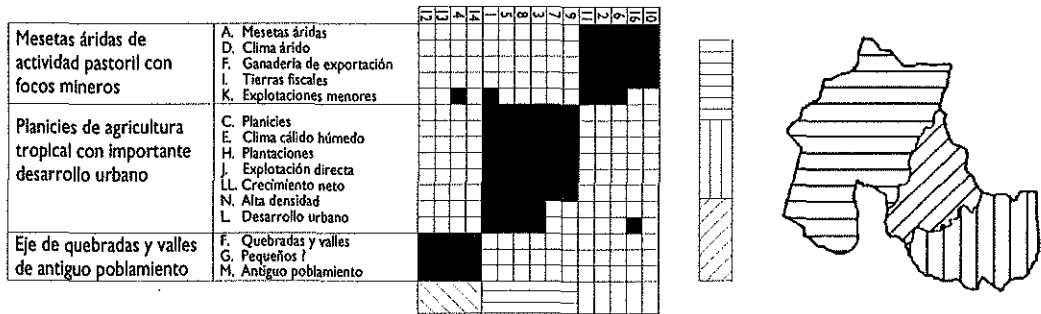


Figura 7. Jujuy: organización del espacio. Regionalización por tratamiento matricial.
Fuente: Ostuni, J., Civit, M. y Manchón, J., *Técnicas en Geografía*; Mendoza, Inca, 1983, pp. 187-188.

Estos procedimientos logran la búsqueda del orden, de las explicaciones de acuerdo con la estructura espacial resultante. Se enriquece la comparación.

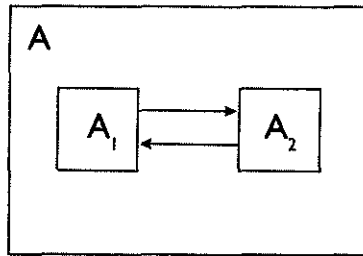
2. Importancia de la aplicación de la metodología sistémica

Conceptos fundamentales

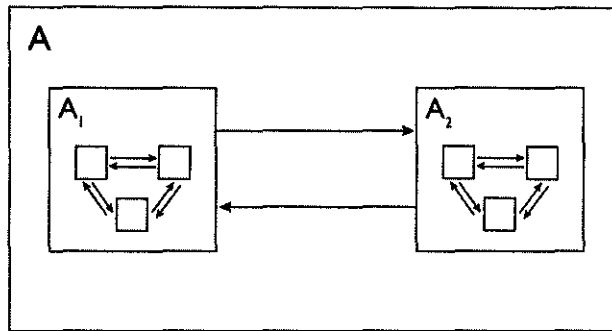
La metodología sistémica estuvo siempre presente en la geografía tradicional. Durante mucho tiempo permaneció ligada a una visión determinista de los problemas. Sin embargo, se actualiza en la década del sesenta, cuando algunos geógrafos, al igual que científicos de otras ramas del conocimiento, comienzan a aplicarla. Es a través de ella que se revaloriza la perspectiva ecológica.

Esta metodología supera la dualidad planteada entre hombre-medio, como determinismo-posibilismo.

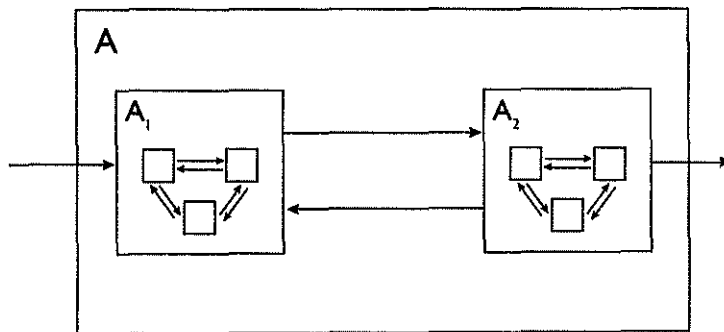
Von Bertalanffy define los sistemas como conjunto de elementos en interacción. (figura 8 a); complejo de componentes interactuantes (figura 8 b); conjunto de elementos interrelacionados entre sí y con el medio circundante (figura 8 c) (Von Bertalanffy, L., *Perspectivas en la teoría general de sistemas*, Ed. Trillas, México, 1981). Es decir que con el término sistema se designa la conexión entre las partes de un todo. Existe porque engloba relaciones, de allí que sea un concepto absolutamente dinámico.



a) Conjunto de elementos en interacción



b) Conjunto de componentes interactuantes



c) Conjunto de elementos interrelacionados entre sí y con el medio circundante

Figura 8. Definición de sistema.

Para clarificar las definiciones cabe acotar que ellas van en complejidad creciente: en cada una agrega una característica más.

Esta propuesta metodológica se basa en el holismo que, como lo indica el prefijo griego holo, se refiere a un todo.

Existe un ajuste entre esta visión y la geografía como ciencia. De allí esta propuesta.

El alumno se enfrenta a una realidad compleja que puede simplificar a través de modelos ya que éstos son una reproducción simplificada del fenómeno o cosa objeto de estudio (*Diccionario de Geografía*, Ed. Anaya, Madrid, 1986). Por otro lado el poder simular cambios en los comportamientos de ellos, en distintas situaciones, lo convierten en un agente dinámico del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los modelos pueden ser gráficos, formales, verbales, etc. El empleo de uno u otro dependerá de la situación, del problema, de la edad del educando, etc.

Sistemas y modelos de complejidad creciente

Como ya ha sido propuesto, los bloques conceptuales geográficos deben ir de lo cercano a lo lejano. Consecuentemente, los sistemas seguirán la misma dirección incrementando su complejidad (figura 9).

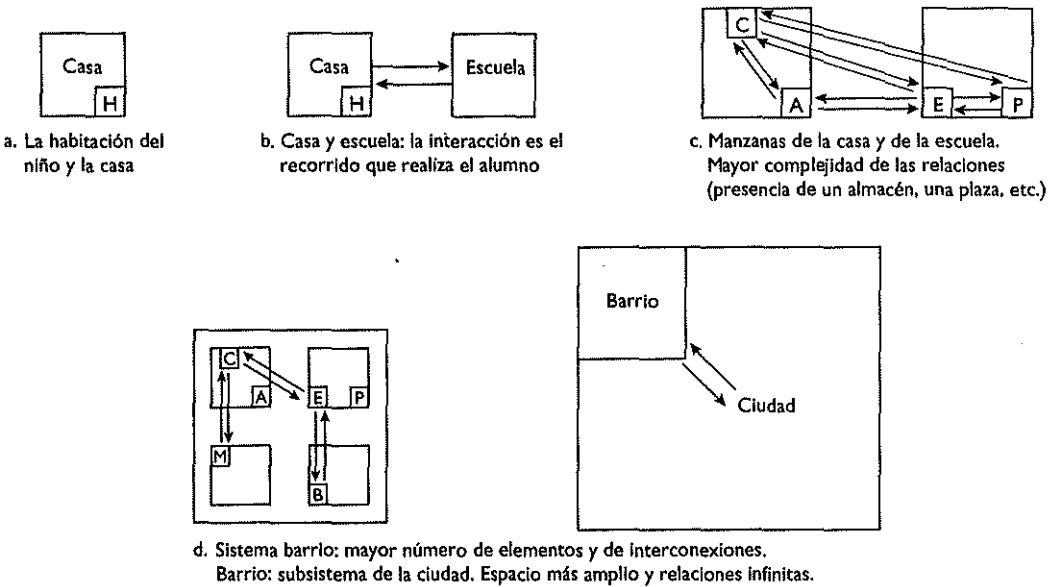


Figura 9. Sistemas ordenados de lo más cercano a lo lejano.

La geografía como disciplina debe verse como un sistema abierto, de modo que cada alumno y cada etapa no se conviertan en sistemas cerrados.

Las distintas categorías espaciales se inician con el niño como propio centro, cualquiera sea su entorno rural o urbano (figuras 10 a y 10 b).

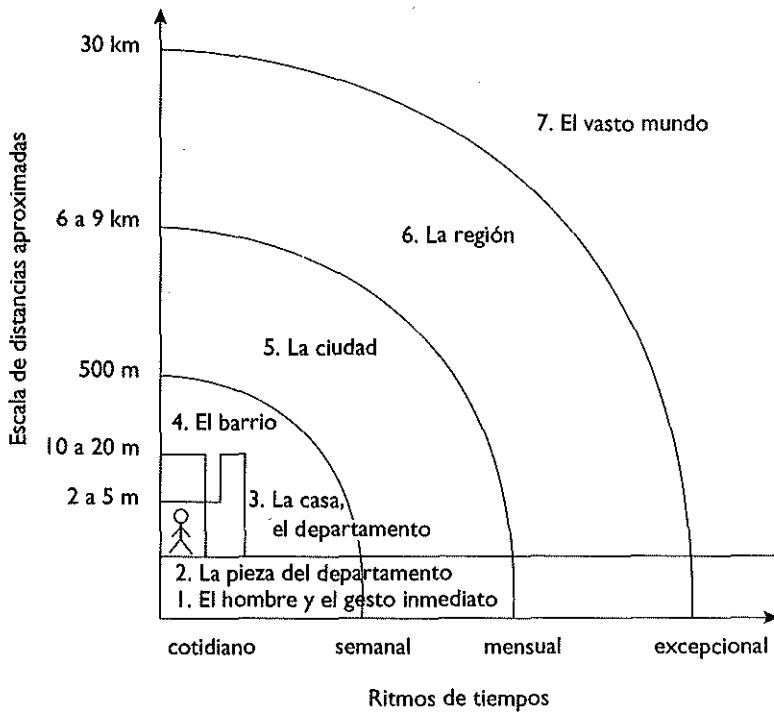


Figura 10 a. Los caparazones del hombre. Area urbana. (Frémont)

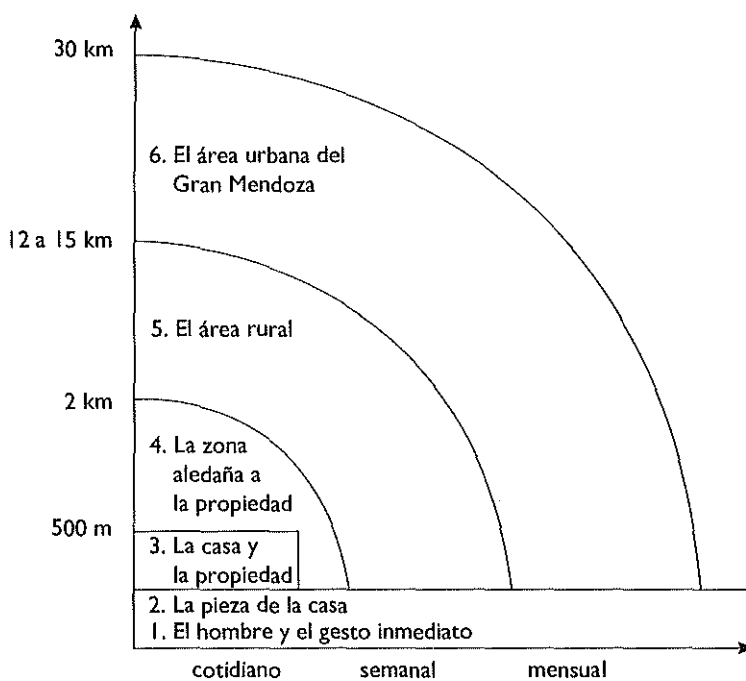


Figura 10 b. Adaptación para una zona rural de los caparazones del hombre de Frémont

Dado que es importante la globalización, el alumno del último ciclo de la EGB y fundamentalmente del nivel Polimodal debe realizar una vuelta a lo cercano. En esta etapa, los problemas se internalizan y el educando se convierte en gestor de soluciones (figura 11).

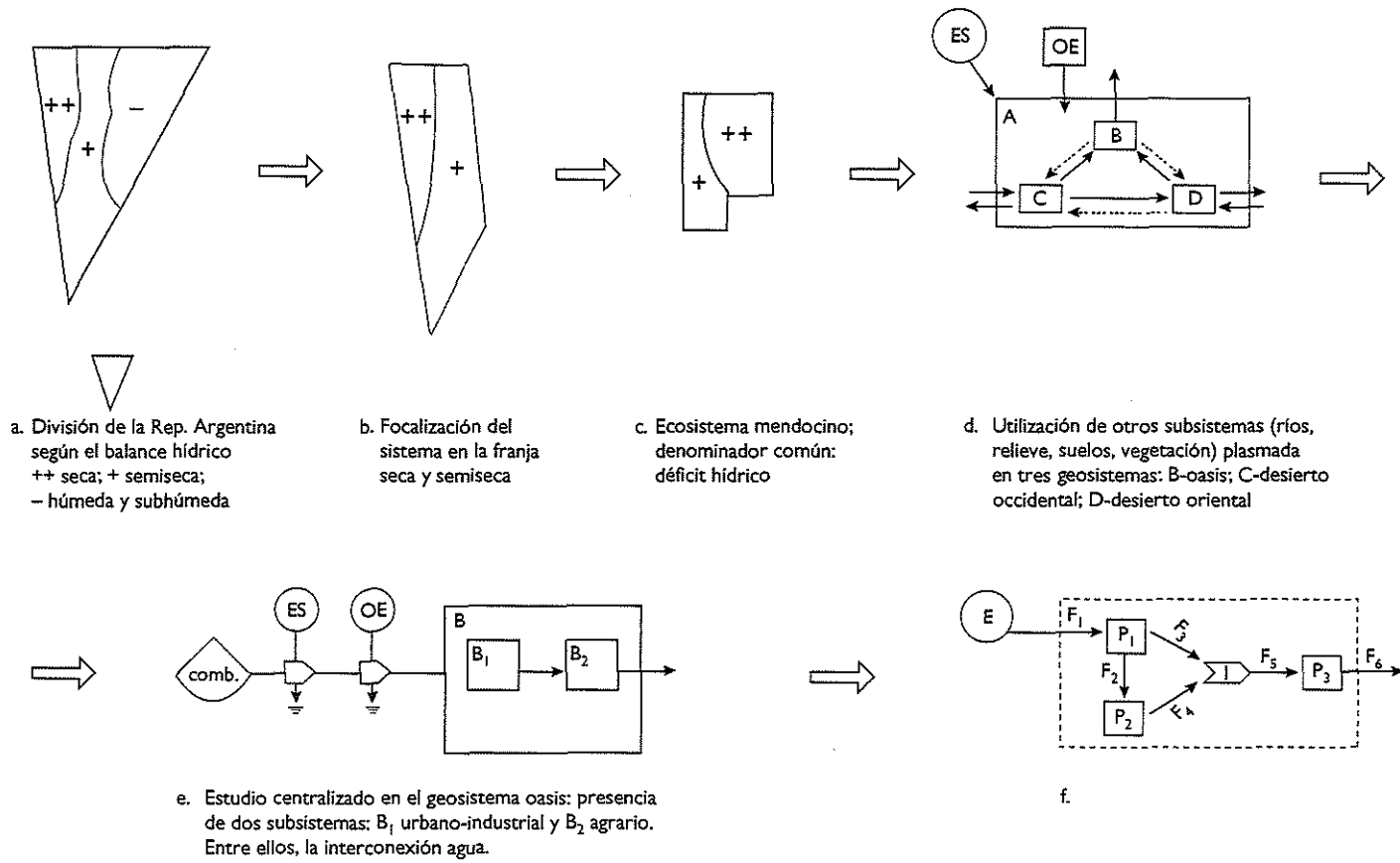


Figura 11. Modelos secuenciales.

A partir de la secuencia graficada se propone tomar la interconexión "agua". Esta es fundamental para la vida en la provincia. Sin embargo, constituye una de las problemáticas más acuciantes debido a sus múltiples usos y a la contaminación.

Codes de Palomo, M. I. (1993) aplica el modelo formal ecológico propuesto por E. Odum a la contaminación del agua.

En este ejemplo, E es la energía solar que explica el régimen hídrico nival de los ríos mendocinos. F es el agua, factor limitante por carencia en este sistema seco. P_1 es el subsistema urbano-industrial que vierte residuos y efluentes industriales y cloacales a los cursos de agua. P_2 es el subsistema agrario que necesita el agua para el riego. Su inadecuada calidad contamina el suelo y las hortalizas. P_3 la contaminación de todos los elementos repercute en la salud de la población y su calidad de vida. I es la interacción sinérgica: es más grave P_3 por la acumulación biológica y sus consecuencias, que P_1 y P_2 por sí solas.

Para ejemplificar esta propuesta en la nueva estructura del sistema educativo, se analizan algunos niveles.

En el tercer ciclo de la EGB, los alumnos, guiados por el profesor geógrafo, pueden elaborar gráficos sistémicos a escala local.

Si lo físico condiciona el medio ambiente, por ejemplo, en el ecosistema seco, selvático, insular, etc., se comenzará por el aspecto natural. El corte del sistema se debe realizar en la propiedad o flujo más importante. Las propiedades son los elementos: hidrografía, relieve, clima, biota, etc. La energía solar mueve al sistema.

A partir de allí se puede analizar la utilización que de él hizo el hombre. Vale decir el geosistema, sistema social o cultural resultante. Aquí, las propiedades son, por ejemplo, las sustancias naturales indiferenciadas, convertidas en recursos. En ambos los flujos son las interacciones, la energía dependerá del sistema y del grado tecnológico alcanzado por el grupo social. La información la constituyen las causas que han valorizado un recurso más que otro.

Si se trata de un geosistema urbano con un reciente e importante crecimiento poblacional, las actividades económicas serían las propiedades, el flujo puede ser el capital, los movimientos de la población y la información, las causas que lo provocaron. Esto está relacionado con el sistema biogeofísico que lo sustenta (figura 12 a).

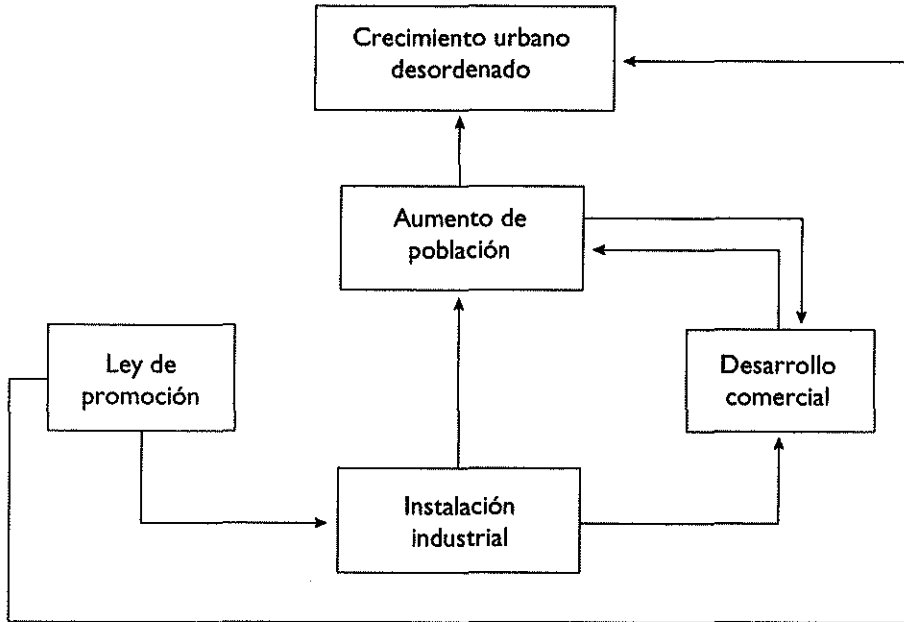


Figura 12 a. Geosistema urbano con promoción industrial.

El tema seleccionado para la enseñanza Polimodal es un problema: la deforestación. Esta ha sido considerada en diferentes escalas espaciales y temporales que dan como resultado realidades sistémicas diferentes.

En esta ocasión pueden usarse “cajas negras” y gráficas de comportamiento que indican las tendencias fundamentales para mostrar la evolución temporal del sistema. Se entiende por “caja negra” una unidad cuyas funciones pueden evaluarse sin especificar el contenido interno.

Si se considera la deforestación de un bosque en los albores de la historia, la entrada al sistema se realiza por la necesidad de contar con un espacio abierto para el hombre y sus animales. En este caso, además de la energía solar está el fuego como subsidio energético. Como la población era muy escasa y se rotaban los espacios, los claros se recuperaban sin dificultad. El impacto era positivo, de allí que el sistema se represente en crecimiento (figura 12 b).

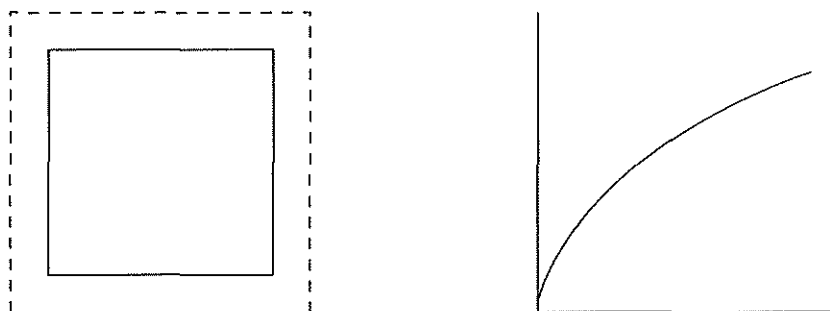


Figura 12 b. Sistema en crecimiento.

Si por el contrario se trata de América Latina se puede abordar el problema por las razones histórico-económicas que siguieron a la conquista, con efectos generalmente negativos y que persisten en la actualidad. Esto lleva a degradaciones tanto del sistema social como del natural. El impacto es negativo y es un sistema decreciente (figura 12 c).

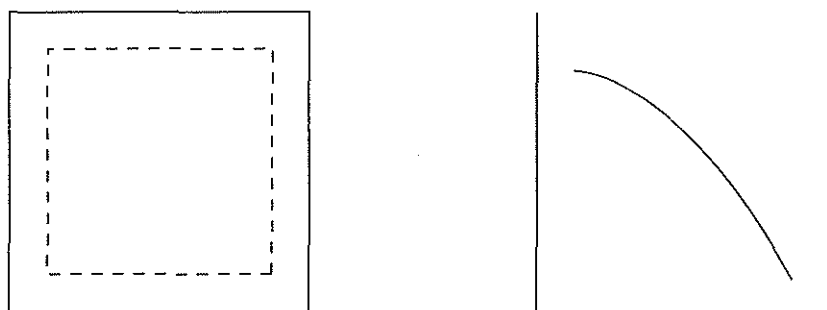


Figura 12 c. Sistema decreciente.

Las causas y consecuencias sociales de este ejemplo exigen incorporar los postulados de la geografía radical.

En conclusión, la metodología sistémica le permite al educando advertir que entre la geografía y la realidad no hay un divorcio: ambas son complejas. Presenta la ventaja de que esa complejidad se puede simplificar a través de los modelos. Y como ya expresáramos supera la vieja dicotomía entre geografía física y geografía humana.

3. El medio ambiente en la enseñanza de la geografía

Importancia de la problemática medioambiental

El problema de la relación del hombre con su medio estuvo siempre presente en la geografía ya que es su objeto de estudio. Si se hace un balance de los impactos producidos en el planeta, como consecuencia de la interrelación mencionada, se ve que los negativos superan a los positivos. A tal punto que la subsistencia de algunos grupos sociales, vegetales, animales y el mismo medio corren serios peligros.

La visión holística de la geografía, absolutamente dinámica, de síntesis que pone énfasis en las relaciones espaciales, su carácter humanístico, explican la trascendencia del aporte que realiza a la problemática medioambiental. De allí que la inclusión de ésta en la currícula no es casual ni producto de un snobismo.

La noción medioambiental y sus consecuencias deben insertarse en los contenidos fundamentales tanto inter como intradisciplinarios en todos los ciclos de la enseñanza.

Debe ser abordado como un proceso que consiste en ver qué valores y conocimientos aporta el alumno con el fin de incrementarlos. El proceso implica dinamismo y muestra la necesidad de una continua actualización.

El papel más importante es demostrar que la conservación es en beneficio del medio ambiente, por lo tanto de las generaciones actuales y futuras.

Su meta fundamental es mejorar el manejo de los recursos económicos y reducir los daños sobre el medio, es decir, pretender en todo momento el ecodesarrollo o desarrollo sustentable.

En el Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado (1975) se señalaron seis actitudes que se deben lograr. La geografía es el ámbito propicio y responden a la complejidad del proceso escolar:

- cobrar conciencia
- el saber
- el comportamiento
- la competencia
- la capacidad de evaluación
- la participación

Las actitudes fundamentales que se pueden exigir en la EGB deben basarse en las siguientes realidades:

- en el primer ciclo, el alumno es principalmente receptivo;

- en el segundo ciclo recibe y actúa;
- en el tercer ciclo recibe, actúa (rechazando o aceptando), se compromete.

En la educación Polimodal toma la iniciativa:

- espontáneamente intenta comprender, juzgar, reaccionar;
- actúa según sus opciones personales.

Propuesta metodológica

Es fundamental seguir con la metodología sistémica como herramienta para abordar los distintos enfoques geográficos.

Lo más importante es poner al alumno en contacto con el contenido o problema a tratar. Esto se hará mediante la observación directa o indirecta que lo convierte en actor de la situación. Debe, además, cuestionar las causas del problema que es el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Luego del análisis que permite explicar geográficamente el problema, se puede iniciar la búsqueda de alternativas de solución, evaluar y seleccionar las más convenientes.

Estos pasos permiten organizar un plan de acción que se debe traducir en acciones concretas. En este estadio se muestra el nivel de aprendizaje logrado (figura 13).

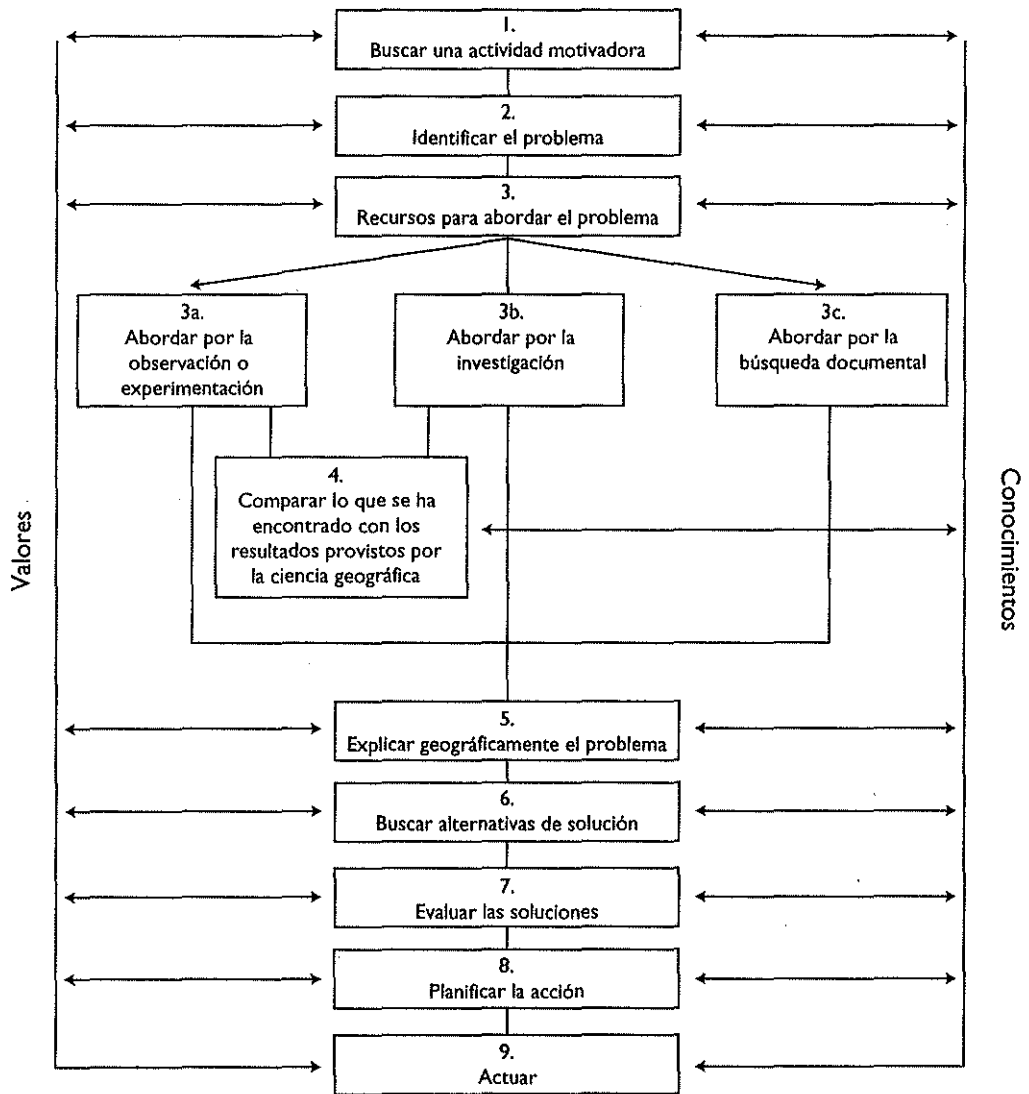


Figura 13. Pasos lógicos para abordar un problema medioambiental en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este esquema guía debe ser graduado de acuerdo con los ciclos de enseñanza. Los recursos, las explicaciones y los planes de acción tienen que relacionarse además, con la evolución psicológica del educando.

En consecuencia, algunas de las habilidades que se pueden desarrollar prioritariamente son:

— La observación activa que conduce a la acción. Se pasa de la exploración curiosa u observación espontánea en los primeros años de la EGB a la observación comprometida y sistemática en los ciclos superiores.

— La capacidad para seleccionar todo tipo de información que permita flexibilizar y enriquecer los temas. Conduce a la actualización, a una mayor motivación y al desarrollo del juicio crítico.

La problemática medioambiental intra e interdisciplinaria tiene que ser un proceso continuo que comprenda tanto la educación formal como la informal.

Dada la importancia del marco enunciado, se explicita en dos ejemplos.

En el primer ciclo de la EGB se puede solicitar al niño que cerrando los ojos indique qué sonidos u olores percibe. Si son agradables o desagradables. De dónde provienen. Si algunos se pueden evitar.

En un recorrido por la manzana, apoyado por un simple plano, puede marcar con rojo los lugares donde los ruidos sean más intensos y los olores más desagradables y con verde las zonas más tranquilas y limpias. Luego se realiza la reflexión para llegar a la toma de conciencia y a la acción.

Se inicia así al educando en los enfoques perceptivo y locacional.

En la educación Polimodal se puede seleccionar un problema que tenga relación con el espacio. Por ejemplo: el cólera.

El punto de partida será la lectura periodística. Sobre esta base los alumnos investigarán la enfermedad y las causas que la provocan. Confeccionarán cartografía y gráficos relacionados con el tema. Se reflexionará sobre el tema de la difusión y la relación con el espacio vivido. Se elaborará un plan de acción (campaña de concientización, medidas preventivas, etc.).

Los problemas medioambientales son, quizás, uno de los temas que están más cerca de la realidad cotidiana del alumno, ya sea por su contacto directo —escala local—, como indirecto —escala provincial, regional, nacional y mundial— éstos últimos percibidos a través de la información.

Todos los efectos de los problemas medioambientales se traducen en la superficie terrestre, campo de estudio de la geografía. Es por ello que esta disciplina cumple

un rol importante en el proceso: toma de conciencia, conocimiento, comportamiento, competencia, evaluación y participación.

Si bien los elementos propuestos son unidisciplinarios, con ellos no se pretende negar la importancia de la interdisciplinariedad.

La metodología se materializa en diversos recursos. Se prioriza en este caso el aporte de los lenguajes geográficos dado que, aunque tradicionalmente presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre han sido incorporados oportuna y eficazmente.

4. Lenguajes de la geografía

La geografía se caracteriza por la variedad de los lenguajes que utiliza en su quehacer. Estas diferentes formas de expresión constituyen, en gran medida, el reflejo de sus diversos modos de acción. Representan un significativo aporte metodológico. Esta ciencia-disciplina emplea —de modo complementario y/o selectivo, según las necesidades específicas de cada caso particular— el lenguaje verbal, numérico, gráfico y cartográfico.

Este amplio espectro de modos de expresión o comunicación también lleva implícito y tiene su origen en la gran variedad, en la naturaleza de los datos con los cuales trabaja y en los innumerables tipos de procedimientos y técnicas con que aborda el tratamiento de la información.

La incorporación de nuevos contenidos temáticos, el desarrollo teórico o la creciente pluralidad de enfoques son manifestaciones visibles del proceso de cambio que la geografía viene conociendo en las últimas décadas. Junto a este marco, la preocupación por incorporar nuevas técnicas de análisis que otorguen mayor precisión a las descripciones geográficas, posibilitando nuevas formas de investigar la realidad espacial, no le ha ido a la zaga. De este modo, la multiplicidad de herramientas de trabajo que hoy manejan los geógrafos hacen cada vez más necesario otorgar a las enseñanzas de carácter instrumental un protagonismo que aún no suelen tener.

El lenguaje verbal es, indudablemente, la forma de expresión más usada en el conjunto de las ciencias. En el caso específico de la geografía, este lenguaje cumple una serie de roles específicos. En primer lugar, como fuente de información (a través de diversos tipos de documentos, textos informativos, periodísticos, etc.). Una correcta y metódica lectura debería conducir a la obtención de los contenidos y su jerarquización, al reconocimiento de las relaciones y a la integración con otras áreas del conocimiento.

Por otra parte, el lenguaje verbal interviene permanentemente en la etapa de análisis, a través de la interpretación de todos los tipos de documentos geográficos ex-

presados en otros lenguajes (lectura de tablas estadísticas, de gráficos y de cartas); resultando esencial en la descripción —actividad característica de la tarea geográfica—, descripción del paisaje a partir de la observación directa o indirecta, descripción de la distribución espacial de un fenómeno, descripción de la organización de un espacio, etc. Por último, a nivel de síntesis, su participación en la explicación es casi excluyente pues a través de este lenguaje pueden explicitarse las relaciones emanadas de la realidad o, de modo indirecto, de otros documentos.

De esta significación del lenguaje verbal surge la importancia de incorporar una terminología específica para expresar claramente y con propiedad los fenómenos geográficos. Así mismo resulta indispensable complementar este lenguaje con los restantes para lograr una geografía de la acción —aplicada y aplicable— en cuyo aprendizaje pueda participar activamente el alumno.

El lenguaje numérico enriquece notablemente las expresiones geográficas pues ofrece una serie de ventajas adicionales. En primer lugar, permite tratar y sintetizar gran cantidad de información —hecho muy significativo frente al enorme flujo de información que se recibe cotidianamente—. Esta expresión sintética se logra mediante la reducción y simplificación de los datos, tarea que debe realizarse de modo riguroso para asegurar la confiabilidad de los resultados. El lenguaje numérico aporta un elevado grado de precisión a las descripciones. Con ello facilita la comparabilidad entre espacios y entre fenómenos. Así como al incorporar la variable temporal, en un mismo espacio o fenómeno supera la visión estática por la visión dinámica.

Este lenguaje numérico incluye los procedimientos y técnicas estadísticas específicas para el análisis geográfico que permite describir, comparar y relacionar con eficacia, pues describe sintéticamente y clasifica, busca precisar la intensidad de las relaciones entre fenómenos, permite la generalización y la interpretación. Desarrolla en el alumno un enfoque crítico, quien se ve forzado a pensar en términos más rigurosos y precisos. Estos procedimientos estadísticos —que son utilizados por todas las ciencias— conducen a la geografía a la adquisición de un lenguaje común, incrementando su cientificidad. Un lenguaje comprensible superador de las diferencias idiomáticas y comprobable más allá de las distancias en el espacio y en el tiempo. En síntesis, resulta esencial para asegurar la aplicabilidad práctica de la geografía, tanto para la correcta interpretación como para la eficiente resolución de problemas espaciales. En muchos casos, es el paso previo para la expresión gráfica y cartográfica (figura 14).

Junto al tratamiento numérico de los datos geográficos y su simplificación por medio de índices estadísticos, la representación gráfica constituye un complemento in-

Tema: Distribución de la población en las provincias argentinas

Lenguaje verbal

Provincias de gran superficie, escasamente pobladas (ej.: Santa Cruz).

Provincias de superficie reducida, muy pobladas (por ejemplo, Tucumán).

Provincias de dimensión intermedia, medianamente pobladas (ej.: Mendoza), ... etc.

Descripción general, poco precisa, de difícil comparación.

Lenguaje numérico
aumento de complejidad

Densidad de población (hab/km²)

Santa Cruz: 0,5	San Juan: 5,2
Chubut: 1,2	Chaco: 7,0
T. del Fuego: 1,3	Corrientes: 7,5
La Pampa: 1,5	Jujuy: 7,7
La Rioja: 1,8	Mendoza: 8,0
Río Negro: 1,9	Entre Ríos: 11,5
Catamarca: 2,1	Córdoba: 14,3
Neuquén: 2,6	Santa Fe: 18,5
San Luis: 2,8	Misiones: 19,8
Formosa: 4,1	Buenos Aires: 35,3
Salta: 4,3	Tucumán: 43,2
S. del Estero: 4,4	

Descripción precisa, semejanzas y diferencias
Comparación simple entre provincias
Síntesis de información

Densidad de población (hab/km²)

Mediana = 4,4
El 50% de las provincias tiene densidades inferiores a 4,4 hab/km² y el 50% restante, superiores.

Mayor rigor en la descripción

Clasificación (X + σ)

- 3,47 - 6,10. Santa Cruz, Chubut, Tierra del Fuego, La Pampa, La Rioja, Río Negro, Catamarca, Neuquén, San Luis, Formosa, Salta, Santiago del Estero, San Juan.
- 6,10 - 11,72. Chaco, Corrientes, Jujuy, Mendoza, Entre Ríos.
- 11,72 - 17,34. Córdoba.
- 17,34 - 22,97. Santa Fe, Misiones.
- 35,3. Buenos Aires.
- 43,2. Tucumán.

Clasificación espacial rigurosa
Generalización gran poder de síntesis

Correlación con otras variables

Por ejemplo, porcentaje de población urbana.

Coefficiente de correlación

$$r = 0,1853$$

Correlación no significativa entre densidad de población y porcentaje de población urbana.

Relación con otros aspectos de la realidad
Interpretación y explicación del fenómeno

Figura 14. Valor del lenguaje verbal y numérico

dispensable que proporciona un medio rápido y eficaz para analizar la evolución, magnitud y distribución de un hecho.

Las representaciones gráficas expresan la información recogida en una tabla estadística de una forma sintética y visual. Su objetivo es, pues, ofrecer una visión de conjunto del fenómeno analizado de una manera más rápidamente perceptible e inteligible que la observación directa de los datos numéricos (figura 15).

Producción de energía nuclear 1970-1982

1970		1982	
País	Millones de kWh	País	Millones de kWh
Reino Unido	26.012	EE.UU.	298.700
EE.UU.	21.797	Francia	108.900
Alemania (R.F.)	6.030	Japón	105.200
Francia	5.147	U.R.S.S.	100.000
Japón	4.581	Alemania (R.F.)	63.600
U.R.S.S.	3.696	Reino Unido	44.200
Resto del mundo	10.881	Resto del mundo	200.000
Total mundial	78.144	Total mundial	920.600

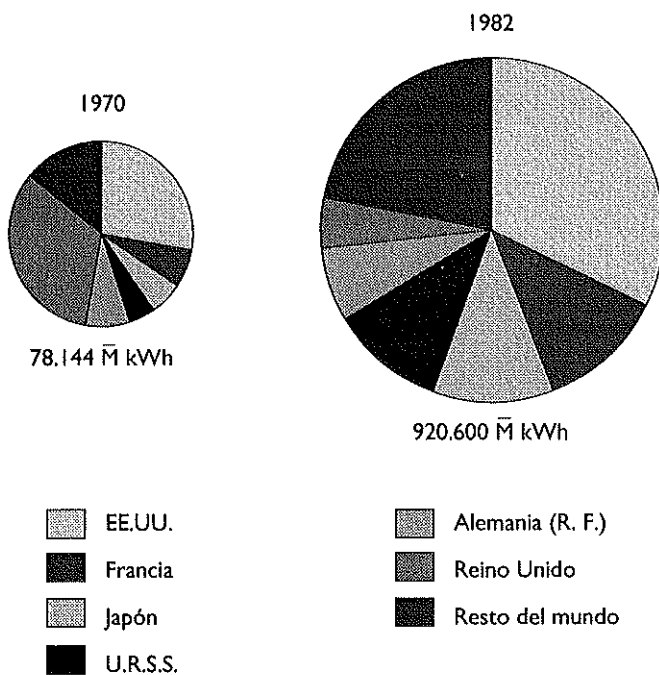


Figura 15. Facilidad y rapidez de la percepción gráfica en relación a la numérica.

La importancia de un hecho geográfico, así como la regularidad y tendencias que presenta se comprenden y se recuerdan con más facilidad mediante su representación gráfica, siendo así mismo de gran utilidad cuando se pretende analizar comparativamente el comportamiento de dos o más variables en el tiempo o en el espacio.

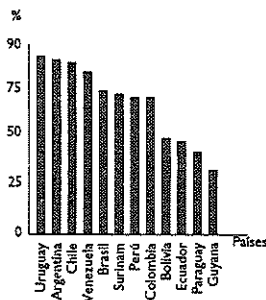
En la era de la comunicación visual que vivimos actualmente, el lenguaje gráfico constituye una vía primordial para la difusión de información de distintos niveles de complejidad, y acompaña las diferentes etapas metodológicas. Así los gráficos pueden ser una fuente de datos —más o menos elaborados—; el soporte para el análisis de un fenómeno; el medio de comparación o de correlación y el modo de comunicación de las conclusiones obtenidas. Los gráficos elaborados pueden tener distinto grado de complejidad según que el destinatario sea el público en general o la comunidad científica (figura 16).

Tipo de gráfico

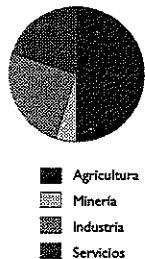
Fenómeno representado

Niveles de lectura

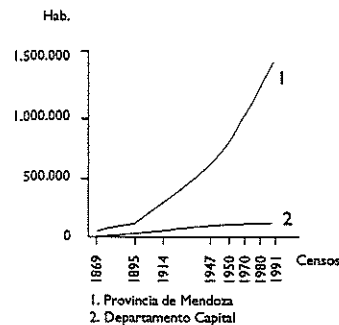
América del Sur
% de población urbana



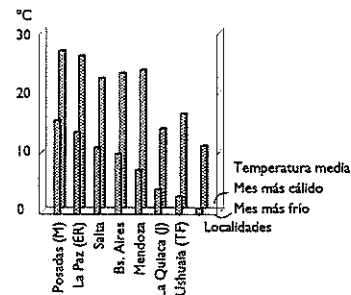
Egipto
Distribución población activa



Prov. Mendoza - Dpto. Capital
Crecimiento de la población



Argentina
Temperaturas medias



Importancia y distribución de un fenómeno en distintos espacios

- **Importancia** del fenómeno en un espacio.
- **Comparación** entre espacios.

Composición de un fenómeno en un espacio

- **Proporción** correspondiente a cada sector.
- **Comparación** entre sectores.

Evolución de un fenómeno en distintos espacios

- **Importancia** del fenómeno en un espacio en un momento.
- **Evolución** del fenómeno en un espacio.
- **Comparación** entre espacios.

Importancia y distribución de varios fenómenos en distintos espacios

- **Importancia** de un fenómeno en un espacio.
- **Distribución** de un fenómeno en distintos espacios (comparación entre espacios).
- **Distribución** del segundo fenómeno en distintos espacios.
- **Comparación** de los dos fenómenos.

Figura 16. Variedad de gráficos según su grado de complejidad y niveles de lectura.

Indudablemente es un recurso didáctico de gran valor para todas las asignaturas en general y para la geografía en particular, pues facilita la interpretación, comprensión y memorización de los fenómenos representados. Es necesario revalorizarlo e incorporarlo activa pero gradualmente, de modo que no constituya una mera ilustración que acompaña un texto sino que se convierta en eje de un activo proceso de aprendizaje.

Entre los numerosos procedimientos de representación gráfica existentes, la carta es quizás el que mejor se adapta a las características del trabajo geográfico. Se trata de un instrumento especial de generalización y análisis que no es usado por ninguna otra ciencia tanto como por la geografía, es su herramienta distintiva y el documento básico de gran parte de su enseñanza.

Si bien el lenguaje cartográfico forma parte del lenguaje gráfico, su especificidad hace que se lo distinga. Al estar destinado a la vista, tiene supremacía sobre los restantes, pues demanda apenas un instante de percepción. Se expresa mediante la imagen, por ello se diferencia del lenguaje verbal, que sigue una secuencia, mientras que el gráfico y el cartográfico permiten una aprehensión global.

Este lenguaje ha adquirido mayor relevancia y una multiplicidad de usos, dada su capacidad de informar acerca de todos aquellos fenómenos que tienen una connotación espacial. De aquí se deriva uno de los fundamentos para incorporarlo intensa y activamente en la enseñanza.

Traduciendo el concepto de comunicación al problema cartográfico, resulta que el emisor o especialista informa a un receptor o lector a través de un canal de transmisión que es la carta. Como todo sistema de información tiene su propia capacidad de contenido y sus modalidades de expresión. Espacio, tiempo, modo y dimensión le dan una naturaleza específica, un método y un objetivo al sistema de comunicación cartográfica (figura 17).

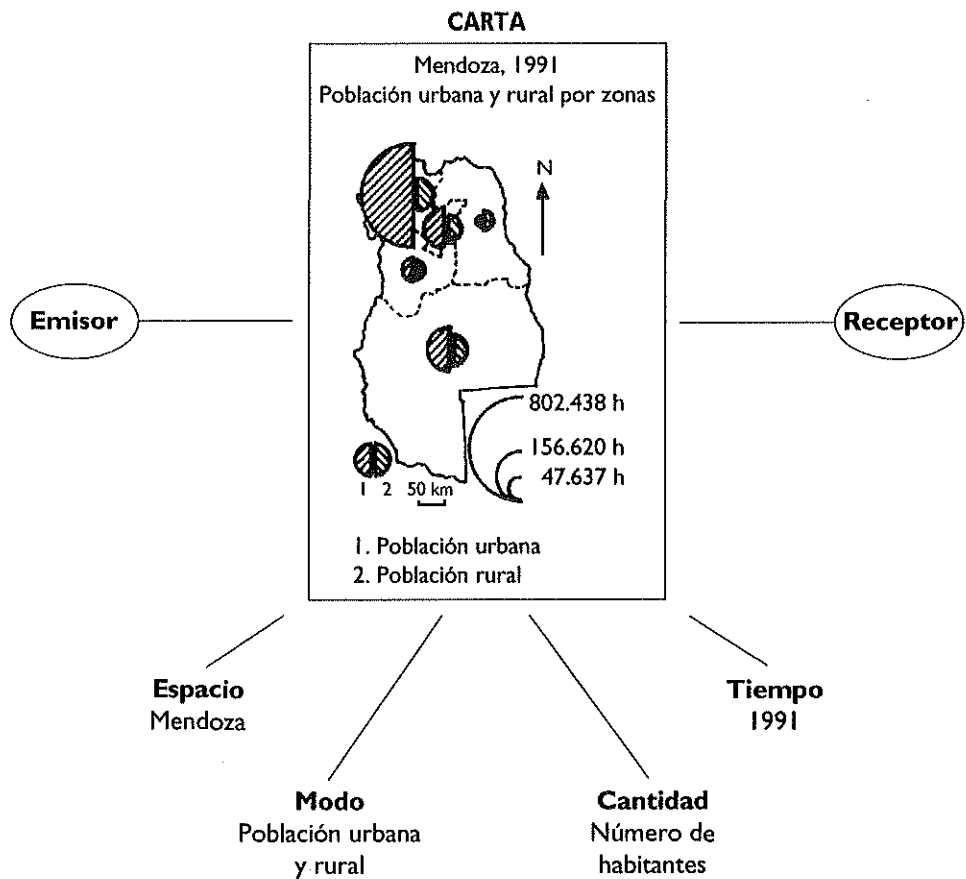


Figura 17. La carta como sistema de comunicación.

Por sus características, este lenguaje está presente en todas las etapas del trabajo intelectual del método científico y de la enseñanza de la geografía. Constituye un medio de registro y, en consecuencia, una fuente de información de primer orden (distancias, superficies, localizaciones, valores, etc.), respondiendo así a la función de inventario o referencia. Es también una auténtica base para la investigación y el tratamiento de los datos, al suscitar problemas y facilitar la correlación espacial entre variables, que corresponde a la función de investigación o experimentación. Constituye un medio altamente selectivo para plasmar las conclusiones alcanzadas en cualquier estudio de carácter geográfico, es decir, un medio de comunicación de los

resultados obtenidos, propiedad que determina la función de comunicación o explicación. A ello debe sumarse una connotación significativa —ya incluida en las anteriores, pero que merece ser destacada—, como es la posibilidad de futurizar. Por su capacidad de representar fenómenos abstractos y concretos, dinámicos y estáticos y poder proyectarlos en el tiempo y el espacio, la carta puede mostrar con claridad las diferentes situaciones que podrían producirse en el ámbito espacial.

La flexibilidad que caracteriza a los distintos lenguajes posibilita la gradación de su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación del alumno se concreta de acuerdo con su evolución personal y nivel de madurez, con una clara articulación vertical que se mueve entre los extremos de la lectura e interpretación de documentos geográficos expresados en diferentes lenguajes (verbal, cartográfico, etc.). Es necesario adoptar un grado de complejidad creciente —tanto del soporte expresivo como de la profundidad de la lectura—, para lograr su realización completa.

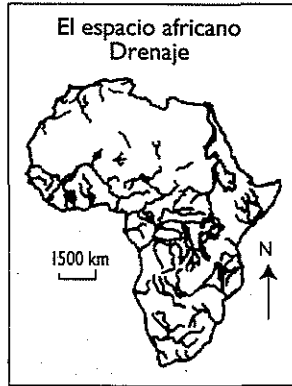
Respecto del mensaje cartográfico, debe hacerse notar que los distintos pasos que abarca la lectura: localización, descripción y comparación, conduce a la regionalización o clasificación espacial que expresa las modalidades adquiridas por el espacio en relación con el fenómeno estudiado. La esquematización que se obtiene de la realidad, lograda por eliminación de lo accidental, permite alcanzar uno de los objetivos de la geografía: descubrir el orden que subyace en la distribución del fenómeno analizado y con ello la delimitación de estructuras espaciales que ayudan a encontrar problemas que orientan la formulación de explicaciones (figura 18).

Esta forma de lectura, en cualquiera de los niveles de enseñanza, permite el desarrollo de una observación aguda y de una actitud crítica, y favorece, además la organización creativa de la explicación. De este modo, alumno y docente se interrelacionan por medio de un procedimiento de lectura que constituye la fuerza dinamizante del desarrollo de la clase de geografía en la cual la carta no es un recurso agregado, sino un elemento que se integra a la actividad didáctica, acrecentando el interés del alumno y haciendo realidad su participación activa.

Además de una correcta y efectiva interpretación del mensaje cartográfico, es necesario incorporar paulatinamente la elaboración de cartas más o menos simples por parte del alumno. Esta tarea —debe realizarse de acuerdo con normas gráficas que permiten cumplir los objetivos de descripción razonada y exacta del espacio— incluye operaciones de filtrado, selección, clasificación, simplificación y simbolización.

Por último, la actual difusión de las modernas tecnologías de información hacen imprescindible la inclusión de la informática como instrumento de apoyo de los cuatro lenguajes antes considerados. Ella logra procesar rápidamente grandes volúmenes de información, visualizar situaciones, analizar tendencias y alternativas, etc. En consecuencia, su incorporación en la enseñanza de la geografía permite, por una

a. Localización y descripción

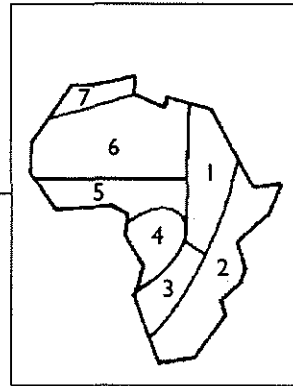


Análisis del drenaje según forma, densidad, longitud.

Pendiente del Indico: en la zona costera, cortos cursos de diseño subparalelo. El más importante es el Zambeze, con dirección W-E; por la ramificación de sus afluentes tiene un diseño dendrítico y drena parcialmente el sector de los grandes lagos....

b. Comparación entre las pendientes

c. Regionalización



Definición de las configuraciones espaciales.

1. Eje único de penetración excepcional.
2. Diagonal costera índica de densidad media y diseño heterogéneo.
3. Franja austral de drenaje pobre y diseño radial.
4. Cuña de diseño dendrítico organizada en un solo sistema de alta densidad.
5. Arco costero atlántico de densidad media y diseño predominantemente dendrítico.
6. Amplio espacio N de escaso drenaje con diseño radial.
7. Estrecha faja costera mediterránea de cortos cursos subparalelos.

d. Emisión de un juicio

Redes de drenaje de desarrollo predominantemente periférico, densidad media y heterogeneidad de diseños.

Síntesis de los rasgos esenciales de la organización del drenaje en el espacio africano.

e. Formulación de hipótesis explicativas

La mayor densidad de drenaje en el área ecuatorial obedece a las condiciones climáticas reinantes.
El diseño del drenaje en la faja mediterránea está fuertemente condicionado por el relieve.

Planteo de relaciones explicativas entre la realidad observada y otros factores. Requieren la incorporación de otros elementos para su comprobación.

Figura 18. Proceso de lectura de una carta.

parte, facilitar el trabajo de los alumnos en el tratamiento de los datos; pero también establecer relaciones, modificar factores para indagar, por ejemplo, acerca de la evolución futura de determinados espacios o fenómenos mediante la simulación. Entre las actividades de enseñanza-aprendizaje que pueden realizarse cabe citar lectura y tratamiento de textos, búsqueda y gestión de información, adquisición de datos, tratamiento numérico y estadístico, representación gráfica y cartográfica, resolución de problemas, simulación, comprobación de hipótesis, etc. Sus aplicaciones en geografía son cada día más amplias y están mejor sustentadas.

En este sentido, la informática deberá estar integrada en los planes de estudio de la asignatura, para aplicarla en la enseñanza de algunos temas geográficos. Sin embargo, debe tenerse presente que sólo es un instrumento, una herramienta para facilitar las tareas y mejorar los resultados; pero no sustituye la reflexión y el trabajo intelectual de docentes y alumnos.

En síntesis, los lenguajes propios de la geografía constituyen —además de su forma de expresión— verdaderos instrumentos de trabajo. Su intensa utilización en la enseñanza en todos los niveles resulta imprescindible para reemplazar rígidos esquemas tradicionales y enciclopédicos por otros más creativos. Sus diferentes niveles de complejidad y la prácticamente inexistente limitación temática que los caracteriza permiten incorporarlos en todos los ciclos educativos y en los diversos momentos de la clase como se muestra en la figura 19.

Categorías	Momentos de la clase		Momentos metodológicos en el aprendizaje geográfico										
	Motivación	Desarrollo/Análisis Síntesis	Captación inicial del hecho	Obtención de la información	Descripción	Comparación	Clasificación	Regionalización	Expresión de resultados	Establecimiento de relaciones	Explicación	Planteo de problemas	Resolución de problemas
Lenguajes													
Verbal	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Númérico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Gráfico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cartográfico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Grado de adecuación



Escaso



Medio



Optimo

Figura 19. Valor de los lenguajes en la geografía escolar.

5. Bibliografía

- BAILEY, P., 1983, *Didáctica de la geografía*, Madrid, Cincel.
- CAPITANELLI, R., 1981, "La Geografía como sistema", en: *Boletín de Estudios Geográficos*, Vol. xx, n° 78, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UNC, Mendoza.
- CAPEL, H., 1981, *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova.
- CIVIT, M. E. F. de, G. de MANCHON, M. J., OSTUNI, J., 1983, *Técnicas en Geografía*, Inca, Mendoza.
- CODES de PALOMO, M. I., 1993, "Ecogeografía. La complejidad del medio ambiente", en: *Geografía*, Vol. 10, Buenos Aires, Ceyne.
- CODES de PALOMO, M. I., 1993, "Educación medioambiental formal", en: *Geografía para el medio ambiente*, Mendoza, CCMA, E. d. FFy L.
- DEL CANTO, C. et al., 1988, *Trabajos prácticos de Geografía Humana*, Madrid, Síntesis.
- DOLFUS, O., 1978, *El análisis geográfico*, Barcelona, Oikos-Tau.
- ERRAZURIZ, A. y otros, 1988, *Cartografía temática*, Chile, Universidad Católica.
- ESTEBÁNEZ, J., 1982, *Tendencia y problemática actual en la geografía*, Madrid, Cincel.
- GIOLITTO, P., 1984, *Pedagogía del medio ambiente*, Barcelona, H. Herde.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. y otros, 1986, *Teoría y práctica de la Geografía*, Madrid, Alhambra.
- GÓMEZ GARCÍA, J. y otros, 1992, *El pensamiento geográfico*, Madrid, Alianza.
- HAGGETT, P., 1976, *Análisis locacional en la geografía humana*, Barcelona, Gili.
- HARVEY, D., 1983, *Teoría, leyes y modelos en Geografía*, Madrid, Alianza.
- JOHNSTON, R., 1979, *Geography and geographers*, Londres, Arnold.
- KARAKE, N. y ZAMORANO, G., "La carta topográfica en la enseñanza de la Geografía en la Secundaria", en: *IGM*, revista del Instituto Geográfico Militar, año 5, n° 7, Enero-Diciembre 1990, pp. 51-63.

- MARTINELLI, M., 1991, *Curso de cartografía temática*, San Pablo, Contexto.
- MOPT, 1991, *Educación ambiental: principios para su enseñanza aprendizaje*, Madrid, Ministerio de Obras Públicas y Transporte, Unesco.
- OSTUNI, J., 1989, *Geografía y desafío educativo*, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza.
- , 1989, *El pensamiento geográfico contemporáneo; su proyección en la enseñanza a través del enfoque sistémico*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNC.
- , 1992, *Introducción a la geografía. Iniciación en la problemática de los espacios geográficos*, Buenos Aires, Ceyne.
- OSTUNI, J. y otros, 1988, *Actualización teórica y metodológica de la enseñanza de la Geografía en el nivel medio*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras.
- OSTUNI, J., RODRÍGUEZ DE GONZÁLEZ, M., *Organización de lógica del espacio, estructura lógica de conceptos*, Mendoza, inédito.
- RANDLE, P. H., 1984, *Teoría de la geografía*, Buenos Aires, GAEA.
- ROHMER, G. y MOLES, A., 1976, "Psychologie et perception de l' espace", en: *Urbanismo*, n° 156, París.
- TEITELBAUM, A., 1978, *El papel de la educación ambiental en América Latina*, París, Unesco.
- VAN GIGCH., J., 1981, *Teoría General de Sistemas Aplicados*, Trillas, México.
- ZAMORANO DE MONTIEL, G., *Geografía regional. Paisajes y clasificaciones*, en prensa.

II. CONTENIDOS BASICOS CURRICULARES COMUNES PARA GEOGRAFIA

Núcleos conceptuales

Basados en los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta.

- Pluralismo; necesidad de integrar los diversos enfoques geográficos.
- Eje esencial de la currícula: las modalidades de las interacciones espaciales y el hombre.

Estos núcleos conceptuales son válidos para todos los ciclos, se resignifican desde un progresivo grado de complejización.

Bloques temáticos

Válidos para todos los ciclos. Serán abordados con diferente grado de profundidad según el nivel evolutivo del alumno y adecuados a los órdenes de magnitud de los espacios considerados en cada ciclo. La integración de los aspectos parciales abordados por cada uno de ellos, considerados en los distintos ciclos, permitirá cumplirlos acabadamente al completar la educación Polimodal.

Ejes temático-espaciales

Nivel de desagregación menor propuesto como reflexión teórico-práctica, y destinado a orientar al docente en la organización de la tarea en el aula.

Se trata de la gradación espacial propuesta para cada ciclo. El cruzamiento de estos ejes con los bloques temáticos enunciados y su adecuación al nivel de desarrollo de los alumnos en el marco de los núcleos conceptuales permitirá definir los contenidos de la asignatura para cada año.

Bloques temáticos:

El medio ambiente como un sistema dinámico resultante de la interacción de diversas fuerzas y procesos, que se exterioriza en los paisajes naturales y subyace en los paisajes organizados.

La geografía estudia el espacio como morada del hombre. Espacio que se concreta en paisajes, más o menos naturales, más o menos antrópicos.

El medio, sistema natural o ecosistema es absolutamente dinámico. Ese dinamismo se manifiesta en las interacciones de los diversos elementos, propiedades o subsistemas que lo integran.

El campo de la geografía es la superficie terrestre, y el ecosistema es el conjunto de seres que habitan en un lugar. Este sistema de hechos físicos y biológicos, referidos a un espacio, se interrelacionan funcionalmente. El sistema natural es el que permite la sobrevivencia biológica del ser humano, proporcionándole los recursos esenciales para sus actividades económicas y productivas.

Las sociedades humanas a lo largo del tiempo y conforme a sus propias metas (sociales, económicas, políticas) van transformando, modificando continuamente el marco natural y el contenido humano existente, utilizando diferentes medios de acción, especialmente ciencia y técnica.

El resultado de este acondicionamiento es la organización espacial.

De las organizaciones de tipo tradicional (con una actividad humana más estrechamente subordinada a las leyes que rigen los mecanismos naturales), a las organizaciones de tipo industrial y posindustrial (con circuitos económicos y estructuras sociales complejas tanto en los espacios rurales como urbanos, con flujos de producción, de comercio, de información canalizados por redes de comunicación de índole diversa, etc.) las escenas son variadas, los matices son heterogéneos.

Describir y explicar las variaciones espaciales en diversos niveles de resolución y de profundidad, desde los elementos visibles a los invisibles, es una tarea educativa específicamente geográfica.

Los paisajes geográficos como resultado de la relación hombre -medio ambiente.

El medio ambiente y su influencia sobre los grupos humanos. Limitaciones y oportunidades que ofrece en la organización del espacio.

La acción del hombre sobre el medio ambiente.

Su papel modificador. La variedad de respuestas culturales. Los diversos grados de organización espacial. Los paisajes humanizados o culturales.

El impacto ambiental de las actividades humanas. El manejo inadecuado de los ecosistemas. Los problemas de degradación del medio. Medidas correctoras

El paisaje geográfico es el aspecto visible del espacio. Se describe y se explica partiendo de su morfología (Dollfus). Es la exteriorización en el territorio de las relaciones entre fenómenos. Según Sauer, el paisaje puede ser natural o cultural. Tanto el primero como el segundo se modifican. Tienen ritmos y cambios. Si lo vemos a través de sus ritmos, es una visión funcional; a través de sus cambios, es una visión estructural (Milton Santos). Así un paisaje no tiene el mismo ritmo a las 12 horas del día que a las 4 horas de la mañana. La explosión del mundo urbano, el abandono del campo, producen cambios en el paisaje, reemplazando un mundo natural por otro artificial. En el primero, la naturaleza dicta las reglas; en el segundo lo hacen las técnicas. Esa evolución del paisaje es estructural y viene unida a un cambio funcional. Esto explica la diversidad y el dinamismo de los paisajes geográficos y la importancia de la geografía como ciencia de la diferenciación espacial.

El estudio del medio natural como un sistema (fuerzas y procesos) tiene un papel importante en la ciencia geográfica, si se interpreta este medio (contacto de litosfera, atmósfera, hidrosfera y biosfera) como el marco que ofrece al hombre una amplia gama de oportunidades y de obstáculos.

Los climas templados, las formas llanas de relieve, los ríos de régimen regular, las fuentes termales, los suelos ricos en humus y sales minerales, las corrientes marinas de diferentes temperaturas que aseguran un plancton abundante, las reservas de petróleo, son algunos ejemplos de las primeras. Así, los conjuntos montañosos elevados, los bloques rocosos, los movimientos sísmicos, las precipitaciones sólidas en forma de granos de hielo (granizo), los vientos tornados, la escasez de aguas continentales (superficiales o subterráneas), son algunas limitaciones de la naturaleza.

Sin caer en el extremo de subestimar la influencia del medio natural, es indudable que este inventario estático de oportunidades y obstáculos pierde su valor de absoluto cuando asociamos este tema a las distintas acciones de los hombres para adecuar las condiciones naturales de la superficie a sus condiciones de vida, en función del desarrollo alcanzado a lo largo del tiempo.

De allí que la profundización de los fenómenos naturales en forma independiente o sistemática tienda a desdibujar la verdadera esencia de la geografía.

El hombre, "padece" al medio, es decir que soporta factores que lo limitan, pero lo rehace —positiva o negativamente— originando al medio ambiente.

La percepción, relación y utilización que el habitante establece con su ecosistema depende de lo simple y compleja que sean la organización social, las tecnologías, el capital, etc.

El proceso económico es, en gran medida, la actividad orientada a transformar los elementos, sustancias u oportunidades del sistema natural en recursos, de forma que puedan ser utilizados por la sociedad para la satisfacción de sus necesidades.

El hombre desde los comienzos de la civilización comenzó a “modificar” los sistemas naturales. A medida que fue perfeccionando sus técnicas y aumentando la población, los impactos ambientales —positivos y negativos— fueron mayores. Rompió el equilibrio de muchos ecosistemas en vistas a aumentar su productividad: los oasis en las zonas desérticas, los sistemas urbanos, industriales, etc.

De ello resultan paisajes geográficos distintos que interesan a los alumnos no sólo como la concreción del espacio sino también por sus interacciones, flujos energéticos, posibilidades de autocontrol y retrocontrol, etc.

Los procesos espaciales.

La organización actual del espacio como resultado de la sucesión, superposición y/o sustitución de organizaciones previas.

Las transformaciones de las organizaciones humanas a lo largo del tiempo. Transformaciones históricas y transformaciones actualmente en proceso. Su expresión espacial.

La prospección: la organización espacial futura, espontánea y/o voluntaria, como una proyección de las tendencias actuales. Simulación.

Al considerar la mutabilidad, el cambio en las relaciones hombre-medio, se integra la trilogía: hombre-medio-tiempo. La explicación del paisaje supone una visión del presente y también del pasado. No todo es visible en el paisaje actual, explicarlo significa indagar lo invisible, la naturaleza de los cambios; por ejemplo, las pautas espaciales de decisiones tomadas a lo largo del tiempo, que son valiosas para comprender el presente a través del pasado y poder así prospectar el futuro.

El proceso es el cambio de estado que se sucede en una variable a través del tiempo, como función de las relaciones de esa variable y el medio (Hay y Johnston). No sólo interesa conocer la secuencia o diferentes estados a lo largo del tiempo (por ej., en el uso del suelo), sino también el mecanismo, entendido como las fuerzas que actúan sobre esos cambios de estado y los controlan (F. de Civit, G. de Manchón). Es el caso de la “reforma agraria” asociado a la transformación productiva y social de algunos países.

Ese proceso de cambio espacial puede manifestarse secuencialmente, con distintos grados de complejidad y, por consiguiente, de variación en la estructura y orga-

nización espacial. Así, en una zona periurbana, podemos definir procesos de sucesión (de uso agrario a industrial), de superposición (residencial secundario-agrario) o de sustitución (de agrario a residencial definitivo).

Cualquiera sea la característica del proceso —algunos son vertiginosos y locales, otros lentos y mundiales— producen transformaciones en el sistema espacial.

Las relaciones o interacciones espaciales manifestadas a través de movimientos y flujos de diverso tipo de magnitud.

Las relaciones intraespaciales —a diferentes escalas— como elemento integrador y estructurador de áreas determinadas (ciudad, región, etc.)

Las relaciones interespaciales.

Complementación y competencia entre áreas de similar jerarquía .

Inserción de áreas menores en marcos espaciales mayores.

Todo fenómeno geográfico cualquiera sea su escala, puede ser abordado en sí mismo o en sus relaciones con los demás. Estas perspectivas no son excluyentes sino complementarias. Este es el principio del sistema espacial basado en las relaciones. Así, por ejemplo, podemos ver “la ciudad como área” o “la ciudad en el área”. En cada caso la explicación se logra cuando se definen los nexos que representan las relaciones, siempre necesarias para mantener el dinamismo del sistema.

Esas relaciones, o flujos, pueden ser internas o externas, visibles o invisibles. Generan redes cada vez más numerosas y complejas. Los conjuntos de relaciones internas (Sayer) pueden ser calificadas como estructuras y son, en general, relaciones necesarias, distintas de las relaciones externas que son contingentes. Es el caso de la relación entre el arrendador de la tierra agraria (forma de tenencia) y el propietario. Este es un caso de relación interna simétrica, porque cada uno presupone al otro. Estas relaciones internas son las que permitieron a D. Harvey hacer más comprensibles la naturaleza del “urbanismo”, del “capitalismo” y del “modo de producción” en general.

Las interacciones externas como las manifestadas entre un espacio A y uno B definen escalas de complementación, competencia o inserción. Es el caso de la diversidad zonal y las economías de escala que son la base de la complementariedad, entendida como que la región A y B producen o pueden producir gamas de productos o bienes diferentes que son intercambiables.

Los diferentes tipos y grados de interacciones generan procesos de difusión y áreas jerárquicamente espacializados.

La diferenciación espacial en los diversos contextos y niveles de resolución. Los subsistemas urbano y rural. La diferenciación regional y los desequilibrios (regionales). La diferenciación funcional del espacio; su jerarquización. Contrastes en el nivel de desarrollo socioeconómico e intercambio desigual. Los procesos de concentración (urbana, económica, poblacional, etc.) y sus consecuencias. Los conflictos derivados.

La jerarquía de relaciones, las estructuras y los procesos son sustancialmente dinámicos en el espacio y en el tiempo. Dinámica que se caracteriza no sólo por diferenciar formal y funcionalmente la superficie terrestre, sino también por su efecto multiplicador. Ese fenómeno de "bola de nieve", que es el equivalente al proceso de causalidad acumulativa, muestra cómo los efectos desequilibradores crecen con el tiempo, agudizando los contrastes por resultados acumulativos. (G. de Martín, M. de Buono, 1993). Tal es el caso de una implantación fabril que genera dos cadenas de reacciones circulares con carácter impulsor. Una afecta toda la actividad económica y las otras producen la inducción interindustrial. La potenciación empresarial, fortalecida además por la eficiencia en la comunicación, desarrolla las economías externas, que, a su vez, influyen en otros tipos de sistemas productivos, provocando el desarrollo global. La contrapartida es la aparición de las deseconomías que alteran el comportamiento del sistema. Estos mecanismos generadores de desequilibrios espaciales se producen a distintas escalas y por la acción de diversos hechos.

La responsabilidad individual y grupal en la intervención espacial. Importancia de una acción consciente, equilibrada y eficaz.

Los efectos espaciales de las acciones espontáneas de personas y grupos.

La intervención voluntaria: la planificación espacial. Cauces y retos actuales para la participación ciudadana.

La preservación del medio ambiente y el manejo racional de los recursos naturales.

La geografía no debe limitarse a explicar de manera acrítica cómo se distribuyen y relacionan los hechos en el espacio. Interesa saber las causas reales que explican y justifican esas distribuciones y los problemas que ellas ocasionan.

Lo importante es tomar conciencia del sistema de valores para que, a partir de esa experiencia crítica de la relación-acción con el espacio, se modifiquen los juicios de valor y, por ende, las acciones.

Sólo a partir de ese contacto con la realidad, cualquiera sea la interacción con el espacio, espontánea o intencional, individual o grupal, se modificará la percepción de los problemas y el grado de compromiso en los procesos de cambio.

La localización o situación geográfica genera relaciones verticales y horizontales.

La localización significa una posición particular en el espacio, una posición identificable sobre la superficie de la tierra. La importancia dada a la localización es una característica propia de la curiosidad del geógrafo. A partir de esta preocupación por el espacio surgen algunas cuestiones relativas a las configuraciones y a la organización espacial. Implica, por una parte, el manejo espacial elemental, necesario para cualquier conocimiento o reflexión geográfica. Por otra parte, incorpora las nociones básicas de sitio y posición, de emplazamiento y situación, de localización absoluta y relativa. Se definen dos niveles esenciales de relaciones: el espacio en sí mismo, sus características y condicionamiento, y el espacio en sus vinculaciones con otros espacios, sus conexiones e integración.

Las fuentes de información y la representación del espacio son recursos permanentes para la explicación geográfica.

Los lenguajes que caracterizan el quehacer geográfico se utilizan en todas las etapas metodológicas y en todos los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. La geografía emplea individual o complementariamente el lenguaje verbal, numérico, gráfico y cartográfico. La amplitud de este espectro surge de la multiplicidad de fuentes de información: textos, relatos, estadísticas, mapas, la realidad misma. No sólo es diversa la naturaleza de los datos sino los modos de tratarla. Es decir, los procedimientos y técnicas aplicados. Para ello es necesario tener en cuenta los objetivos, la temática, la escala espacial, el tipo de información disponible, el nivel del proceso enseñanza-aprendizaje, los momentos de la clase.

Entre estas formas de expresión, la representación espacial a través del lenguaje cartográfico ocupa un lugar de privilegio.

El adecuado manejo de estos recursos optimiza el conocimiento y la explicación geográfica.

Núcleos conceptuales

- En la superficie terrestre pueden diferenciarse áreas —a diversas escalas—, según los rasgos propios de su organización del espacio.
- Las condiciones medioambientales influyen sobre las actividades humanas y su distribución espacial. A su vez, el hombre modifica las condiciones del medio —valorizándolo, optimizándolo pero también degradándolo— con estilos, ritmos e

intensidades diferenciales según las características culturales y los momentos históricos.

- La población, sus actividades y los flujos están localizados en el espacio. Su distribución se muestra a través de redes que relacionan nudos de distinta jerarquía y estructuran superficies, cuya acción conjunta genera procesos de difusión.
- El comportamiento geográfico de los individuos y de los grupos sociales depende de su percepción subjetiva del espacio, sobre la que inciden los valores, los sentimientos, la cultura.
- Las desigualdades en la distribución y aprovechamiento de los recursos, en el grado de avance tecnológico, en el nivel socioeconómico de la población y en su calidad de vida, producen contrastes —a veces conflictivos— en el desarrollo espacial a diversas escalas.
- El complejo sistema de relaciones entre el hombre y el medio se refleja en una amplia diversidad de paisajes, cuya morfología es la resultante de las condiciones actuales y del proceso que los ha generado.

LAS MODALIDADES DE LAS INTERACCIONES ESPACIALES Y EL HOMBRE

grado	EDUCACION GENERAL BASICA									POLIMODAL		
	Primer ciclo			Segundo ciclo			Tercer ciclo			1°	2°	3°
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°			
ESCALA ESPACIAL	realidad inmediata o espacio personal o cercano			el departamento	la provincia y su relación con la región	la región y su relación con el país	la prov. y su rel. con la región	el país y su rel. con América Latina	América y su rel. con el mundo	Problemas de organización espacial Prov. y su rel. con el país País y su relación con América País y su relación con el mundo		
MARCO GENERAL	Predominio de lo local. Observación directa, descripción formal			- lo conocido, lo próximo con referencia siempre a lo desconocido y lo lejano - adquisición de los principios generales de la geografía a través de las diferencias areales			- lo conocido, lo próximo con referencia siempre a lo desconocido y lo lejano - aplicación de los principios generales en unidades regionales. La región vista como marco teórico metodológico. El continente y el mundo a través de temas generales definidos por flujos de diverso tipo y magnitud			- lo conocido, lo próximo, lo lejano - aplicación de conocimientos para formular y resolver problemas de complejidad creciente resultantes de la organización espacial		
PREGUNTAS QUE ORIENTAN EL APRENDIZAJE	¿qué? ¿dónde? ¿cómo?			¿qué? ¿dónde? ¿cómo?			¿qué? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?			¿qué? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué? ¿debería estar o ser...? ¿cómo actúo? Propongo		
ENFOQUES GEOGRAFICOS	Percepción Ecológico Introducción básica al Locacional y crítico			Ecológico Locacional Percepción y comportamiento Crítico			Locacional Ecológico Crítico Percepción y comportamiento			Crítico Locacional Percepción y comportamiento Ecológico		

1. Educación General Básica

La capacidad espacial del niño crece desde su conocimiento del espacio perceptual, estático, inmediato hasta el entendimiento del espacio conceptual transformable. Hacia los siete años se inicia el estadio de las operaciones concretas, empieza a desarrollar el conocimiento proyectivo a medida que aumenta su capacidad para tratar con las relaciones en el espacio; es consciente de la configuración y localización. Hacia los nueve años se desarrolla su entendimiento euclidiano, que lo lleva a una completa conceptualización espacial a través de simples relaciones (Graves, 1989).

Teniendo en cuenta los estadios en el desarrollo del niño y las implicaciones que tiene para la enseñanza de la geografía, ya a principios de siglo, James Fairgrieve (1926) y posteriormente J. Piaget, y Bruner entre otros, mostraron la necesidad de partir de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. En consecuencia, es importante iniciar el aprendizaje formal de la geografía a partir del lugar común: la escuela, el entorno inmediato. El camino de la escuela a la casa describe el barrio, pueblo o campo. Se "ve" la ciudad y el campo y, de ese modo, se llega a la noción de paisaje: rural y urbano. "El paisaje es el aspecto visible, directamente perceptible del espacio" (Dollfus, 1993). El alumno, de acuerdo a su lugar de residencia, describe el paisaje natural o antrópico, identificando la "forma" de los principales elementos. La entrada al paisaje se hace por aquella propiedad que llame más su atención: cerro, río, camino, fábrica, edificios, etc.

La intencionalidad del educador selecciona los contenidos más significativos de ese mensaje paisajístico. La marcha inductiva permite no sólo aprehender "la forma" que es la apariencia, disposición y configuración en sentido concreto, sino también aspectos más abstractos como lo geométrico y topológico (Civit, Manchón, 1993), que se simplificarán en el diseño realizado por los niños.

La referencia al entorno de cada elemento permite describir y comparar las relaciones más simples como, por ejemplo, relación con el marco y medio natural, relación ciudad-campo, relaciones socioeconómicas elementales. Se inicia así la integración entre la forma y función del paisaje.

Primer Ciclo. La realidad inmediata o el espacio personal o cercano. La casa, la escuela, el barrio, el campo y la ciudad

(Los objetivos, contenidos y actividades son indicativos no exhaustivos).

Objetivos

- Desarrollar la capacidad de orientación en el espacio inmediato y mediato.
- Iniciarse en la observación metódica del paisaje.

- Afianzar la capacidad de descripción de las formas visibles en la realidad concreta.
- Desarrollar la capacidad de esquematización del espacio vivido (diseños espaciales).
- Inferir relaciones espaciales simples (ciudad-campo, marco y medio natural).
- Iniciarse en la percepción de la degradación medioambiental.
- Asumir compromiso personal con relación a la calidad del medioambiente.

Contenidos

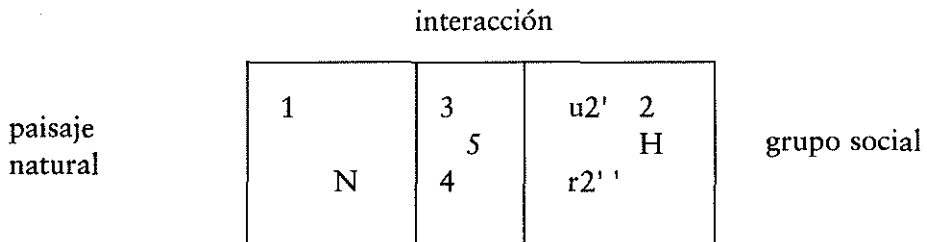
- El principio de orientación.
- La noción de distancia.
- El paisaje geográfico. Elementos constitutivos naturales y humanos.
- El diseño espacial. Pautas espaciales: puntos, líneas, áreas.
- Las relaciones elementales visibles e invisibles: ciudad-campo.

Actividades (destacando el uso de los lenguajes geográficos)

- Localización de elementos concretos en la realidad o en planos base en relación a los puntos cardinales.
- Ejercitación de la noción de distancia topológica en trayectos cotidianos o en planos abstractos.
- Descripción espontánea de los elementos observados en salidas de campo: barrio, ciudad, campo.
- Descripción de elementos observados en imágenes fijas (diapositivas, láminas, fotografías) de la realidad inmediata y mediata.
- Representación en croquis sencillos de los elementos constitutivos de los paisajes observados.
- Lectura de textos breves sobre diversos temas relacionados con el entorno cercano.

Segundo Ciclo. El departamento, la provincia y su relación con la región, la región y su relación con el país

La vía inductiva que guía la descripción del paisaje en el Primer Ciclo permite que éste sea el nexo con cuarto grado. Al partir del paisaje de la escuela o del dominante en el entorno surgen tres modalidades: paisaje urbano, paisaje rural y paisaje natural.



Paisaje. Tipos y grados de organización espacial: modificado-organizado

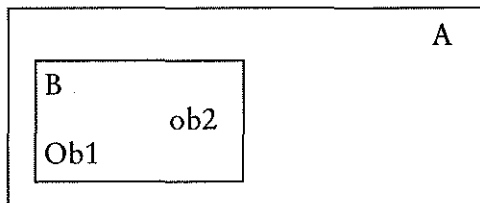
- 1- contenido natural
- 2- contenido humano
 - 2' urbano
 - 2'' rural
- 3- paisaje urbano
- 4- paisaje rural
- 5- paisaje rururbano

En las unidades administrativas menores, partidos o departamentos, pueden individualizarse:

- departamentos con una dominante urbana
- departamentos con una dominante rural
- departamentos con una dominante natural
- mixtura-transición o relativo equilibrio de los tres paisajes

La entrada al subsistema más próximo se realiza por el elemento más significativo: en un partido de Buenos Aires por la "forma" urbana que conduce al "paisaje urbano" y luego se analiza la "función" para describir la "estructura".

En el departamento de Lavalle (Mendoza) aplicando la teoría de conjuntos podemos diferenciar:



- A- Desierto lavallino (paisaje natural, dominante)
- B- Oasis incluido (paisaje rural-agrario)
 - b1- Villa Tulumaya (cabecera departamental)
 - b2- Costa de Araujo (2° localidad)

] paisaje urbano

Cada unidad administrativa debe compararse con el contexto próximo y lejano.

Al sistema provincial se entra por el subsistema dominante. En el caso de San Luis, por ejemplo, se distinguen dos grandes conjuntos espaciales: el sector serrano del norte con diversos oasis y el sector pampeano del sur con predominio de ganadería mayor. Se puede iniciar la entrada a los subsistemas por cualquiera de las variables explicativas: posición geográfica, actividad económica, relieve, vías de comunicación, etc.

El paisaje urbano por su naturaleza denota caracteres más visibles de funcionalidad. Permite percibir diferentes grados de organización espacial a través de movimientos, redes, nudos, jerarquías y superficies. Por el contrario, los paisajes naturales y los rurales agrarios suelen evidenciar más rasgos de homogeneidad. Por eso, considerando la universalidad de las regiones, los conceptos de región homogénea-formal o funcional-polarizada que preceden al método no son antinómicos.

La primera, de raíz geográfica, se apoya en el concepto de repetición, no de todos los elementos, pues es suficiente que uno sea dominante (Haggett, Cliff, Frey, 1977).

Lo importante es considerar todas las interrelaciones posibles entre el eco y geosistema para destacar la personalidad del espacio y, a partir de allí, proyectar los vínculos con otros.

Una limitación de la región homogénea es que reduce el principio de comparación interregional dado que la entrada al sistema homogéneo puede estar generada por variables distintas en cada región.

Los docentes sabrán discernir qué peso tienen en el espacio vivido. Sean homogéneas o polarizadas, "son complementarias y están indisolublemente unidas: sólo son dos conceptos que pueden aplicarse a su turno a todos los grados de la escala espacial" (Reynaud en Civit, Manchón, 1988).

Objetivos

- Adquirir habilidad para la localización absoluta y relativa del espacio en estudio.
- Inferir ventajas y desventajas derivadas de la posición de los espacios analizados.
- Comprender la noción de escala geográfica y cartográfica.
- Desarrollar la interrelación de conceptos a través de la lectura crítica de documentos cartográficos.
- Ejercitar la capacidad de descripción.
- Desarrollar el aprendizaje por descubrimiento personal.
- Inferir la incidencia de las condiciones naturales sobre las actividades humanas.

- Valorar las limitaciones y las oportunidades del medio ambiente para la vida del hombre.
- Appreciar la acción del hombre sobre el medio ambiente.
- Definir los subconjuntos o diferenciaciones areales en los contextos analizados.
- Explicar los flujos e intercambios espaciales.

Contenidos

- El principio de localización. Sitio (localización absoluta). Posición (localización relativa).
- La noción de escala. Escala geográfica y escala cartográfica.
- La representación de la realidad geográfica. El documento cartográfico.
- La diferenciación espacial en cada contexto: departamental, provincial, regional, nacional.
- La forma y la función. El paisaje y la estructura. Sistema urbano y rural como subsistemas de las regiones funcionales y homogéneas.
- Las relaciones intra e interespaciales.

Actividades

- Localización absoluta y relativa del espacio en estudio.
- Lectura comprensiva de textos informativos sobre las condiciones ambientales del espacio en estudio y sus efectos sobre las actividades humanas (vientos, terremotos, aluviones, inundaciones, sequías, etc.).
- Lectura de textos informativos sobre la acción irracional del hombre y la alteración del equilibrio de las condiciones naturales.
- Entrevistas a instituciones encargadas de los problemas medioambientales específicos del espacio en estudio para inferir medidas de acción.
- Lectura de material gráfico (pirámide de población, gráfico de barras, círculos).
- Lectura de datos estadísticos y elaboración de gráficos sencillos.
- Lectura de cartas temáticas (uso del suelo, densidad de población, distribución de centros urbanos, distribución de recursos naturales).

Tercer ciclo. La provincia y su relación con la región, el país y su relación con América Latina, América y su relación con el mundo

Practicar una geografía sistémica significa poner en evidencia las múltiples relaciones que explican una situación, una distribución, una evolución y que se estructuran en sistemas dinámicos. Para analizar la organización del espacio como un siste-

ma, se descompone en elementos y relaciones. Pero la simple lista de elementos y de subconjuntos no permite comprender su funcionamiento. Son las relaciones entre los elementos que le dan sentido y vida. Es necesario poner en evidencia los componentes del sistema, las relaciones mutuas midiendo en lo posible la intensidad e influencia relativa de las mismas a través del proceso espacial.

Esta es la razón por la cual el Tercer Ciclo de la Educación General Básica se organiza como "sistemas encajados".

La entrada al sistema provincial se hace, como ya ha sido expresado, por el elemento más significativo. En el caso de Mendoza, por ejemplo, puede iniciarse por un "ecosistema seco", por la desigual distribución de la población, por la red de drenaje, etc.

La red conceptual de un ecosistema seco permite jerarquizar las interconexiones que son infinitas:

Clima --> agua. Clima --> relieve --> suelos --> agua

Clima --> suelos. Clima --> biota --> suelos.

Suelos --> clima --> suelos y biota --> relieve. Etc. (Codes de Palomo, 1993).

La interacción del hombre con estas propiedades permite distinguir tres subsistemas:

- los oasis agroindustriales;
- el desierto del oeste, montañoso con actividad pastoril y turística;
- el desierto del este con ganadería extensiva.

La proyección funcional de las ciudades en este sistema genera jerarquías, agudiza movimientos y diseña superficies que exceden el ámbito administrativo: las regiones componen el país.

Los flujos son las vías de entrada al sistema continental y mundial. La interdependencia, la mundialización, las jerarquías, la geoestrategia y la interacción caracterizan estos espacios.

Objetivos

- Describir y explicar las relaciones entre fenómenos naturales y humanos que definen las regiones formales u homogéneas en los contextos espaciales en estudio.
- Describir y explicar relaciones funcionales de diverso orden de magnitud.

- Inferir las causas y consecuencias de procesos espaciales en los contextos en estudio.
- Capacitarse en el método de trabajo intelectual para investigar situaciones problemáticas concretas.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo a través de la lectura de distintas fuentes de información (verbales y no verbales).
- Asumir actitudes y hábitos favorables al aprendizaje independiente.
- Evaluar críticamente la estructuración del espacio mundial.
- Comprometerse como actor del espacio.
- Habilidad para trabajar con informática (Sistemas de Información Geográfica).

Contenidos

- La representación de la realidad geográfica. Carta topográfica y temática.
- Imágenes terrestres: fotografía aérea e imagen satelitaria.
- El concepto de región.
Región homogénea: generada por las condiciones naturales, por el tipo de actividades o por la simbiosis entre ambas.
Región funcional: jerarquía urbana, movimientos o flujos visibles o invisibles.
- Las transformaciones de las organizaciones humanas a lo largo del tiempo.
- La identidad geográfica argentina.
- La inserción de Argentina en América y el mundo.
- Los procesos de decisión en la geografía de América Latina y Anglosajona.
- La nueva estructuración del espacio mundial.

Actividades

- Elaborar e interpretar gráficos, diagramas, cartas temáticas.
- Diferenciar conjuntos a partir de imágenes espaciales.
- Analizar la información geográfica disponible para proponer problemas espaciales.
- Desarrollar temas en forma escrita y participar en dinámicas grupales de disertación.
- Manipular la computadora con *software* educativo.
- Explicar a partir de la descripción de paisajes reales o documentados.

2. Educación Polimodal

La geografía se proyecta al desafío de la educación contemporánea con una teoría pluralista y una metodología integradora, orientada hacia la práctica creativa del proceso enseñanza-aprendizaje. Flexible y comprometida humanísticamente, la formación geográfica de los alumnos de la Educación Polimodal debe basarse en la "enseñanza por descubrimiento" (Soler Vázquez, E. y otros, 1993). El educando "descubre en la realidad, en las fuentes de información (autónomamente o en forma guiada) una organización" a veces no explicitada. Esto le exige una actividad en la cual toma conciencia de las opciones y posibilidades de cada caso. Lo importante es "cómo se aprende", es decir, el objetivo-proceso. No se trata de aprender sólo a descubrir, alcanzar el objetivo de hacer descubrimientos, sino de alcanzar ciertos objetivos "descubriéndolos".

Para ello se deben tener en cuenta cinco dimensiones:

- una orientación hacia los problemas relevantes para la sociedad,
- una postura científico-teórica realista,
- una orientación hacia las explicaciones pluridisciplinarias,
- una referencia temporal dinámica e histórica,
- una referencia espacial variable y multidimensional.

En el aprendizaje por descubrimiento, el alumno organiza la información para comprender la naturaleza de la misma, la representa, investiga medios de relacionar datos e incógnitas. Simula. Realiza propuestas. Con ello no sólo descubre la realidad en forma integral y proyectiva, sino que desarrolla una conciencia crítica y una actitud de responsabilidad social.

La naturaleza de la disciplina geográfica y la riqueza de sus lenguajes de comunicación estimulan en el alumno la creatividad para el descubrimiento personal de problemas —a partir de una carta: "marcadas discontinuidades en la ocupación del suelo provincial"; a partir de la observación directa: "la contaminación ambiental"; a partir de la información periodística: "grandes inundaciones asolan la provincia de Buenos Aires"—.

El profesor debe actuar como consultor-orientador, proponer conflictos cognitivos a partir de preguntas y problemas, destacar las ideas fundamentales, estimular a los alumnos para formular hipótesis y ponerlas a prueba.

Para que el alumno alcance objetivos de aplicación, análisis, síntesis y valoración de contenidos previamente adquiridos, o pueda descubrir nuevos contenidos es necesario que adquiera "un conocimiento procedimental": convertir la comprensión en aplicación a partir de distintos procesos. Se enuncian a título de ejemplos algu-

nas propuestas realizadas por E. Soler Vázquez, en *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje* (1993).

Objetivos de aplicación

Se logran a través de procesos algorítmicos, establecer tasas poblacionales y procesos heurísticos, solución de problemas.

Objetivos de aplicación. Ejemplos según categorías cognoscitivas

- *Análisis previo.* Se analizan las variables relevantes que se tratarán como dependientes e independientes según los casos.

Ej. Geografía: cultivo del arroz

Variable dependiente:

- zonas adecuadas para cultivar arroz

Variables independientes:

- los factores necesarios, pero no suficientes, que afectan el cultivo del arroz son: agua, superficie llana, suelo fértil y temperatura templada.

La lluvia no es ni necesaria ni suficiente:

no es necesaria porque se puede obtener agua (que es un factor necesario) de un río o lago, y no es suficiente porque el agua tampoco lo es.

La lluvia o el río son necesarios para proporcionar agua, pero ninguno de los dos son suficientes.

El agua es necesaria para inundar una tierra pero no es suficiente, porque la tierra tiene que ser llana o hay que construir represas.

Presentación de casos. Casos prototípicos, variados sencillos o complejos. Presentados en forma inactiva, icónica y simbólica, donde los alumnos puedan identificar y abstraer variables.

Ej. Geografía: zonas húmedas

Se ofrecen casos positivos (Amazonas, India) y negativos (norte de Africa y Chile) para que el alumno llegue a considerar los factores de los que depende la humedad.

Proceso deductivo-inductivo. Completa la representación de casos para relacionar los valores que afectan a la variable dependiente. Para guiar la deducción-inducción se puede:

- formular hipótesis

Ej. Geografía: cultivo del arroz

Se presenta un caso extremo hipotético en el que falta un factor aparentemente necesario para el cultivo del arroz:

- evaluar hipótesis

Ej. Geografía: temperatura media

Se seleccionan los casos para variar los diferentes factores que afectan la temperatura media:

- contraejemplos

Ej. Geografía: cultivo del arroz

Se ofrecen casos con factores insuficientes e innecesarios respecto al cultivo del arroz.

La naturaleza de la disciplina condiciona las estrategias de enseñanza.

Ejemplo de técnica didáctica por descubrimiento

Proceso de geografía

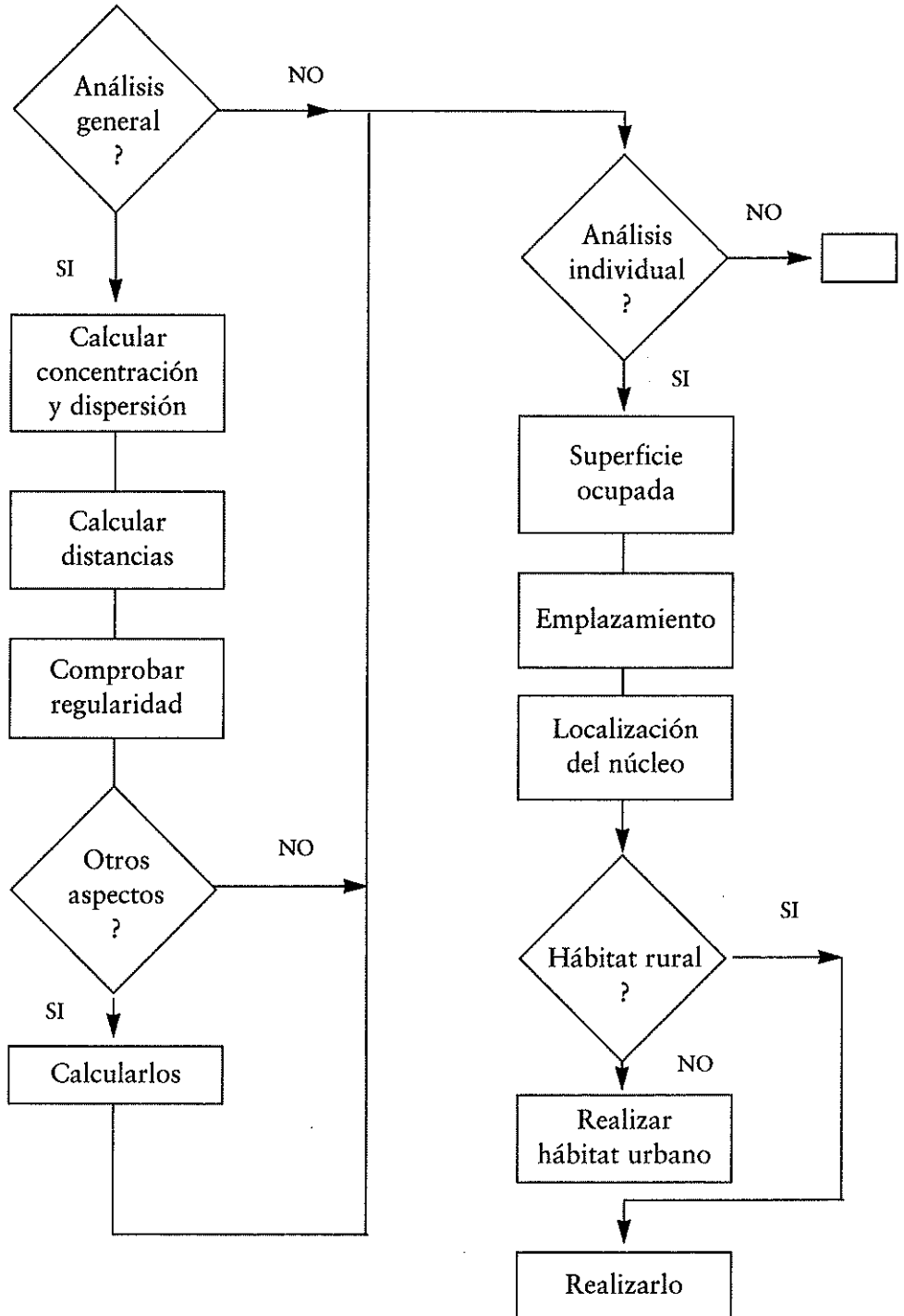
HABITAT

1. OBJETIVO: Representar un hábitat en cartografía

2. ANALISIS:

Puntos clave	O/D
1. ANALISIS GENERAL	D
a) Cálculo de concentración y dispersión	O
b) Cálculo de las distancias reales entre cada punto con respecto al más próximo	O
c) Comprobación numérica del grado de regularidad y uniformidad de la distribución espacial.	O
d) Determinación del promedio de núcleos por km ² según áreas, de la distribución de los núcleos según zonas altimétricas y otros aspectos útiles.	O
2. ANALISIS INDIVIDUAL	D
a) Superficie ocupada	O
b) Emplazamiento	O
c) Localización del núcleo en relación a su entorno próximo o lejano	O
2.1. HABITAT RURAL	D
- Relación con los aspectos del medio físico (altitud, orientación, etc.) y del uso del medio (áreas agrícolas, áreas forestales, etc.)	O
2.2. HABITAT URBANO	D
- Ampliar aspectos relativos a la morfología, sectores, origen, ampliaciones, ensanches, vías de comunicación, etc.	O

3. SIMBOLIZACION:



4. MOTIVACION:

La presentación de pasos de las distintas áreas que hay que realizar sirve para definir la labor del alumno, en este caso, para la representación cartográfica del hábitat y su estructuración conceptual mediante la aplicación.

Problemas de las interacciones espaciales y el hombre

(El listado es tentativo. Los alumnos pueden proponer otros como se indica en las reflexiones previas. Pueden ser abordados a partir de un enfoque geográfico o de la integración de los mismos.)

Objetivos

- Formular diversos problemas a partir de la lectura de diversas fuentes de información geográfica (textos informativos, cartas temáticas, datos estadísticos).
- Aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas de complejidad creciente.
- Comprometerse con una formación científica y técnica actualizada para poder insertarse en su medio.
- Desarrollar actitudes y hábitos para analizar críticamente diversas situaciones económicas, políticas, sociales, de la realidad local, provincial, nacional, latinoamericana y mundial.
- Tomar conciencia de su función social.
- Habilidad para trabajar con la informática como recurso.

Problemas: Primer año: la provincia y su relación con el país

- La crisis vitivinícola y su impacto en la economía de la provincia y el país.
- El déficit de vivienda provincial. Calidad de vida. Políticas públicas.
- La jerarquización de los flujos rurales/urbanos acentúa los desequilibrios espaciales.
- ¿Existen posibilidades de desarrollo local?
- La interacción hombre-naturaleza genera grados de organización espacial.

Segundo año: el país y su relación con América

- La concentración de la población y de las actividades genera desequilibrios espaciales.

- Los "Modelos de desarrollo" de Argentina y América Latina.
- Impactos espaciales de la crisis económico-social.
- Urbanización y degradación de los geosistemas urbanos.
- Las desigualdades entre los hombres generan competencias y conflictos por el uso del espacio y el aprovechamiento de los recursos.
- Los complejos naturales y humanos dan lugar a paisajes con una morfología diferenciada.

Tercer año: el país y su relación con el mundo

- El poder político-económico estructura el espacio.
- Medio ambiente y desarrollo.
- La adopción de nuevas tecnologías provoca procesos espaciales diferenciados.
- Estrategias geopolíticas. Acuerdos económicos.
- Los flujos internacionales rediseñan los conjuntos espaciales.

3. Bibliografía

- BENEJAN, P., 1993, "La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista", en: *Documentos de análisis geográfico* N° 21, Universidad Autónoma de Barcelona.
- BERNAL MEZA, R., 1991, *Claves del nuevo orden mundial*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- CAPEL, H., 1981, *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova.
- CARRETERO, M., POZO, I., ASENSIO, M., 1992, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- CEP II, 1994, *L'economie mondiale*, París, La Découverte.
- CLAVAL, P., 1987, *Geografía humana y económica contemporánea*, Madrid, Akal.
- CODES DE PALOMO, I. y GARCÍA DE MARTÍN, G., 1987, "Geografía y formulación de objetivos de aprendizaje", Mendoza.
- "Colección Geográfica", 1993, Buenos Aires, Ceyne.
- DURÁN, D., DEGUERRE, C., LARA, A., 1993, *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Troquel.
- GRAVES, N., 1989, *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*, Barcelona, Teide.
- GUTIÉRREZ DE MANCHÓN, J., FURLANI DE CIVIT, M., 1993, *Geografía agraria*, Buenos Aires, Ceyne.
- HAGGETT, P., *Geografía: una síntesis moderna*.
- L'etat du monde*, 1994, París, La Découverte.
- MÉNDEZ, R., MOLINERO, F., 1984, *Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo*, Barcelona, Ariel.
- OSTUNI, J., 1989, *Geografía y desafío educativo*, Mendoza.
- PUYOL, R., ESTEBÁNEZ, J., 1988, *Geografía humana*, Madrid, Cátedra.
- ROCCATAGLIATA, J., *Geografía económica argentina*.
- , 1988, *La Argentina. Geografía general y de los marcos regionales*, Buenos Aires, Grupo Editor Planeta.
- SOLER VÁZQUEZ, E. y otros, 1992, *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- ZAMORANO, M., 1993, *Geografía urbana*, Buenos Aires, Ceyne.

ANEXO NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

- CODES DE PALOMO, Isabel, Prof. Titular de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Medio Ambiente.**
- CORTELEZZI DE BRAGONI, Mónica, Prof. Asociada de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Geografía Urbana.**
- KARAKE NESCRIN, Prof. Titular de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Geografía Urbana Regional.**
- OSTUNI, Josefina, Prof. Titular de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Teoría y método de la Geografía.**
- ROBLEDO, Silvia, Jefa de Trabajos Prácticos de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Medio Ambiente.**
- RODRÍGUEZ DE GONZÁLEZ, Mónica, Prof. Titular de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Teoría y Metodología.**
- SCHMIDT, Margarita, Prof. Adjunta de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Técnicas en Geografía y Geografía Urbana.**

José Francisco Martín, Sociología

Master en Ciencias Sociales con mención en Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santiago de Chile; licenciado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

SUMARIO

- I. Enfoques para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la perspectiva de la sociología
 1. Estado teórico y metodológico actual de la disciplina
 - 1.1. Introducción: desarrollo histórico de la sociología en relación al desarrollo de otras ciencias sociales y su participación en los contenidos curriculares
 - 1.2. Productos básicos que la sociología puede ofrecer para los contenidos básicos curriculares, debate actual y algunas conclusiones posibles
 2. Características y modalidades de las ofertas en las ciencias sociales
 3. Síntesis para una propuesta

Competencias teórico-metodológicas y valorativas necesarias de lograr a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), desde el punto de vista de la sociología
 - II. Propuesta de Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal
 1. Fundamentación de los bloques de contenidos
 2. Bloques de contenidos

Bloque 1: Las relaciones sociales en la sociedad humana
Bloque 2: La cultura
Bloque 3: La sociedad
Bloque 4: La política
Bloque 5: La economía
 - III. Profundización de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Polimodal
 - IV. Contenidos para la formación docente
- Bibliografía
- Anexo: Nómina de colegas consultados

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOLOGIA

Los enfoques que presentamos en este documento pretenden brindar un aporte sobre el estado teórico y metodológico de la sociología y también realizar una revisión sobre las características de los contenidos curriculares actuales en ciencias sociales. Y, de alguna manera por contraste, hacer un primer avance sobre las competencias teóricas, metodológicas y valorativas necesarias de lograr a través de los contenidos básicos comunes.

1. Estado teórico y metodológico actual de la disciplina

1.1. Introducción: desarrollo histórico de la sociología en relación al desarrollo de otras ciencias sociales y su participación en los contenidos curriculares

“Desde hace algún tiempo la sociología está de moda. La palabra, poco conocida y casi desacreditada hasta hace apenas una decena de años, es hoy de uso corriente. Las vocaciones se multiplican y hay entre el público algo así como un prejuicio favorable a la nueva ciencia”. Emile Durkheim, el autor de esta afirmación, publicaba su primer libro, *De la división del trabajo social*, hace ... cien años.

Antes que él ya habían publicado obras los otros dos clásicos de la sociología: Karl Marx y Max Weber. Desde la fundación de esta ciencia, hacia la tercera década del siglo XIX, pero especialmente entre 1850 y 1920, quedaron sentadas en Europa las principales bases teóricas y metodológicas de la sociología y su inserción en el mundo académico de las universidades europeas e inmediatamente en las americanas.

En el siglo XVIII había sucedido otro tanto con otra importante ciencia social: la economía.

Es decir que hace dos siglos se desarrollaron dos ciencias que, por un lado, ayudaron a definir la sociedad occidental actual y, por otro, trataron de comprenderla

y explicarla. Junto y con posterioridad a ellas fueron surgiendo otras ciencias sociales, como la antropología y la ciencia política, que complementan el análisis científico de la sociedad moderna.

La principal preocupación de los tres clásicos de la sociología consistía en explicar cómo había surgido la sociedad industrial, cuál era su funcionamiento y cuáles eran las consecuencias del mismo en la vida de los miembros de esa sociedad.

Para ello recurrieron también a los conocimientos que aportaban, entre otras, antiguas disciplinas como la filosofía, la historia e incluso la geografía.

Hoy, prácticamente a dos siglos del surgimiento del conocimiento científico de las sociedades, podemos comprobar que los contenidos curriculares de nuestro sistema educativo, en los todavía vigentes niveles primarios y secundarios, ignoran los aportes de estas ciencias para la formación de los jóvenes argentinos.

1.2. Productos básicos que la sociología puede ofrecer para los contenidos básicos curriculares, debate actual y algunas conclusiones posibles

Desde los antecedentes históricos que hemos revisado sintéticamente, la sociología ha continuado haciendo aportes en las últimas décadas para la explicación de las sociedades actuales. Y no solamente lo ha hecho para Europa y Estados Unidos, sino que, especialmente en los últimos cuarenta años, ha aplicado e incluso creado nuevos esquemas teórico-metodológicos contribuyendo a la comprensión de nuestras sociedades latinoamericanas y, en particular, de la sociedad argentina.

Habiendo asumido la perspectiva de una ciencia social, en la que el sujeto que intenta comprender la realidad en que vive es parte, a su vez, de esa realidad-objeto de estudio, ha tenido que adaptar sus enfoques conceptuales, así como sus métodos de investigación, e incluso sus técnicas, a esta perspectiva epistemológica sobre el sujeto que conoce y el objeto que se pretende conocer.

Si bien en esta ciencia social, como en las restantes, no podemos hablar de enfoques únicos para abordar la realidad, sí podemos encontrar problemáticas comunes para intentar ser comprendidas desde distintas perspectivas.

La preocupación de la sociología sigue siendo la misma: entender por qué nuestra sociedad es como se nos presenta actualmente y por qué no es de otra manera. O, si se quiere, de dónde viene, cómo es, cómo se desarrolla y qué problemas tiene. Es decir, tratar de explicarnos la sociedad en que vivimos. Pero, además, explicarnos la complejidad social de la que somos parte.

Para ello, la sociología recurre al concepto básico de las relaciones sociales, tratando de comprender de qué maneras se relacionan socialmente las personas, qué formas adoptan estas relaciones, a qué fenómenos y procesos sociales dan lugar y, a su vez, cómo cambian todos ellos.

Para lograr este ambicioso objetivo la sociología ha desarrollado y aplica métodos y técnicas que, relacionadas con su cuerpo teórico, le permitan desentrañar la complejidad de su objeto.

Con ellos debe abordar y comprender cómo se forman y transforman los grupos, las clases sociales y las comunidades en el seno de la sociedad, cuáles son las relaciones de poder y dominación que se dan en ellos, cómo se organizan, qué son el Estado, los partidos políticos, otros tipos de asociaciones y los movimientos sociales, cómo se relacionan entre ellos, qué efectos producen en la vida social y cultural las diferentes formas armónicas o conflictivas que adoptan estas interrelaciones.

Junto a estas problemáticas macrosociales, la sociología pretende realizar aportes a la comprensión de problemas que las atraviesan, como son la pertenencia de los actores sociales a esferas que hacen a su vida cotidiana en su condición de hombres y mujeres, de jóvenes, adultos y ancianos, en el mundo del trabajo, la educación, la salud, la seguridad y la recreación.

La visión de la sociología sobre estos complejos aspectos de la vida social debe ser completada interdisciplinariamente por los aportes de las otras ciencias sociales, tanto de las que ya tienen un grado de presencia en los contenidos curriculares (como, por ejemplo, la historia y la geografía) como de las que se encuentran ausentes en los mismos (como la economía, la ciencia política y la antropología).

¿Cómo se visualizan estas “presencias” y “ausencias” en los contenidos curriculares actuales?

2. Características y modalidades de las ofertas en las ciencias sociales

Una de las primeras cosas que se pueden observar respecto de los conocimientos sociales tal como se presentan en la escuela es que no se enseñan los fundamentos de las ciencias en general y mucho menos de las ciencias sociales.¹

La sociología figura como asignatura sólo en algunos programas, como por ejemplo en los ex DINEA, (en el último año, tercero). Si bien podemos rescatar esto como positivo, no está garantizada de ninguna manera su enseñanza, en la medida que

¹ “En el caso de la enseñanza de la historia una de las consecuencias posibles es la incapacidad para adquirir los instrumentos necesarios para reflexionar, comprender y buscar soluciones a los problemas que la realidad actual presenta. Otra de las consecuencias, no menos importante, está relacionada a la posibilidad de reconstruir la memoria colectiva que permita la consolidación de los procesos de democratización tantas veces reiniciados en esta últimas cinco décadas” (Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, 1993, p. 85).

generalmente no la dictan sociólogos ni hay formas institucionalizadas para transmitir adecuadamente sus contenidos a quienes no lo son.

Otra de sus principales características es su grave desactualización. Un gran porcentaje de las informaciones que hoy se manejan en la escuela son obsoletas, ya que han sido revisadas y reformuladas por la comunidad científica y académica. Sin embargo, esta reformulación no ha permeado los ámbitos escolares. La misma obsolescencia provoca que esa información no sea ya válida, significativa ni pertinente para entender las profundas transformaciones de las sociedades actuales.

El creciente caudal de nuevos conocimientos, informaciones, conceptos que se manejan en los medios de comunicación no están presentes en la escuela. Temas tan importantes como la innovación tecnológica, sus consecuencias, las transformaciones en la producción y en el trabajo, las nuevas realidades comunicacionales, etc., que son objeto de la preocupación y el debate cotidiano, ni siquiera rozan la escuela.

La desactualización no sólo está presente en los datos sino en el tipo de conocimiento que se transmite.² Permanecen hoy excluidos de la mayoría de programas y textos los diferentes enfoques con que se aborda la producción del conocimiento social. No es objeto tampoco de la práctica docente la reflexión y el debate epistemológico específico que la enseñanza de cada disciplina suscita.

Se puede observar así la poca significatividad de los conocimientos que la escuela ofrece a niños y adolescentes que van a participar en una sociedad profundamente problematizada por el compromiso de acertar en un diseño de futuro.

Otra característica del conocimiento de lo social ofrecido por la escuela es su profunda fragmentación. La presentación de una acumulación de datos descontextualizados y no asimilables a la explicación de procesos sociales no favorece en absoluto la comprensión de la compleja realidad que caracteriza el mundo actual.

Los acontecimientos históricos son presentados como una suma de anécdotas en las cuales el protagonismo de los personajes comporta la explicación excluyente.

La ausencia de explicaciones multidimensionales que incluyan los fenómenos económicos, el conflicto social, los distintos intereses, expectativas, proyectos de los actores sociales genera una concepción "cuasi mágica" del devenir y la realidad cuando no una total ignorancia o desinterés por parte de los alumnos frente al desciframiento de la realidad.

² "La asignatura Historia quizás sea la más desactualizada de la escuela media... Su obsolescencia deviene sobre todo de las características del conocimiento que transmite, y de la exclusión en programas y textos de los diferentes enfoques de la historiografía contemporánea y de las metodologías actuales para la producción de conocimiento histórico" (Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, 1993, p. 22).

Esta presentación fragmentada ignora los grandes momentos de ruptura, de cambio y transformación en la historia de las sociedades, impidiendo la formación de una conciencia sociohistórica y la visualización de la realidad actual como una síntesis compleja y problemática.³

La descripción sumaria, el formalismo y la ausencia de conflicto es la característica del tipo de conocimiento que se presenta al alumno. Esto supone que el conocimiento no comporta un desafío, un problema a resolver, una incógnita a descifrar, sino una información encapsulada, que clausura toda pregunta, lista para el consumo memorístico que no genera indagación ni conflicto cognoscitivo.

Otra de las características que el conocimiento de lo social presenta en la escuela es que no moviliza ni favorece la construcción de una estructura conceptual que permita al alumno seleccionar, ordenar, jerarquizar y dar coherencia a las informaciones. Los datos constituyen un cúmulo caótico y atomizado cuya organización se sustenta en exclusivos criterios cronológicos —en el caso de la historia— o en clasificaciones predominantemente de tipo físico-naturalista, en el caso de la geografía.

El enciclopedismo, la acumulación de información (en general, no actualizada), atomizada, sin organización ni interrelación, la falta de un trabajo interdisciplinario, contribuyen a reforzar la influencia caótica de otros agentes socializadores, particularmente de los medios de comunicación.

La yuxtaposición descontextualizada de las informaciones, la ausencia tanto de una trama que les dé sentido como de una estructura conceptual que aporte coherencia a la presentación del conocimiento no favorecen la conformación de una plataforma de pensamiento articulado, riguroso, crítico, autónomo, tal como el que deberían apropiarse los niños y adolescentes en la escuela.⁴

³ En los programas que integran la propuesta para el CBCM y en los textos correspondientes, la información referida a América Latina es presentada en forma fragmentaria y escasa. La selección realizada no contempla la inclusión de información referida al desarrollo de los procesos socioeconómicos y productivos. Esta situación implica que los conocimientos que se proponen probablemente no sean útiles para contribuir a la formación de una conciencia sociohistórica que opere como movilizadora de un proceso de modernización, ni de democratización, ni para el desarrollo personal en las condiciones actuales de la Argentina y de América Latina (PROEDSO, 1987) (Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, 1993, p. 30).

⁴ "Tal situación permite hipotetizar la existencia de parcelas de conocimientos que han sido relegadas a través del tiempo. Dichos conocimientos podrían resultar imprescindibles para alcanzar mayores niveles de comprensión y participación política, social y económica de los diferentes sectores sociales. Se considera que entre los conocimientos excluidos o silenciados se hallan los referidos a la historia de América Latina. Quizás su consideración escolar hubiera permitido su difusión social, no sólo para polemizar, sino también para imaginar alternativas de solución posible a problemas comunes de la región" (Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, pp. 22 y 23).

Entre las principales modalidades encontramos el ritualismo, la sobrevaloración del verbalismo y el predominio del trabajo intelectual, repetitivo, no creativo por sobre el trabajo manual, la investigación científica y el desarrollo social y afectivo de la subcultura escolar, lo que refuerza los hábitos de “consumir” y “acumular” (en este caso, productos acabados: ideas, tradiciones, etc.).

Las relaciones humanas en las que se produce la transmisión de los conocimientos ofrecidos sobre lo social son predominantemente asimétricas, basadas en el código moral de la obtención del máximo beneficio con el menor esfuerzo. La organización netamente jerárquica promueve la pasividad, la imposición del orden por coacción externa, el dogmatismo en legitimar los conocimientos por el criterio de autoridad, la despersonalización y el “descompromiso” con la realidad circundante.

Los docentes trabajan (en general) para “cumplir el programa” y, obviamente, ganar su sustento mensual. Los alumnos trabajan para alcanzar la promoción y obtener el título. No se produce el conocimiento, sino que se lo transmite, convirtiéndose en criterio de logro o realización social.

Dicha actividad se realiza siempre en función del futuro (“para cuando sea grande” o “para conseguir un buen empleo”), sin valorar ni disfrutar del trabajo escolar en sí mismo. El desarrollo de tareas ajenas a las necesidades y potencialidades de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la problemática social vigente, la vivencia de realizar el trabajo por presión externa y no por necesidad interna de autorrealización y de expresión, constituyen también un aprendizaje. Ya en la socialización escolar los seres humanos aprenden a realizar un esfuerzo en pos de una gratificación mediata, sin disfrutar a través de la realización misma del trabajo. Esto forma parte del diseño curricular oculto o la pedagogía implícita.

No se evalúan los procesos escolares a través de una reflexión sistemática, comprometida con la propia realidad, para actualizar la institución, resolver conflictos, mejorar las relaciones humanas, generar formas nuevas, superadoras, de convivencia y trabajo.

3. Síntesis para una propuesta

La sociología puede brindar un importante aporte para el cambio en la educación sistemática, particularmente mediante la incorporación de sus conceptos teóricos, metodológicos y técnicos.

La posibilidad de poder conocer científicamente la propia realidad y además contar con herramientas para poder transformarla permitirá transferir un conjunto de capacidades (conceptos, destrezas y actitudes) a otros ámbitos de la vida social.

El hecho de generar condiciones necesarias para que los jóvenes puedan apropiarse de tales competencias les permitirá acercarse a la comprensión de su inserción en el mundo de las relaciones sociales, en la etapa crítica de la socialización secundaria, con todas las consecuencias que esto implica para la sociedad global.

No estamos proponiendo ni discutiendo la posibilidad de incorporar una disciplina más (la sociología) a los contenidos curriculares comunes, sino de incluir contenidos que, a través de su articulación horizontal, puedan formar interdisciplinariamente a niños y jóvenes.

Cuando hablamos de articulación horizontal e interdisciplinaria nos referimos a una condición *sine qua non* para que la sociología pueda hacer aportes a los contenidos curriculares. Esto es así porque no se puede concebir la introducción de contenidos provenientes de la disciplina sociológica sin que ellas estén referidos tiempo-espacialmente, es decir, vinculados a la historia y la geografía.

Tampoco se puede pensar en su desvinculación de los aspectos económicos, políticos y culturales de la realidad social, por lo tanto, relacionados a la economía, la ciencia política y la antropología social y cultural.

En consecuencia, estamos proponiendo que los contenidos básicos comunes apunten a brindar un conjunto de competencias tal que el joven que se ve obligado a dejar el sistema educativo formal, el que finalice la educación en su nivel polimodal programado y se inserte en el mercado de trabajo o el que al finalizar se incorpore al nivel terciario o universitario del sistema pueda comprender la realidad social en la que se encuentra inmerso y ser, a partir de esa comprensión, un actor social consciente, activo y transformador de la vida de las relaciones sociales.

Competencias teórico-metodológicas y valorativas necesarias de lograr a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), desde el punto de vista de la sociología

¿En qué aspectos puede influir la sociología incorporada al diseño curricular?

¿A través de qué valores, actitudes, destrezas y conocimientos a ser transferidos a nuestros jóvenes pueden influir los aspectos sociológicos incorporados al diseño curricular?

O, ¿cuáles son las necesidades de comprensión y acción, por parte de los jóvenes, en su desempeño en la realidad social actual?

Sería pretencioso tratar de enumerar exhaustivamente las necesidades de competencias. En todo caso, cualquiera fuera la enumeración a la que pudiéramos arribar, debemos entender que la misma debe ser abordada como conocimientos referidos —en el grado que se determine— a sociedades universales, pero con especial referencia a la sociedad nacional y las particularidades que la misma presenta en sus existencias regionales.

En cualquier caso, debemos reiterar los conocimientos básicos tanto macro como microsociales que forman parte de la sociología en lo relativo a:

- i.* La sociedad como un fenómeno social global, indagando sobre los orígenes de la misma, su conformación actual y los principales problemas que presenta en toda su complejidad, aunque se decida enfocar o focalizar su análisis en sólo algunos de sus aspectos.
- ii.* El estudio sistemático de los tipos de grupos, clases sociales, comunidades y asociaciones (incluyendo el Estado y partidos políticos) y movimientos sociales.
- iii.* El tejido de relaciones sociales que se dan en el seno de la sociedad, especialmente referidos a los agrupamientos sociales mencionados en el punto anterior.
- iv.* Las normas, roles y valores que sirven de referencia a la estructura y funcionamiento de comunidades y asociaciones, tanto desde la perspectiva de la necesidad de su existencia como del análisis crítico de los mismos.
- v.* Los procesos de cambio social producidos en los últimos siglos y particularmente en el actual, llegando a la comprensión de los fenómenos cambiantes de la realidad que es vivida por los actores a los que están destinados los contenidos básicos comunes.
- vi.* La comprensión de los problemas en que los jóvenes se encuentran inmersos como actores sociales, tanto en su condición de hombres como de mujeres en el mundo del trabajo, la educación, la salud, la seguridad y la recreación. Esta comprensión como una contribución indispensable para controlar, reformar y transformar procesos sociales y/o sus propias circunstancias mediante su participación en ellos.
- vii.* La apropiación de instrumentos metodológicos y técnicos que, desde la metodología de las ciencias sociales, puedan ser utilizados para el estudio de los fenómenos sociales a los que hemos hecho referencia en los párrafos anteriores. El tipo de estudio mencionado debe tener como pretensión, de acuerdo a los niveles en que se proporcione, una sencilla comprensión de los fenómenos abordados, y los elementos conceptuales e instrumentales deben ser presentados en lo que podríamos denominar un lenguaje amigable, aunque provisto del necesario rigor científico.

A modo de síntesis, las competencias a proporcionar a través de los contenidos básicos comunes deben contribuir a la formación de un pensamiento crítico y autónomo sobre los fenómenos sociales que afectan tanto a la sociedad como a los jóvenes que se encuentran inmersos en ella.

También deben estimular el desarrollo en ellos de la capacidad de identificar, explicar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana, así como la capaci-

dad de revisar los propios procesos de conocimiento y autoevaluación permitiendo así producir respuestas en ámbitos variados.

Y por último, obtener el desarrollo de la capacidad de recolectar información sobre los diferentes tipos de fenómenos sociales, estando en condiciones de verificarla, interpretarla, evaluarla críticamente, sistematizarla y sintetizarla para ponerla al servicio de la propia comprensión de la realidad social.⁵



⁵ "Área de las ciencias sociales", Documento de Trabajo, SIPECE (Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad de la Educación), Mendoza, 1992.

II. PROPUESTA DE CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA EDUCACION GENERAL BASICA Y DE LA EDUCACION POLIMODAL

Se propone un conjunto de cinco bloques temáticos, tanto para la Educación General Básica como para la Educación Polimodal, cuyos respectivos ejes centrales son: 1) las relaciones sociales en la sociedad humana, 2) la cultura, 3) la sociedad, 4) la política, y 5) la economía.

1. Fundamentación de los bloques de contenidos

Estos bloques son propuestos tanto desde la lógica de la sociología (aunque se pretende incorporar o solicitar aportes, básicamente de la antropología, la ciencia política y la economía) como de los objetivos de conocimiento que se consideran necesarios de ser alcanzados por los alumnos de ambos niveles.⁶

Se tiene en cuenta que los contenidos a desarrollar son aquellos considerados fundamentales para los educandos. O, si se quiere, aquellos de los cuales no se podría prescindir para el logro de los objetivos.

En este sentido y en el terreno de los contenidos conceptuales, se sugieren solamente los contenidos que se consideran indispensables. Y ello en tanto categorías teóricas necesarias para que, a través de su manejo, los alumnos puedan poseer las competencias requeridas para alcanzar los conocimientos que hemos planteado en la primera parte de este trabajo.

Específicamente nos referimos a los conocimientos macro-sociales enunciados en los puntos *i* al *v*, de la mencionada parte. Ello implica que los contenidos de tipo microsociales o, si se quiere, la problemática social en que las personas se ven involucradas en su cotidianidad puede ser retomada en los otros niveles de concreción de la reforma curricular.

⁶ En definitiva, se intenta mostrar la fundamentación primera y más sustantiva de los contenidos que se proponen en los bloques mediante la coherencia lógica interna de los mismos y el encadenamiento que existe entre los conceptos que los conforman. Por esa razón, en el presente trabajo se realiza un desarrollo conceptual básico de los principales conceptos propuestos.

Este último tipo de contenidos puede ser retomado especialmente en el segundo nivel de concreción permitiendo de esta manera la incorporación de las problemáticas sociales con las características propias de cada región. También su tratamiento, en sus aspectos más específicos, puede ser responsabilidad del tercer nivel de concreción.

De esta manera se evitan dos inconvenientes. En primer lugar la tentación de proponer como contenidos conceptuales aquellos que nos permitieran comprender todos y cada uno de los aspectos de la totalidad social, lo que sería imposible de lograr en los niveles de Educación General Básica y Educación Polimodal (y muy probablemente incluso en los niveles superiores del sistema educativo).

El segundo inconveniente que se evita es tener que proponer contenidos con el grado de especificación necesario para abarcar las peculiaridades que la realidad social presenta tanto a nivel nacional, provincial, como en la Capital Federal. Por ejemplo, de esta manera no tenemos que poner como contenidos básicos comunes las transformaciones que han sufrido las relaciones sociales en las grandes ciudades, cuando ellos han de ser aplicados también en zonas rurales de provincias del norte o del sur argentino.

Pero el tratamiento de los contenidos de tipo microsociales también puede ser delegado (al menos parcialmente) a otras disciplinas que convergen con la sociología en los contenidos de ciencias sociales (por ejemplo, la psicología y el derecho).

La propuesta anterior no significa separar el momento teórico de la enseñanza de la instancia de las ilustraciones o aplicaciones. Simplemente que éstas deberán realizarse sobre los contenidos conceptuales que aquí se consideran indispensables.

En relación con las aplicaciones (actuales o eventuales), las ilustraciones e incluso las indagaciones que se realicen a partir de los contenidos conceptuales se sugiere que se encaren, en la medida de lo posible, desde el presente o la actualidad, entendida ésta como el mismo diccionario la define: "Tiempo presente. Suceso que atrae la atención actualmente. Conjunto de sucesos más recientes".⁷

Decimos que las aplicaciones de los contenidos debe hacerse desde la actualidad en la mayor medida alcanzable porque no siempre ello será posible, teniendo en cuenta la naturaleza de algunos de los contenidos que será necesario ilustrar, especialmente en el bloque de los contenidos sobre la cultura.

⁷ "Los sucesos de actualidad nos impactan, rompen la rutina del quehacer cotidiano y nos ponen frente a la realidad del acontecer humano. Afrontar el examen de la actualidad en las clases de Ciencias Sociales es tan imperioso, como desterrar de la tradición escolar la mera narración cronológica del suceder" (Poblete de Espinosa, Olga y otros, 1971, p. 178).

Pero además, porque la actualidad —incluso desde la misma definición que da el diccionario y de la concepción que de ella tenemos a partir del uso de la historia por parte de la sociología— puede ser tomada de los tiempos recientes, que no necesariamente significan el presente en el sentido del “hoy”, sino que pueden referirse a períodos relativamente cercanos de la realidad.

Se plantea aquí, sin lugar a dudas, el problema del límite entre la sociología y la historia, particularmente en su indispensable confluencia en los contenidos básicos comunes. Sobre todo si consideramos que “la historia se ocupa del presente desde el pasado”.⁸

Por ello, para el logro de los contenidos conceptuales propuestos desde la perspectiva sociológica no solamente se reitera la necesidad de la interacción con la historia, sino una articulación que respete el proceso de “ir de lo inmediato a lo mediato, de lo más cercano a lo más lejano, [porque] constituye un principio ampliamente reconocido por la psicología educacional. Ir desde el tiempo presente al pasado, que una vez fue presente, y tornar del pasado al presente o intercalarlo, es vivificar la acción humana, dar al alumno la oportunidad de adquirir una visión y un marco de referencias necesarias para entenderse a sí mismo y al ambiente que lo rodea, en un contexto de impactos de corrientes de pensamientos, próximos y remotos, de otros hechos, motivaciones, iniciativas y decisiones”.⁹

De seguirse el criterio propuesto desde la perspectiva de la sociología, la reflexión sobre las relaciones sociales y en consecuencia, sobre las distintas formas humanas (e incluso las ideas que de ellas se han formado) que han tenido lugar en el pasado no reciente debería —básicamente— formar parte de los contenidos de la historia.

Los contenidos de tipo conceptual propuestos deberán ir acompañados de contenidos procedimentales, en el sentido de proporcionar los instrumentos metodológicos y técnicos propios de las ciencias sociales, especialmente de la sociología, que les permita a los educandos realizar indagaciones e incluso pequeñas investigaciones (según el nivel en que ellas se apliquen) para comprender los fenómenos sociales a que hacen referencia los contenidos conceptuales.

Los contenidos procedimentales a utilizar deberán respetar el tipo de fuente de la que provienen los datos (contenidos factuales o información sobre los hechos). Los tipos de fuentes podemos tipificarlos de la siguiente manera: 1) fuente de datos secundarios (especialmente datos de tipo estadísticos); 2) fuente de datos de sondeos (cuestionarios, entrevistas y encuestas simples); 3) fuente de datos documentales

⁸ Plenario de Expertos, Relatoria Comisión N° 1, p.3 (Buenos Aires, 10 de marzo de 1994).

⁹ Poblete de Espinosa, Olga y otros, 1971, p. 179.

(documentos, textos literarios, información proporcionada por medios de comunicación, particularmente diarios, revistas y televisión, incluyendo videos educativos), y 4) fuentes de datos etnográficos, derivados de la observación.

Por último, como fundamentación de los bloques de contenidos desde la lógica del conocimiento en los conceptos sociológicos propuestos, debe señalarse que el bloque 1, "Las relaciones sociales en la sociedad humana", atraviesa el resto de los bloques, en la medida que las categorías que se proponen son insumos para los bloques restantes puesto que sin ellas sería imposible el desarrollo de los contenidos de estos últimos.

Lo anterior implica dos consecuencias: 1) tales contenidos pueden ser y deberían ser alterados, incluyendo el bloque sobre las relaciones sociales en la sociedad humana en los restantes, para el caso de los contenidos conceptuales que se proponen para los educandos, y, 2) deberían permanecer ordenados de la manera propuesta en "Contenidos para la formación docente", en la medida en que el bloque 1 proporciona el instrumental teórico básico que debe ser fluidamente manejado por los docentes.

2. Bloques de contenidos

Bloque 1: Las relaciones sociales en la sociedad humana

El concepto de las relaciones sociales es central para la comprensión y explicación de las sociedades humanas. No todas las acciones que realizan las personas son relaciones humanas y ni siquiera acciones sociales.

Las personas o actores sociales frecuentemente realizan acciones (tanto en el sentido de hacer como de dejar de hacer u omitir) que los relacionan con los objetos materiales o espirituales, pero que, sin embargo, no constituyen acciones sociales en la medida que el sentido o el motivo de las mismas no está orientado por las acciones que realizan otros actores sociales.

En cambio, cuando la acción de una persona se refiere o se orienta por la acción que ha llevado a cabo, que realiza o que espera que realizará otro actor social podemos decir que estamos frente a una acción social.

Un grado más avanzado de la sociabilidad lo encontramos cuando los actores sociales actúan de una manera recíprocamente referida. ¿Qué queremos decir con esto? Cuando una persona realiza una acción orientada por lo que ha hecho, hace o espera que hará otra persona y, a su vez, esta segunda persona lleva a cabo una acción que también está orientada por lo que haya hecho, haga o espera que haga la primera persona, decimos que sus acciones están recíprocamente referidas. Y, de esta manera, estamos frente a una relación social. La relación social es, siempre, una relación de varios.

Las acciones sociales y las relaciones sociales están frecuentemente dirigidas al logro de fines que, racionalmente, se proponen los actores sociales. También se orientan a alcanzar cosas que consideran deseables o valiosas en sí mismas (valores), también de una manera racional. A veces, en cambio, están basadas en motivos afectivos e incluso se rigen por costumbres arraigadas (tradición). En general los participantes en las relaciones sociales se orientan por más de uno de los motivos mencionados.

Las relaciones sociales toman la forma de comunidad cuando las personas que participan en tal tipo de relaciones comparten el sentimiento de constituir o formar parte de un todo.

Por otro lado, cuando en las relaciones sociales los actores tratan de unir o compensar sus intereses decimos que estamos frente a una asociación. Pero también en este caso suelen darse situaciones donde en una relación social concreta pueden hallarse presentes tanto las características de comunidad como las de asociación.

Por ejemplo, la familia o un grupo de amigos estrechamente unidos suelen ser casos típicos de comunidad. También podrían perseguir intereses comunes. Sin embargo, si en ellos no existiera ese sentimiento de formar parte de un todo, constituirían simplemente una asociación en la que las relaciones sociales se orientan solamente a alcanzar el logro de esos intereses.

Cuando en una relación social todos los participantes en la misma son mutuamente responsables de la acción de los demás estamos frente a una relación social solidaria.

En cambio, cuando la acción de uno de los participantes es atribuida al resto de ellos decimos que se trata de una relación social donde uno de ellos ejerce la representación de los restantes (relación social de representación).

Cuando en una relación social se constata la existencia de un dirigente (cualquiera sea la denominación concreta con que éste sea designado), eventualmente un conjunto de personas que colaboran con ese dirigente y el resto de personas que participan de esa misma relación social podemos decir con propiedad que estamos ante la presencia de una asociación.

La existencia de este tipo de relación social que denominamos asociación está regida por un conjunto de normas que se consideran legítimas y los miembros de la asociación guían sus acciones por tales normas.

A nivel de los contenidos conceptuales sobre las relaciones sociales en la sociedad humana podemos afirmar que las categorías teóricas propuestas son las consideradas como las mínimas indispensables para encarar —por parte de los educandos— una primera comprensión de lo que son tales relaciones sociales y también de los fenómenos sociales ligados a ellas.

Por otra parte, y mediante el uso de un lenguaje “amigable”, se proporcionan los conceptos sociológicos fundamentales propuestos por Max Weber,¹⁰ sin hacerles perder el rigor con que —a un mayor grado de complejidad— fueran expuestos por el clásico mencionado.

Puede advertirse fácilmente el encadenamiento de todos los conceptos utilizados: acción, acción social, relación social, comunidad, familia, grupo, solidaridad, representación, asociación, dirigente, “funcionarios” (como denominaremos modernamente a los que colaboran con el dirigente), participantes de las relaciones comunitarias, familiares, grupales y asociativas.

Por lo demás este tipo de conceptos no solamente son considerados necesarios sino totalmente compatibles con conceptualizaciones más modernas que serán utilizadas en los bloques siguientes.

Los contenidos procedimentales pertinentes para este bloque son, en general, los propuestos más arriba en “Fundamentación de los bloques de contenido”, aunque probablemente no sea ni necesario ni conveniente recurrir a las técnicas de tipo cuantitativo que puedan estar implicadas en algunos de ellos, particularmente en los datos de tipo secundario o estadísticos.

Bloque 2: La cultura

En este bloque debería considerarse como necesario un aporte mayor por parte de la antropología social y cultural, habida cuenta de una inevitable división del trabajo entre las disciplinas que tienen un desarrollo suficientemente acreditado.

De cualquier forma y considerando algunos de esos aportes, proponemos la incorporación de la temática a los contenidos básicos curriculares, porque, desde el punto de vista de la sociología, consideramos a la cultura como un aspecto o nivel (algunos enfoques prefieren denominarla como un subsistema) de manera semejante a la política y la economía¹¹ de la sociedad humana.

Incluso, desde el punto de vista del último enfoque mencionado, la cultura es aquel subsistema social que relaciona a la sociedad humana con la idea de la trascendencia, de lo simbólico y de lo sagrado.

Si bien siempre resulta difícil conceptualizar el tema de la cultura, especialmente en el aspecto de lo que incluye y lo que no incluye, en todo caso (y descartando la

¹⁰ Weber, Max, 1969, pp. 5-45.

¹¹ Parsons, Talcott, 1966, p. 22.

muy divulgada idea de que ella es el hombre y sus obras por ser demasiado general y difusa) podríamos en una primera aproximación concebir al sistema cultural de una sociedad como compuesto por los siguientes elementos: estructuras, técnicas, instituciones, normas, valores, mitos e ideologías.¹²

Sin embargo, en la medida en que el concepto anterior incluye algunos elementos que reservaremos para su inclusión en otros bloques de contenidos, preferimos asumir la cultura como un conjunto de valores, símbolos, mitos, ideologías y creencias (especialmente las de tipo religioso y ético) que es producido por los actores sociales y que a la vez interviene no solamente en el comportamiento de tales actores sino que cumple un papel en el funcionamiento de la sociedad.¹³

El papel que la cultura cumple en la sociedad humana en su conjunto se traslada a los aspectos sociales, políticos y económicos de la misma. Por ello, el desarrollo de los conceptos que componen la categoría teórica de cultura ayudará, a su vez, al manejo por parte de los estudiantes de contenidos conceptuales de los otros bloques temáticos.

Por otra parte, al concepto de cultura encontramos asociados otros conceptos cuyo desarrollo se hace necesario para una mejor comprensión de la estructura, funcionamiento y cambio de la sociedad humana.

Nos referimos, entre los principales, a los conceptos de socialización, determinismo y libertad cultural, cambio cultural, diferencias y semejanzas culturales, razas, racismo, etnias, etnocentrismo, minorías raciales, étnicas y religiosas.

Del conjunto de conceptos que hemos mencionado, en este bloque, y sin eludir de ninguna manera el tratamiento de ninguno de ellos e incorporando otros que se crean indispensables, valdría la pena enfatizar la profundización de dos de ellos dentro del mismo bloque y en el o los niveles que se consideren pertinentes.

Por un lado, el concepto de creencias, en la medida que el mismo hace una referencia más directa a aquella relación con la idea de lo trascendente que señalamos previamente. Por otro, el concepto de valores, dado que es el que liga de un modo más estrecho los aspectos culturales con los sociales propiamente dichos.

En lo relativo al concepto de creencias, si bien hemos establecido en el párrafo anterior su referencia más directa, debemos resaltar también el papel que ellas juegan en los actores sociales como guías, bajo ciertas circunstancias, para la acción (tanto en el aspecto de evaluación como de toma de decisiones).

Esto es así porque "desde el momento que los objetivos individuales y colectivos son complejos, su prosecución implica generalmente, por lo tanto, la adhesión a

¹² Boudon, R. y Bourricaud, F., 1993, p. 167.

¹³ *Ibidem*, pp. 163-169.

creencias.[...] Cuando los objetivos que persigue un actor social son complejos, la elección de los medios no obedece generalmente a una selección racional en un universo de posibilidades; resulta, más bien, de la valorización positiva de cierto tipo de medios, de las creencias de que tal tipo de medios es preferible a otros”.¹⁴

El análisis de las creencias tanto de tipo religioso como ético permite la comprensión de un aspecto significativo de la propia cultura y, por lo tanto, de la propia sociedad y posibilita el abordaje de un enfoque comparativo con otras culturas y sociedades, tanto en el aspecto de la contribución para su desarrollo (por ejemplo, en el campo de la solidaridad) como generadoras de conflictos, abordables por la historia como desde una perspectiva de actualidad.

En el caso de los valores, es interesante enfatizar acerca de ellos su papel de eslabón entre los elementos culturales y los estrictamente sociales, pero también el papel que juegan como orientadores de la acción y la relación social, así como su presencia a nivel político y económico.

En lo referente a los contenidos procedimentales pertinentes para este bloque de contenidos se pueden enfatizar la importancia tanto de las técnicas documentales como las de sondeo, pero muy especialmente las que anteriormente hemos denominado como etnográficas.

El investigador y, en su medida, el docente y el educando pueden tener en cuenta la posibilidad de “convivir con la sociedad (o grupo) que desea observar, entrevistar a sus miembros[...] y acumular la mayor cantidad de informaciones a través de medios auxiliares como fotografía, cine (video), y grabación[...] [tratando] de sentir lo que significa ser parte de la comunidad y participar en sus eventos[...] y [...]a través de la observación y entrevistas[...] elaborar conclusiones acerca de las costumbres, el comportamiento y actividades, con el fin de establecer los patrones por los que se rigen”.¹⁵

Bloque 3: La sociedad

La sociología como disciplina está constituida por un número bastante significativo de orientaciones o corrientes teóricas (como sucede también en las otras disciplinas a las que habitualmente aceptamos como parte de las ciencias sociales), a tal punto que hablamos de la existencia de teorías sociológicas y no de una sola y única teoría sociológica.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 150-151.

¹⁵ Poblete de Espinosa, Olga y otros, 1971, p. 106.

Esta diversidad de orientaciones conlleva diferentes conceptos sobre diversos aspectos de la realidad social. No es extraño, por lo tanto, que en la abundante bibliografía sociológica no encontremos un acuerdo generalizado sobre lo que podemos entender por sociedad.

Sin embargo, aunque es deseable que tanto los educadores como los educandos lleguen a adoptar algún concepto sobre la sociedad, es preferible avanzar hacia una aproximación al mismo desde las perspectivas de los fenómenos sociales más cercanos al estudiante y hacia aquellos de carácter más global como el concepto de sociedad.

Cuando en el primer bloque de los contenidos comunes hablábamos de las relaciones sociales en la sociedad humana, nos referíamos a que ellas podían adoptar las formas de comunidad o de asociación, aunque a veces podían reunir las características de ambas.

La comunidad se distinguía básicamente porque los participantes en ese tipo de relación social compartían el sentimiento de formar parte de un todo. Esto nos insinúa también la existencia de un vínculo estrecho entre los que intervienen en ella.

Por esta similitud podemos hablar de esta relación social como constituyendo un grupo primario. "El grupo primario es una colectividad relativamente apretada de personas que tienen frecuentes relaciones personales, con un sentimiento de solidaridad y estrecha adhesión a determinadas valoraciones comunes".¹⁶

La familia, especialmente la familia nuclear, constituye básicamente un grupo primario. Los actores sociales participan durante gran parte o toda su vida de otros grupos primarios distintos a la familia. Los grupos de amigos íntimos, mientras ellos mantienen relaciones duraderas y permanecen en el tiempo, también son grupos primarios. Grupos en que participan actores que siempre mantienen relaciones de afecto y de confianza.

Los grupos primarios, distintos a la familia, pueden darse en el ámbito del barrio, de la escuela o, incluso, del trabajo. Pero esto dependerá, siempre, de que el tipo de relaciones que los actores sociales establezcan entre sí tengan o mantengan las características que hemos mencionado anteriormente.

Las personas también participan de asociaciones (que algunos prefieren denominar grupos secundarios). Ya hemos explicado que en las relaciones sociales que se dan dentro de las asociaciones las personas tratan de unir sus voluntades para el logro de intereses comunes.

¹⁶ Fichter, Joseph H., 1970, p. 132.

En las asociaciones (y, como veremos más adelante, también en la sociedad global) existen normas, valores (aquí en el sentido de patrones o pautas de conductas) y roles o papeles que cumplen los actores que participan en este tipo de relación social.

Las normas y las pautas cumplen una función integradora y reguladora para las relaciones y procesos que se desarrollan dentro de la asociación. La asignación de roles o papeles contribuye al desempeño organizado y al logro de las metas por parte de los miembros de la asociación.

Existen diferentes tipos de asociaciones (asociaciones de vecinos, mutuales, asociaciones voluntarias, asociaciones religiosas, educativas y culturales, recreativas, clubes, etc.) vinculadas con la vida específicamente social de las personas. También existen asociaciones de tipo político y económico, pero a las principales de ellas nos referiremos en los bloques siguientes.

A partir de los conceptos básicos aportados anteriormente y sin pretender abarcar la totalidad de los que intervienen cuando tratamos de comprender la sociedad, podemos aportar un concepto sobre la misma, teniendo siempre en cuenta que la realidad social es siempre más rica que la que podemos capturar en los conceptos.

Una sociedad es el conjunto de relaciones sociales entre personas, grupos y asociaciones que se dan en un territorio común, conjunto que es identificable como una unidad social distinta y que, abarcando también las relaciones sociales de tipo cultural, político y económico que se produzcan en su seno, mantiene, a su vez, relaciones con otras sociedades.¹⁷

En la sociedad se producen diferentes tipos de procesos sociales, entre los que podemos destacar las situaciones de consenso y de conflicto, integración y desintegración, movilidad y cambio social.

También se producen situaciones de igualdad y desigualdad social que se traducen en lo que denominamos estratificación social y la existencia de diferentes sectores¹⁸ y clases sociales.

¹⁷ La definición que proponemos aquí trata de constituir una síntesis de las conceptualizaciones de sociedad que proponen distintas corrientes teóricas de la sociología.

Según los principales enfoques de la sociología contemporánea, la sociedad también es concebida como formación social o como sistema social.

¹⁸ El uso de la noción de sector social está ampliamente difundido en todo tipo de literatura sobre la sociedad. Y, si bien se puede aceptar la crítica de que no tiene suficiente rigor teórico, su uso no sería problemático para los niveles educativos a los que está dirigida esta propuesta.

Otros preferirían tal vez utilizar el concepto de "estatus". Pero éste es más análogo, en sociología, al concepto de estamento, el que, a su vez, tendrá que ser utilizado, junto con otros, cuando se desarrollen los contenidos de la historia en el área de las ciencias sociales.

Las diferencias sociales se generan frecuentemente, pero no únicamente, en el terreno de las relaciones económicas. Sin embargo, sus principales consecuencias son sociales. Este es típicamente el caso de las clases sociales.

Pertenecen a una misma clase social aquellas personas que tienen las mismas probabilidades de vida respecto a provisión de bienes, de posición externa y de destino personal, de acuerdo a la posesión o no que tienen de bienes y servicios y a la forma en que los utilizan en el mercado.

Por pertenecer a una clase social las personas no necesariamente mantienen entre sí relaciones sociales. Por lo tanto, no conforman grupos o asociaciones de manera automática. Avanzaremos sobre este tema en el bloque de contenidos referido a lo económico.¹⁹

A modo de síntesis consideramos, entonces, que los conceptos básicos de este bloque son los siguientes:

Comunidad, grupo primario, familia, familia nuclear, ámbitos sociales: barrio, escuela, trabajo, Asociaciones, normas, valores, patrones o pautas de conductas, roles o papeles, asociaciones de vecinos, mutuales, asociaciones voluntarias, asociaciones religiosas, educativas y culturales, recreativas, clubes,

Sociedad, relaciones con otras sociedades, procesos sociales, consenso y conflicto, integración y desintegración, movilidad y cambio social, igualdad y desigualdad social, estratificación social, sectores y clases sociales.

En lo que se refiere a los contenidos procedimentales son aplicables todos los que propusimos al comienzo de esta parte, incluso los correspondientes al manejo de datos secundarios.

Bloque 4: La política

Una aproximación al concepto de la política sería concebir la misma como aquel conjunto de relaciones y procesos a través de los cuales la sociedad trata de alcanzar sus metas globales o al menos las metas de una parte de ella.

Normalmente relacionamos la política con el poder y, sin lugar a dudas, ambos conceptos están estrechamente ligados. Sin embargo, el poder y algunos otros con-

¹⁹ Weber, Max, 1979, p. 242, y pp. 683-685. Llamará la atención que en éste, como en otros temas aquí desarrollados, no se cite a Karl Marx, teniendo en cuenta los valiosos aportes por él realizados al desarrollo de temas sociológicos. Este hecho tiene solamente un fundamento: dada la complejidad del manejo de su teoría es preferible dejar el mismo para el estudiante de nivel universitario.

ceptos que introduciremos aquí (como, por ejemplo, dominación y autoridad) no se refieren en forma exclusiva al terreno de la política.

Por el contrario, fenómenos como el poder, la dominación y la autoridad los encontramos presentes en muchos otros aspectos de la vida en sociedad, desde cualquier tipo de relaciones afectivas pasando, por ejemplo, por las que se dan en la relación educativa, en el campo del desempeño profesional y en el mundo del trabajo, hasta llegar a las relaciones políticas.

El problema se vuelve un poco más complejo cuando comprobamos que estos términos no solamente suelen ser confundidos en el lenguaje común sino que, además, suelen ser utilizados muchas veces como conceptos intercambiables por autores que pertenecen al campo de las ciencias sociales.

Es conveniente recordar que en el bloque anterior afirmábamos que existen relaciones sociales de tipo cultural, político y económico y también asociaciones de esos tipos y lo que acabamos de afirmar en el sentido de que fenómenos como el poder, la dominación y la autoridad se presentan en todos esos tipos de relaciones.

Sin embargo, no cabe duda de que es en el terreno de la política donde tales fenómenos se presentan con mayor nitidez. Y, para mayor claridad de los conceptos, tratemos de precisar los principales referidos a ellos.

Poder es la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia de uno o de los restantes participantes en la relación. Dominación, en cambio, es cuando en la relación social existe la probabilidad de que unos participantes (los dominados) obedezcan las órdenes (o mandatos) como si ellos mismos hubieran formulado el contenido de la orden (y no como realmente es, voluntad manifiesta del dominador o dominadores).²⁰

Por otra parte, se entiende por autoridad, en un sentido más estricto, cuando se reconoce a alguien (personas o instituciones) la "facultad de dictar normas, ejecutarlas, o aplicarlas, imponiéndolas a los demás; por extensión se designa como "autoridades" a las personas que ejercen esos atributos".²¹

Recordando el concepto de asociación podemos ahora decir que estamos ante "una asociación de dominación cuando sus miembros están sometidos a relaciones de dominación en virtud del orden vigente"²² y, como un tipo de la anterior, el concepto de asociación política se refiere a cuando ella misma y la validez de sus normas están garantizadas en forma permanente, y dentro de un ámbito geográfico de-

²⁰ Weber, Max., *op. cit.*, pp. 43 y 699.

²¹ Di Tella, T., Gajardo, P., Gamba, S. Chumbita, H., 1989, p. 38.

²² Weber, Max., *op. cit.*, p. 43

terminado, por la amenaza y/o aplicación de la fuerza física por parte de los funcionarios (o autoridades).

Como se ve, el concepto de asociación política implica, a su vez, los conceptos de dominación, poder y autoridad.

Así, el Estado, es un caso típico de asociación política, resaltando (además de las características mencionadas) el hecho de que los funcionarios tienen que detentar el monopolio de la coacción física para, en caso de ser necesario, hacer respetar las normas vigentes.²³

Por eso el Estado es tanto un instrumento de dominación como un medio de garantizar un cierto orden social para asegurar que los participantes en este tipo de relación social traten de actuar con miras al bien común.

La proporción en que se dan los elementos del instrumento de dominación o medios para lograr el bien común "varía según las épocas, circunstancias y los países; pero los dos coexisten siempre".²⁴

También vemos que, con frecuencia se confunden los conceptos de Estado, régimen político y gobierno.

El Estado ha sido concebido como un pacto de dominación básico y así ha sido distinguido del régimen político entendiéndose a éste como "las reglas formales que ligan a las principales instituciones políticas (poder legislativo al ejecutivo, ejecutivo al judicial y el sistema de partidos políticos a todos ellos), así como la cuestión de naturaleza política de los lazos entre los ciudadanos y los gobernantes (democrática, oligárquica, totalitaria o sea cual fuere)".²⁵ Pero no en todos los Estados existe el mismo tipo de régimen político.

El concepto de gobierno implica tanto la burocracia responsable de la adopción de decisiones políticas vinculantes como el proceso de ejecución de políticas y decisiones por parte de funcionarios de este tipo de organización política.²⁶

Encontramos frecuentemente las denominaciones de estado nacional, regiones, estados provinciales, departamentos, dependiendo de la organización política que se dan los diferentes países, y no necesariamente relacionados con lo que llamamos estados federales o estados unitarios.

Por ejemplo, en América latina a lo que nosotros llamamos provincia en otros países limítrofes recibe otras denominaciones. En Chile se las llama provincias (pero están incluidas en una organización política que abarca a varias provincias a las

²³ *Ibidem.*

²⁴ Duverger, Maurice, p. 16.

²⁵ Cardoso, Fernando Henrique, 1982, p.46.

²⁶ Giddens, Anthony, *op. cit.*, p. 765.

que denominan como región). En Paraguay son departamentos y en Brasil corresponden a los estados.

A su vez, las divisiones políticas menores también reciben distintas denominaciones, aun en la Argentina. Los llamados departamentos o partidos. La organización política responsable de estas divisiones es el municipio.

Así, podemos referirnos al gobierno nacional, gobierno provincial y gobierno municipal.

Es en el ámbito de las relaciones sociales de tipo político donde actúa otro tipo de asociación política que abarcamos con el nombre de partido político. Así podemos decir que partido político es aquel tipo de asociación política que "tiene como objetivo directo la conquista del poder o la participación en su ejercicio",²⁷ entendiéndose, claro está, que nos referimos al poder que ejercen los que están a cargo del gobierno y, por lo tanto, el poder de dominación que existe en el seno del Estado.

Por último, suelen actuar en el campo de la política los grupos de presión (sean asociaciones o simples grupos de personas), los que "tienden a influir sobre los que detentan el poder y a ejercer presión sobre ellos"²⁸ con el objeto de obtener decisiones políticas favorables a sus intereses. Frecuentemente, aunque no de manera exclusiva, los grupos de presión suelen ser grupos o asociaciones económicas.

Como un intento de resumen y después de haber tratado de mostrar las relaciones que existen entre ellos, podemos identificar como los conceptos básicos que constituyen este bloque los que se indican a continuación:

La política, poder, dominación, autoridad, autoridades. Relaciones políticas. Asociación de dominación y asociación política. Estado, régimen político y gobierno. Democracias modernas, división de poderes (poder legislativo, poder ejecutivo y poder judicial). Funcionarios y burocracia. Partidos políticos y grupos de presión.

Y, también los correspondientes a estado nacional, regiones, estados provinciales, departamentos. Estados federales o estados unitarios. Países latinoamericanos y países limítrofes. Gobierno nacional, gobierno provincial y gobierno municipal. Municipio.

Para finalizar este bloque es necesario reiterar aquí que los contenidos de tipo procedimental que proponemos son los mismos que señalamos en el capítulo anterior, aunque tal vez debamos privilegiar un poco a los diseños de entrevistas, encuestas y las fuentes de tipo documental que, en el terreno de lo político, son abundantes y de variados tipos.

²⁷ Duverger, Maurice, *op. cit.*, p. 134.

²⁸ *Ibidem.*

*Bloque 5: La economía*²⁹

Hemos visto básicamente hasta aquí cómo se producen las relaciones sociales en el terreno de la cultura, la sociedad y la política e incluso cómo se influyen mutuamente.

Estamos acostumbrados a considerar los fenómenos económicos como provistos de una especie de carácter autónomo, como si las relaciones económicas no fueran también relaciones sociales. Sin embargo, no es de esta manera como pensaban tanto los clásicos de la economía como los de la sociología. Y tampoco esta idea corresponde a las corrientes más modernas de ambas disciplinas.³⁰

“Individuos que producen en sociedad o sea la producción de los individuos socialmente determinada: éste es naturalmente el punto de partida[...] La producción por parte de un individuo aislado, fuera de la sociedad[...] no es menos absurda que la idea de un desarrollo del lenguaje sin individuos que vivan juntos y hablen entre sí.”³¹

El hecho económico-social básico consiste en que “nuestra existencia física, así como la satisfacción de nuestras necesidades más espirituales, choquen en todas partes por la limitación cuantitativa y la insuficiencia cualitativa de los medios externos necesarios para tal fin, y que tal satisfacción requiera la previsión planificada y el trabajo, al par que la lucha contra la naturaleza y la asociación con otros hombres”.³²

En otras palabras, las personas establecen relaciones sociales entre sí e incluso se asocian, para, mediante el esfuerzo de su trabajo, producir (transformar e industrializar), distribuir, intercambiar (comercializar) y consumir los bienes y servicios necesarios para adaptarse a la naturaleza y para planificar las previsiones necesarias para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales, tratando de superar la insuficiencia (cualitativa y cuantitativa) de los medios (tecnología) y los recursos disponibles.

²⁹ Los contenidos básicos de este bloque serán propuestos por los expertos en ciencias económicas. Sin embargo, teniendo en cuenta que, por la naturaleza de sus objetos, la economía y la sociología son disciplinas sociales complementarias, haremos aquí algunos aportes sobre algunos fenómenos económicos considerados desde el punto de vista de la sociología.

³⁰ “La obra fundamental de Adam Smith sobre *La riqueza de las naciones*, a la que se considera generalmente como el ‘saque’ inicial de la ciencia económica, también desborda las fronteras de la economía, tales como se las fija en la actualidad. La supuesta autonomía[...] ha sido puesta en tela de juicio por los mismos economistas, luego de la crisis de la economía que sucedió a los sobresaltos políticos y sociales acaecidos en las sociedades industriales a fines de la década del sesenta.” Boudon, R. y Bourricaud, F., *op. cit.*, p. 231.

³¹ Marx, Karl, 1974, pp. 39-40.

³² Weber, Max, 1982, p. 52.

Este conjunto de relaciones sociales y procesos de tipo económico constituyen la economía, la que tiene como finalidad la adaptación del conjunto de la sociedad al medio ambiente (incluyendo el ámbito geográfico) donde se desarrolla su existencia. La sociedad, para el logro de esta finalidad, también establece relaciones económicas con las economías de otras sociedades.

Los actores económicos pueden establecer sus relaciones en el seno de la misma familia, de comunidades y también constituir pequeñas, medianas o grandes empresas. Las empresas son asociaciones estrictamente económicas y básicamente son de tipo productivas, comerciales o de servicios.

Para el logro de los objetivos económicos las personas, las empresas y la sociedad se organizan tanto internamente como entre sí, de acuerdo con las diversas tareas y funciones que hay que desarrollar y teniendo en cuenta los diferentes grados de especialización que cada una de ellas ha logrado. Por eso decimos que en la sociedad existe división del trabajo.³³

Los procesos económicos afectan (positivamente o negativamente) el funcionamiento tanto de la sociedad como el de las relaciones y asociaciones culturales y políticas (tal como las hemos concebido en los bloques anteriores). Y también afectan (aunque no sólo ello) el medio ambiente.

Pero también la economía es, a su vez, afectada, influida o condicionada tanto por el medio ambiente como por los otros componentes de la sociedad. Las condiciones de la naturaleza, de los recursos naturales y del medio ambiente pueden facilitar o dificultar las actividades económicas.

Los actores que participan en las relaciones económicas tiene distintos intereses según sea el grado que tengan de disposición de bienes y servicios y de las maneras que los apliquen en el desarrollo de sus actividades (como lo vimos en el bloque 2).

Para el logro de sus intereses diferenciados los actores económicos pueden constituir asociaciones tales como las cámaras empresariales, los colegios profesionales y los sindicatos de obreros y empleados. La acción de estas asociaciones y las relaciones entre ellas también influyen en la economía, según ellas sean de cooperación o de lucha.

El Estado no constituye una asociación económica en sentido estricto. Sin embargo, en la medida en que tiene que garantizar tanto el orden como el alcance del bien común debe velar para que la economía esté al servicio de la sociedad.

Por esa razón, el gobierno, que tiene que adoptar y ejecutar decisiones políticas para el logro de las metas de la sociedad, influye e incluso interviene —en el senti-

³³ Di Tella, T., Gajardo, P., Gamba, S. y Chumbita, H., 1989, p. 181.

do de regular y arbitrar— en el terreno de las relaciones y procesos económicos que se desarrollan en el seno de la sociedad.

Los conceptos básicos que proponemos para este bloque de contenidos son los siguientes:

Fenómenos económicos-sociales. Necesidades espirituales y materiales. Recursos naturales, ámbito geográfico y medio ambiente. Medios y recursos tecnológicos. La producción (transformación e industrialización), distribución, comercialización y consumo. Relaciones sociales y proceso de tipo económico en la sociedad y con otras sociedades. La economía.

La familia, las comunidades, las pequeñas, medianas o grandes empresas como actores de las relaciones económicas. Tareas y funciones. La especialización. La división social del trabajo. Los intereses de los actores económicos. Organizaciones de empresarios, colegios profesionales y sindicatos de obreros y empleados. Cooperación y lucha. Estado, gobierno y economía.

En el abanico de posibilidades de procedimientos necesarios para comprender e incluso tratar de explicar este tipo de fenómenos resultan aplicables también todos los que hemos propuesto hasta ahora. Sin embargo, la utilización de datos secundarios, especialmente los de tipo estadístico, a través de su interpretación y análisis, son especialmente pertinentes en el terreno de los fenómenos económicos.

III. PROFUNDIZACION DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA EDUCACION POLIMODAL

Como ya se ha explicado, en las páginas anteriores se propusieron los contenidos básicos comunes, en forma conjunta para la Educación General Básica y la Educación Polimodal. Ello se realizó de esa manera por dos razones.

En primer lugar, para respetar el encadenamiento lógico que, desde el punto de vista de la sociología, existe entre los conceptos que componen los bloques referidos a las relaciones sociales en la sociedad humana, la cultura, la sociedad, la política y la economía.

En segundo lugar para que, una vez explayados la totalidad de los contenidos conceptuales que se proponen, los especialistas en pedagogía pudieran precisar con libertad una ubicación de los mismos de acuerdo con el grado de madurez de los educandos.

Lo afirmado anteriormente implica que el conjunto de los contenidos conceptuales propuestos son los considerados de carácter fundamental para ser incorporados a un área de ciencias sociales.

En consecuencia opinamos que no podemos proponer aquí que se agreguen, a nivel polimodal, nuevos contenidos conceptuales.

Estimamos que simplemente agregar los propuestos (aunque considerados indispensables) implica la dificultad de, por decirlo así, realizar el esfuerzo de "hacerle lugar" a contenidos sin los cuales el educando no tiene los elementos mínimos para comprender la realidad social que lo rodea, con un sentido de actualidad.

Sin embargo, debemos recordar, hemos dejado de lado muchos contenidos referidos no solamente a otros conceptos de las ciencias sociales sino también a la problemática actual que se presenta a los jóvenes en el desarrollo de su vida cotidiana.³⁴

³⁴ Por ejemplo, problemáticas como desocupación juvenil, delincuencia, drogadicción, relaciones sexuales, barras bravas y otros, incluidos por Torcuato S. Di Tella, en su informe preliminar sobre "Elementos de Ciencias Sociales a incluir en la enseñanza básica y secundaria argentina", Buenos Aires, marzo de 1994.

Somos concientes de que el conocimiento de tales aspectos resulta muy importante para la formación de los jóvenes como futuros ciudadanos de nuestra sociedad e incluso ellos pueden resultarles atrayentes e interesantes.

De cualquier manera, compartimos la opinión de uno de nuestros consultores en el sentido de que se debe proceder como en forma de espiral, partiendo de las realidades más próximas a los alumnos y, por lo tanto, también de los conceptos que a ellas se refieren.

Si se adopta este punto de partida progresando hacia el abordaje de fenómenos sociales más complejos y, en consecuencia, tratando de comprender categorías teóricas que, sin lugar a dudas, presentan un mayor grado de dificultad para los estudiantes (muchas veces, incluso para los alumnos universitarios). Por lo tanto, estos conceptos que encierran los aspectos más complejos de las relaciones sociales en la cultura, la sociedad, la política y la economía podrán ser profundizados en el nivel polimodal.

Los contenidos de información sobre los hechos y los referidos a los procedimientos para analizarlos deberán seguir la misma dirección que hemos propuesto para los contenidos conceptuales.

Sabemos que no es un objetivo lograr que al egresar del nivel polimodal el estudiante se haya convertido en un especialista en ciencias sociales y mucho menos en un sociólogo, un politólogo, un economista o un antropólogo social o cultural. Pero sí debemos colaborar con él para que adquiera las habilidades y competencias propias de la curiosidad por el conocimiento o, si se quiere, el espíritu de indagación.

Es decir que a partir de un pensamiento reflexivo y crítico sepa definir un objeto para la indagación, formularse preguntas y plantearse problemas, aventurar una respuesta o solución tentativa, formular una hipótesis. Después de formularla ponerla a prueba, elaborar una conclusión e incluso tratar de aplicarla a sus conocimientos.³⁵

Para llevar a cabo este proceso de indagación o investigación podrá recurrir, entre otros, a los tipos de fuentes que ya tipificáramos en la primera parte de este trabajo de la siguiente manera: 1) fuente de datos secundarios (especialmente datos de tipo estadístico); 2) fuente de datos de sondeos (cuestionarios, entrevistas y encuestas simples); 3) fuente de datos documentales (documentos, textos literarios, información proporcionada por medios de comunicación, particularmente diarios, revistas y televisión, incluyendo videos educativos), y 4) fuentes de datos etnográficos, derivados de la observación.

³⁵ Cfr. Beyer, Barry K., 1974, "Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación", Buenos Aires, Paidós.

El análisis de la información mediante el manejo de los instrumentos técnicos más sencillos correspondientes a estos tipos de fuentes deberá posibilitar al alumno la elaboración e interpretación de tablas y cuadros estadísticos, el uso de porcentajes, índices y tasas. Y, también, adquirir la competencia necesaria para preparar conferencias, la redacción de informes y ensayos y otros modos de expresar sus conclusiones.

Se considera de crucial importancia, por lo menos para los años correspondientes al nivel polimodal, la producción de textos escritos que expresen el resultado de todos los procesos de indagación que se generen en este nivel.

IV. CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

Si más arriba afirmamos que no se pretende que el educando que finaliza la educación polimodal sea un especialista en sociología, en economía, en ciencia política o en antropología social, aquí tenemos que concebir un profesor de ciencias sociales que, sin ser un especialista, posea una sólida formación en los contenidos conceptuales, factuales y procedimentales de esas disciplinas y de las restantes que conformen el área de las ciencias sociales.

En principio, el problema no consiste, por lo tanto, en proponer contenidos muy diferentes para la formación de los docentes. A partir de la base de los contenidos que se han propuesto para los educandos, el docente deberá tener la capacidad de un manejo significativamente más solvente de tales contenidos.

Pero, además, deberá ser capaz de manejar otros contenidos relacionados o encadenados —dentro de cada una de las disciplinas que intervengan en el área— con los que manejarán los alumnos.

Esto nos conduce, según la secuencia de la aplicación temporal de la Ley Federal de Educación, a un primer problema: la actualización de los docentes que se encuentran en ejercicio de su profesión.

En base a los contenidos definitivos que adopte cada jurisdicción (segundo nivel de concreción) se deberá proporcionar a los docentes los medios necesarios para participar en cursos intensivos que le permitan salvar las distancias que puedan existir entre los contenidos que actualmente desarrollan y los que en el futuro compongan el diseño curricular.

Los cursos anteriormente mencionados deberán estar a cargo no solamente de especialistas en ciencias de la educación sino también y necesariamente de especialistas en las respectivas disciplinas que intervengan en la conformación del área de ciencias sociales.

Puede aquí enfrentarse un riesgo potencial, tanto en el caso de los especialistas con formación pedagógica como en el de los de las restantes disciplinas. Se trata de la tendencia, en muchos casos, de aportar los conocimientos y contenidos que dominan.

Por lo tanto, el problema de la selección de especialistas que estén dispuestos a proporcionar los conocimientos que son requeridos para la actualización de los docentes, en base a los nuevos contenidos básicos comunes, es otro aspecto importante para resolver.

Otro problema es la formación de los nuevos docentes, siempre sobre la base de nuevos contenidos y secuenciamiento temporal de la aplicación de la Ley Federal de Educación y el proyecto de Ley de Educación Superior (que a la fecha se halla a consideración del Congreso de la Nación).

Lo anterior implica que las instituciones educativas de nivel superior, tanto no universitarias como universitarias, estatales o privadas (oficialmente reconocidas como tales) deberían, a su vez, adecuar —en la medida que el resto del sistema educativo lo requiera— los contenidos que ofrecen para la formación de los nuevos docentes.

La adecuación en las instituciones anteriormente mencionadas tendrá directa relación con las posibilidades reales de su participación como oferentes en la formación de docentes para los niveles de Educación General Básica y Educación Polimodal.

El hecho de que el nivel polimodal esté fundamentalmente orientado a la formación de recursos humanos tanto para la incorporación al mercado laboral como para continuar sus estudios en el nivel de Educación Superior presenta un desafío especialmente interesante para las instituciones a las que nos referíamos.

Entre la actualización docente y la formación de nuevos docentes se presenta un problema adicional (que alcanza también a los educandos). Nos referimos a la casi nula existencia de material bibliográfico específico (y adecuado a contenidos que todavía no han adoptado su forma definitiva) que pueda servir de apoyo a estos procesos educativos.

La solución de este problema, aun cuando los docentes mantuvieran un considerable grado de libertad en la aplicación —a nivel del aula— de los contenidos básicos comunes, sin lugar a dudas requerirá la elaboración de materiales por parte de especialistas, tanto en los aspectos pedagógicos como en los de las disciplinas que intervengan.

BIBLIOGRAFIA

Para la parte I

- BRACHETTA, María Teresa, 1993, "Documento de trabajo", Mendoza.
- LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia, 1993, *Currículum presente y ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, tomo III, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- SEVILLA, Beatriz, 1993, "Documento de trabajo", Mendoza.
- SIPECE (Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad de la Educación), "Area de las Ciencias Sociales", 1992, "Documento de Trabajo", Mendoza.

Para la parte II

- BOUDON, R. y BOURRICAUD, F., 1993, *Diccionario crítico de sociología*, Buenos Aires, Edicial.
- CARDOSO, Fernando Henrique, 1982, *O novo autoritarismo na América Latina*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- DI TELLA, T., GAJARDO, P., GAMBA, S., CHUMBITA, H. y otros, 1989, *Diccionario de ciencias sociales y políticas*, Buenos Aires, Puntosur.
- DUVERGER, Maurice, 1964, *Introducción a la política*, Barcelona, Ariel.
- FICHTER, Joseph H., 1970, *Sociología*, Barcelona, Biblioteca Herder.
- GIDDENS, Talcott, 1974, *La sociedad: perspectivas evolutivas y comparativas*, México, Trillas.
- MARX, Karl, 1974, *Introducción general a la crítica de la economía política*, Córdoba, Ediciones Pasado y Presente.
- PARSONS, Talcott, 1974, *La sociedad: perspectivas evolutivas y comparativas*, México, Trillas.
- PLENARIO DE EXPERTOS, Relatoria Comisión N° 1, p. 3 (Buenos Aires, 10 de marzo de 1994).

POBLETE DE ESPINOSA, Olga y otros, 1971, *La enseñanza moderna de las ciencias sociales*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

WEBER, Max, 1969, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

WEBER, Max, 1982, *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

ANEXO

NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

- TENTI, Emilio, Prof. Titular Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires, UNICEF. Sociología.
- BECERRA, Susana, Prof. Titular Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Sociología.
- SEVILLA, Beatriz, Programa de Televisión Educativa, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Sociología.
- BRACHETTA, Marité. Prof. Colegios Secundarios, SIPECE. Historia.
- POJ, Marisa, Prof. Adj. Facultad Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Sociología.
- VILLAPRIÑO, Adriana, Prof. de la Escuela Superior de Formación Docente, Universidad Nacional de Cuyo. Sociología.
- TRIVIÑO, Luis, Prof. Titular Facultad Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Antropología.
- COUSINET, Graciela, Prof. Titular Facultad Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Directora de Promoción del Conocimiento, Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Mendoza. Sociología.
- GONZÁLEZ, Mónica, Prof. Titular Facultad Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Sociología.
- LA ROSA, Carlos, Prof. Adjunto Facultad Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Convencional Constituyente.
- LÓPEZ, Estela, Prof. Titular Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de San Juan. Sociología.
- ALLUB, Leopoldo, Prof. Titular Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de San Juan. Sociología
- WEBHE, Cristina, Prof. Titular Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de San Juan. Sociología.

Carlos E. Reboratti, Geografía

Licenciado en Geografía, Universidad Nacional de Buenos Aires.
Director del Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y
Letras, UBA; Investigador Independiente del CONICET.

SUMARIO

- I. Una mirada crítica a la geografía escolar
 - 1. Geografía y escuela
 - 2. De cómo la Geografía llegó a ser lo que es
 - 3. Geografía y ciencias sociales
 - 4. Los objetivos
 - 5. Las líneas temáticas
 - 5.1. El ambiente
 - 5.2. La sociedad
 - 5.3. La organización del territorio
 - 6. La escala
 - 7. Los temas
 - II. Una propuesta temática
 - 1. Ambiente y sociedad
 - 2. Los recursos naturales
 - 3. Población y sociedad
 - 4. La organización social del territorio
 - 5. La organización económica del territorio
 - 6. La organización política del territorio
 - III. La formación de recursos humanos
- Bibliografía
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. UNA MIRADA CRITICA A LA GEOGRAFIA ESCOLAR

1. Geografía y escuela

Es obvia la rigidez intelectual y didáctica que trasuntan los actuales programas de Geografía, especialmente en el colegio secundario. El afán por la transmisión del dato y por el aislamiento del tema, antes que por la traslación de la información y el establecimiento de relaciones entre los temas, lleva inevitablemente a que la Geografía se transforme en un tedioso inventario, nunca exhaustivo (lo que sería inimaginable), sin la menor capacidad explicativa, cada vez más alejado de la experiencia, desvinculado de los avances de la Geografía académica y jamás dirigido a captar el interés de los alumnos. Cuando nos referimos a la explicación, no significa remontarnos a los fundamentos teóricos de los hechos geográficos (lo que se desprende del enfoque con que el docente aborda los temas), sino simplemente a la selección de aquellos que se consideren relevantes, el establecimiento de relaciones causales y complejas entre ellos y a la construcción y aplicación de conceptos que promuevan actitudes de comprensión —y futura acción— del espacio geográfico. Cuando decimos “captar el interés”, no estamos pensando en transformar la materia en un objeto intrascendente y frívolo, sino simplemente que, ante la utilidad práctica de lo que se le enseña, se despierte la atención del alumno. Esto no quiere decir que se tienda a enseñar sólo lo “útil”, sino que la aplicabilidad se utilice como vía de entrada para los conceptos.

2. De cómo la Geografía llegó a ser lo que es

Si bien sería largo desarrollar una explicación del porqué de esa situación, podemos pensar que la Geografía positivista y su sucesora, la posibilista (las corrientes teóricas en las cuales se fundamentan los actuales programas), respondían a un momento histórico concreto con un esquema particular de conocimiento. Este momento es-

taba caracterizado, entre otras cosas, por el crecimiento del capitalismo como sistema económico hegemónico, la difusión del colonialismo como sistema de dominación política y social, el afianzamiento del Estado/nación como forma político-territorial dominante, la entrada de los países europeos a un período de declinación demográfica y de concentración urbana posterior a la revolución industrial, la introducción creciente de la tecnología en la producción primaria (lo que a su vez llevó al uso desenfrenado de los recursos renovables y no renovables), la aparición incipiente de sistemas industriales en serie y de mercados concentrados de consumo, el crecimiento de la publicidad como sistema de inducción del consumo y la creciente importancia de los medios masivos de comunicación y transporte.

El mundo del positivismo y el posibilismo creía ciegamente en el progreso y en la técnica, aunque no había evaluado claramente hacia dónde llevaban ambos. Esto en buena medida está representado en la Geografía (y también en cierta medida en la Historia), un saber que en el colegio no se pregunta ni se cuestiona nada, una Geografía de un mundo feliz sin contrastes ni desigualdades, sin hambre y sin miseria, sin ricos ni pobres, “naturalmente” dividido en naciones/estado que viven en un mundo de armonía, sin dominados ni dominadores. El mundo que vino después fue diferente (tal vez ya era diferente en ese momento), pero ese cambio no fue captado por la Geografía del colegio secundario, que quedó congelada en un pasado imaginario.

A todo eso hay que agregarle la particular posición de la Geografía como un saber dirigido a la formación de una identificación nacional (lo que podríamos llamar la creación de un imaginario nacional colectivo), en momentos cuando el Estado nacional tenía una conformación más funcional que formal. No sólo se trataba de un Estado recientemente formado (en la práctica desde 1880, aunque el imaginario histórico coloque como fecha inicial a 1810) y que todavía no había consolidado sus fronteras, sino que además estaba incorporando aceleradamente una gran cantidad de inmigrantes, que cualitativa y cuantitativamente transformaban la sociedad: por ejemplo, Buenos Aires y Rosario eran prácticamente ciudades de extranjeros. Ante eso, la Geografía respondía con admirable firmeza: mostraba al Estado como un conjunto coherente y consolidado y a las fronteras que lo limitaban como elementos cuasi sobrenaturales, inamovibles resguardos mitológicos de la identidad nacional.

El problema básico que existe en la geografía escolar es que el mundo para el cual estaba diseñada ya no existe, ni tampoco existe la necesidad de mantener un “guardián” de la identidad nacional. Hay una enorme cantidad de nuevas situaciones, nuevos temas y nuevas perspectivas que rodean al alumno y a las cuales tiene un acceso directo por muchos medios (televisión, radio, diarios, revistas, etc.) que lo bombardean en parte con información, en parte con datos y sobre todo con opinio-

nes no siempre claras ni jerarquizadas. Y no sólo el mundo ha cambiado: han variado también las interpretaciones que de él hacen los científicos, entre ellos los geógrafos. Ante todo eso, la Geografía, y sobre todo en la escuela secundaria, sólo ha respondido a través de la solitaria figura de aquellos maestros y profesores que individualmente han cambiado la forma de enseñar la disciplina, tratando de ponerse a tono con los tiempos. El alumno no recibe por lo general ayuda para comprender los problemas y las situaciones a las cuales se enfrenta a diario. A temas como la violencia, las desigualdades sociales y económicas, los problemas ambientales, los conflictos entre personas, sectores sociales, instituciones y naciones, la Geografía del colegio secundario no sólo no da respuestas, sino que tampoco ofrece *herramientas para ayudar a entenderlos*.

Desde el momento en que la Geografía que se imparte en el colegio fuera creada, han pasado dos guerras mundiales, el hombre ha llegado a la Luna, casi todos los días pasa un satélite por encima nuestro que nos envía una imagen detallada de lo que sucede, la población mundial ha llegado a 6.000 millones de personas, se ha controlado buena parte de las epidemias que antes azotaban al mundo, el hambre no es una amenaza global (aunque todavía existe), varios países se han creado y otros han desaparecido, la televisión llega a la mayor parte de esa población y se puede hablar por teléfono desde La Quiaca a Nueva York con sólo apretar una tecla: si todos estos cambios no justifican la necesidad de renovar qué y cómo enseñamos Geografía, quiere decir que es un saber irremediamente obsoleto.

3. Geografía y ciencias sociales

A poco que se analicen los temas que toca la Geografía moderna, en cualquiera de sus vertientes, surge su evidente relación tanto con las ciencias naturales como las sociales, con la diferencia de que el tipo de lógica que utiliza la Geografía para su razonamiento se acerca mucho más a las segundas que a las primeras. Forzando en algo las cosas podríamos decir que la Geografía es, en realidad, una ciencia social que utiliza para llegar a explicar los fenómenos que estudia algunos elementos provenientes de las ciencias naturales.

Pero aquí surge un problema: si bien en el colegio no faltan disciplinas o enfoques provenientes del campo de las ciencias físicas y naturales, las sociales son, relativamente, muchas menos. Mientras que la Geografía y la Historia están firmemente ubicadas en el curriculum de la escuela media, las otras ciencias sociales son casi desconocidas.

Si enumerásemos al azar algunos conceptos generales, básicos en ciencias sociales y usados en la vida cotidiana, pero que no encuentran espacio específico para su

tratamiento explícito en la escuela, podríamos confeccionar una lista tal vez demasiado larga: Estado, sociedad, comunidad, sistema de producción, distribución, circulación, moneda, intercambio, finanzas, empresas, institución, profesión, corporación, autoridad, consenso, legitimidad, conflicto, poder, elites, actores, clases, grupos y sectores sociales, cultura, etc.

La pregunta a hacerse aquí es: ¿debe ser la Geografía la introductora de estos conceptos o debe dejar dicha tarea para otras materias y aferrarse estrictamente a un contenido "geográfico"? (Una de las afirmaciones preferidas de los viejos académicos al enfrentarse a trabajos realizados siguiendo marcos conceptuales diferentes a los clásicos es "eso *no es* Geografía".) La respuesta al dilema depende de lo que queramos de la Geografía en el sistema educativo: si la idea es mantenerla como un inventario indiscriminado, las ciencias sociales no son necesarias (tampoco la Geografía, en realidad); si la Geografía intenta en cambio enseñar a *pensar* el territorio de la sociedad, es entonces necesario hacer referencia a los fundamentos básicos de estas disciplinas. Así como la Geografía clásica pretendía ordenar el aparente caos de la realidad mediante la partición temática y el uso de clasificaciones y definiciones rígidas y universales que se debían memorizar, una Geografía dirigida al desarrollo intelectual debería tener como objetivo fundamental brindar herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión de la realidad inmediata y mediata del alumno. Para ello, debería en primer lugar *explicar* el alcance de los términos que usa, y desde ese punto de vista la necesidad de apelar a las ciencias sociales es perentoria.

Esto no quiere decir que no existan diferencias entre la Geografía y el resto de las ciencias sociales. La geografía se caracteriza por tener como objeto de análisis el territorio específico adonde la sociedad se desarrolla: los hechos en Geografía suceden dentro de un marco espacial, concreto o abstracto según el nivel en el cual se esté trabajando. Además, la Geografía se diferencia de otras ciencias sociales por el uso explícito y continuo de un concepto clave: la escala, entendida ésta como *la mirada de la Geografía*, una forma de aproximación a los objetos que tiene en cuenta el tamaño objetivo y relativo de los mismos (individuales o en conjunto) y el grado de detalle con que se los quiere analizar. Si el objetivo final de la Geografía en la enseñanza secundaria es analizar el conjunto de lo que más o menos vagamente podemos entender como la "realidad" expresada territorialmente (expresión que llegado el caso podríamos reemplazar por cotidianeidad inmediata y mediata), a grandes temas (por ejemplo, los problemas de la economía mundial) corresponderá una aproximación o escala menos detallada; a pequeños temas (por ejemplo, el problema de las inundaciones en una ciudad) corresponderá una visión más minuciosa. La escala no es una serie de compartimentos o dimensiones aislados el uno del otro (como si fueran diferentes anteojos con que miramos las cosas), sino que debería pensarse como un *continuum* conceptual y metodológico.

Si a la idea de escala se le acopla la de proceso, se conforma un sistema tridimensional (tiempo/territorio) de gran capacidad para la comprensión de fenómenos complejos. La idea de introducir en la Geografía el concepto de proceso parte de la base de no tomar a la realidad que rodea al alumno como algo "dado" e inmutable, sino como el resultado de la evolución y el cambio. La ventaja de la Geografía, en ese aspecto, es que puede hacerlo manteniendo la idea de complejidad y relación del conjunto: los diferentes elementos que conforman el ambiente del hombre (ecosistemas, grupos sociales, organización territorial, etc.) se relacionan entre sí y de esa relación surgen continuamente ajustes, regulaciones y conflictos que dan como resultado una estructura en permanente cambio, tanto porque cambian sus elementos como también las formas de relación entre ellos. En algunos casos estas modificaciones se producen sin dejar mayores trazas en el espacio, en otros, los rastros se van superponiendo, por lo que finalmente —o sea tomando un momento en el tiempo— el paisaje del hombre es una combinación de varios "tiempos" presentes. Y esta particularidad, trasladada a los alumnos como conocimiento, les permitiría adquirir una mayor capacidad de comprensión del mundo que los rodea y, al mismo tiempo, le daría más flexibilidad al pensamiento usualmente dogmático (autoritario, podríamos decir) que tradicionalmente proveyó la Geografía.

Cada vez que se discute el tema de la necesidad del cambio en los planes de enseñanza, surge de inmediato —explícita o implícitamente— el tema de la escala: ¿qué se debería estudiar primero, lo local o lo general? Esto, traducido a otros términos, es: ¿comenzamos por el mundo que rodea al alumno para luego llevarlo a otros escenarios, o, al estilo de muchos de los programas nacionales vigentes para el colegio secundario (los primarios están considerablemente más adelantados en este sentido), comenzamos por lo general y más o menos abstracto, para luego ir al nivel global y finalmente "bajar" al nivel nacional, sin llegar nunca a introducirse en el nivel local? Esta discusión, interesante en sí misma, es intrascendente si lo *único* que se quiere cambiar es la secuencia de lo que se enseña y no *lo* que se enseña y *cómo* se enseña.

Tampoco hay que confundir escala con grado de simplicidad: que alguien analice un fenómeno en una u otra escala, no significa que lo que estudie sea más o menos complejo; por lo general, y particularmente en el caso de los fenómenos que estudia la geografía, las cosas *son* complejas a cualquier escala a que se las mire, simplemente usar una u otra significa que se "miran" (seleccionan) diferentes detalles y se analizan diferentes tipos de relaciones, sin negar esa complejidad. Esto significa que, en contra de lo que el sentido común podría indicar, lo local, por analizarse en una escala más cercana y detallada, no es necesariamente más simple.

4. Los objetivos

El objetivo de este trabajo es, a partir de la Geografía moderna, plantear una serie de temas que enseñen a reflexionar sobre la realidad inmediata y mediata que rodea al alumno (esto es, el territorio de su experiencia cotidiana, lo que admite varios niveles y grados de agregación) y que lo ayuden a comprender y valorar la información que recibe desde distintos medios. El objetivo último es que el alumno —futuro ciudadano— comprenda *las características y consecuencias de las formas de uso, adaptación y organización del territorio por parte de la sociedad de la cual él es parte integrante*. Esto está dirigido en última instancia a la formación global del alumno como individuo; como integrante de un grupo familiar y social, local y global, cuyas actividades se manifiestan en una cierta forma de organizar el ambiente en que vive; y como usuario de un territorio en el cual transcurre su existencia y cuyas características debe conocer para transformar lo que se deba modificar y respetar lo que se deba mantener. Este objetivo no se debe cumplir en forma dogmática sino reflexiva, y para esto el mejor camino es relacionar a la Geografía con la cotidianeidad del alumno, transmitirle la idea de que lo que la Geografía analiza forma parte de su propia existencia. De hecho, habría que quitarle “ajenidad” a la Geografía, sacarla del “afuera” del alumno y meterla en su vida.

Los temas que en la siguiente parte de este trabajo se van a proponer pueden estar ubicados formalmente dentro del programa de la asignatura clásicamente conocida como “Geografía”, si esta se aviene a cambiar y aceptarlos. Pero también pueden ubicarse dentro de un área menos rígidamente formalizada que trate, en general, con la comprensión del mundo que rodea al alumno. Desde ese punto de vista, ésta no es una propuesta corporativa, y no intenta rescatar a *toda costa* una disciplina que, para seguir teniendo un papel relevante dentro del sistema educativo, debe cambiar profundamente. Si se la mantiene como un inventario intrascendente, trasladado de manera dogmática y autoritaria a los alumnos sin un objetivo preciso, creo que su futuro es —con toda justicia— incierto. Pero la Geografía puede cambiar, con un adecuado entrenamiento y actualización de los docentes, con una apertura bibliográfica y, sobre todo, adoptando, cada uno de nosotros, una posición flexible y abierta al cambio.

La propuesta de desarrollo de algunos contenidos temáticos específicos parte de la base de que, desde la Geografía, el conocimiento relevante puede organizarse en base a tres variables: *líneas temáticas, escalas y bloques temáticos*. Las *líneas temáticas* atraviesan todos los niveles de la escuela, pero son definidas, a partir de las *escalas* y de una progresiva complejidad conceptual, en distintos *bloques temáticos*. Cada uno de los niveles de decisión dentro del sistema educativo puede manejar es-

tos últimos de acuerdo al nivel del curso que se esté organizando y a la secuencia temática elegida.

5. Las líneas temáticas

La Geografía que se desarrolla actualmente en los ámbitos académicos de todo el mundo maneja, desde su particular punto de vista, tres grandes líneas temáticas: el ambiente, la sociedad y la organización del territorio. Estos no son obviamente grupos aislados, sino que están íntimamente relacionados, y su separación responde sólo a una estrategia analítica. El acercamiento al ambiente y la sociedad son especificaciones necesarias, pasos previos para comprender la organización del territorio, pero esta desagregación es, en cuanto se la analiza, ilusoria, y la mayor parte de los temas que luego desarrollaremos se encuentran formalmente en la intersección de dos o más problemáticas. Habría que evitar volver a los viejos sistemas clasificatorios rígidos, tratando de ordenar las cosas para llegar a entender lo que en un principio creemos es el desorden del conjunto, sin perder de vista que la clasificación o agrupación que hacemos no es sino un método de análisis y no la realidad en sí misma.

5.1. El ambiente

Lo que llamamos “ambiente” es el *conjunto de elementos naturales y artificiales que forman el escenario donde se desarrolla la vida del hombre y le ofrecen una combinación de posibilidades y limitaciones para ello*. Este escenario tiene una base material natural, modificada en mayor o menor medida por las actividades humanas a lo largo del tiempo. La base natural del ambiente (que es, en realidad, lo que la mayor parte de la gente entiende vagamente como tal) debería ser analizada no como un inventario de datos físicos agrupados en unidades estrictamente separadas (relieve, clima, etc.), sino como un sistema dinámico —el ecosistema humano— que no es inmutable, sino que justamente se caracteriza por su movilidad. Estos ecosistemas tienen una expresión territorial específica, y son modificados en diverso grado por la acción de la sociedad, con efectos tales como la degradación, la contaminación o la desaparición total y su reemplazo por otros ecosistemas. La problemática ambiental admite diferentes escalas de análisis, que se reflejarán en la multiplicación de temas: así, por ejemplo, los recursos naturales (aquellos elementos del ambiente que la sociedad utiliza y que considera como recurso según el momento y la coyuntura histórica y geográfica) pueden analizarse tanto como una problemática local como regional o nacional y aun internacional.

Si bien la Geografía tiene una muy larga tradición en el análisis del ambiente (en su faz escolar ferozmente fragmentada en lo que dió en llamarse “Geografía Física”, una de las materias mas odiadas por los alumnos secundarios), la importancia que se la ha asignado a este tema en los últimos veinte años, principalmente a través de la manipulación de los medios masivos de comunicación, exige que se abandone la forma de enseñanza sistemática, tematizada y memorística por otra más global, abarcativa y realista.

El ambiente admite varios acercamientos: en cuanto sostén físico de la actividad humana, respondiendo a una racionalidad y a una temporalidad diferentes; como limitada e inestable fuente de recursos básicos para el sustento del hombre; y como resultado de lo anterior, como escenario de los desequilibrios de la relación con la sociedad, traducida en la ocurrencia de las llamadas “catástrofes naturales” (en realidad, eventos normales de la naturaleza que, por su ubicación y características, afectan a la sociedad, aunque muchas veces ésta los promueve o potencia).

5.2. La sociedad

La sociedad es la segunda gran línea temática. Clásicamente, la geografía asimilaba sociedad y población, cuando son dos conceptos diferentes, aunque parcialmente coincidentes: podríamos decir que la población es la sociedad tomada sólo respecto a la dimensión cuantitativa de la existencia física de sus miembros, y así se los estudia, en su número y sus características. Pero la sociedad admite otras miradas: físicamente es esa población, pero a esto se le suman las relaciones y organizaciones que los individuos y grupos sociales establecen entre sí en los diferentes contextos territoriales y temporales.

Para no transformar el estudio de la población en un “dato” cuasi natural es necesario relacionar los problemas de la dinámica demográfica con el resto de los problemas de la sociedad, evitando caer en las falacias “absolutas” tan usuales en este tema: somos pocos, crecemos poco, estamos mal distribuidos, etc. Hay que partir de la base de que un dato de natalidad, mortalidad o densidad no significa nada en sí mismo y sólo adquiere importancia si se lo contextualiza y compara con otras situaciones geográficas o históricas.

Por su parte, el análisis de la sociedad debería basarse en una caracterización de la misma en cuanto a sus elementos constitutivos (grupos, clases, asociaciones) para luego analizar su estructura y composición, no en abstracto, sino en lo que hace a la realidad cotidiana del alumno: en pocos temas como en el social los conceptos, sin referencias concretas, son meras abstracciones sin sentido. No se trata de que la Geografía aparezca como una disciplina anodina con una visión no conflictiva del mundo. Es necesario traer desde las ciencias sociales ideas y conceptos sobre los te-

mas que poseen una dimensión espacial, como la organización política, la existencia de variantes culturales y étnicas, el establecimiento de relaciones de poder, las formas de organización de la sociedad para cubrir sus necesidades de supervivencia, la organización económica y sus características.

Este último punto es importante, dado que en general la actividad económica, cultural y social es el nexo reconocible entre las tres grandes líneas temáticas que se han definido. Dentro del análisis de los factores económicos, culturales y sociales hay que evitar las aproximaciones dogmáticas y rígidas y entender, por ejemplo, a los sistemas económicos como elementos dinámicos. Desde ese punto de vista es muy importante, a partir de una explicación básica de las formas y niveles de organización económica, hacer conocer al alumno las nuevas tendencias de la economía tanto nacional como global: la internacionalización, la aparición de grandes compañías multinacionales, la creciente importancia del sector terciario y de la economía informal, las nuevas formas de producción agrícola e industrial, la relación con el uso de los recursos naturales y el medio ambiente. De la misma manera habría que acercar al alumno a los diversos sistemas de organización social formales e informales, dándoles una dimensión territorial cuando sea necesario. En cuanto a la cultura, habría que apartar a la Geografía de lo "exótico" (los esquimales parecían en la Geografía clásica especialmente interesantes), para acercarla a los temas de la dinámica cultural, las nuevas formas de cultura urbana, en suma a preparar a un ciudadano que sepa apreciar y aceptar las diferencias culturales dentro de la sociedad en que vive.

La sociedad también admite diferentes escalas de análisis: desde el grupo humano nuclear (la familia, el individuo), viviendo en un espacio reducido, siguiendo por las agrupaciones sociales primarias (la comunidad), para pasar luego a agrupaciones mas complejas y extensas, como la región y la nación, hasta llegar a la idea de la sociedad global planetaria. Cada escala permite apreciar relaciones y fenómenos diferentes y su comprensión tiene que ver con el desarrollo del alumno a lo largo del ciclo escolar.

5.3. La organización del territorio

La última gran línea temática es la de la organización del territorio. Este se refiere a la *territorialización* de un espacio específicamente apropiado y organizado por parte de la sociedad, a través de sus actividades y para cubrir sus necesidades. En este caso el objetivo es mostrar y explicar cómo la sociedad, en diversas escalas y con diversos medios, construye un espacio propio, y va modificando ese ambiente natural al que nos referíamos antes. Como elemento de mediación entre la sociedad y su territorio, adquiere relevancia el tema de la tecnología, aquel grupo de instru-

mentos y habilidades que le permiten a la sociedad aumentar su capacidad productiva y transformadora.

En esta problemática hay dos grandes tipos de focos temáticos: unos tienen que ver con la organización específica del espacio, la distribución espacial de distintos sectores y elementos de la sociedad y sus actividades, las diversas formas de ocupación que existen, etc. Los otros se refieren a cómo la sociedad se apropia del territorio mediante la demarcación de límites y fronteras explícitos e implícitos, y cuáles son los resultados de estas demarcaciones.

La sociedad va adoptando formas cambiantes de ocupación del territorio que utiliza: una de las características de este siglo es que crecientemente la población se agrupa para vivir en centros urbanos y pierde peso la población que vive en el campo. Este proceso de urbanización no es sólo un problema demográfico, sino que incluye todo un corte de las problemáticas sociales actuales: acceso a servicios, mayor interrelación social, ruptura del aislamiento social y cultural, degradación ambiental concentrada, segmentación social, pobreza, violencia, concentración de riqueza. Todo esto indica que debe ser un tema sobre el cual se concentren particulares esfuerzos. Si bien la Geografía tuvo durante muchos años un sesgo marcadamente "ruralista", no hay que olvidar que hoy en día el 85% de la población de nuestro país es urbana, y que ese proceso de urbanización es generalizable a todo el mundo.

Las diferentes formas de organización territorial se explican en una trama muy compleja, donde intervienen las características naturales del lugar, la organización social, cultural y económica de la sociedad, su capacidad de modificación del ambiente y construcción de elementos y conjuntos de elementos que apareciendo y desapareciendo del entorno del hombre dejan rastros más o menos visibles. El resultado es un cierto "paisaje" que ha sido, junto con la región, el objetivo preferido de la descripción geográfica clásica. Esta es una noción que, con una conceptualización más estricta, tal vez todavía podría ser útil, en tanto y en cuanto representa el medio donde el alumno vive. Pero ese paisaje no es inmutable ni es el producto del azar, y esa dinámica y esa génesis del ambiente del hombre es lo que debería ser el centro de muchos temas de geografía.

La organización del espacio incluye su fragmentación en territorios que los grupos sociales reconocen como propios, a través de diversos mecanismos. La actual situación internacional hace necesario que se le brinden al alumno herramientas para que pueda comprender el problema de la formación de los Estados, las naciones y las regiones, y cómo estos tienen una concreción espacial —el territorio— de suma importancia práctica y simbólica para las relaciones sociales. Incluso sería posible llevar al alumno a una reflexión sobre la idea de territorialidad, y cómo este concepto varía según las sociedades y los tiempos, y cómo se lo puede rastrear detrás de muchos de los conflictos hoy en día vigentes.

El tema territorial puede ser analizado, como lo eran el ambiente y la sociedad, a muy diversas escalas, comenzando por el tema del espacio local, medida a través de la percepción del espacio “apropiado” por la vida cotidiana; hasta llegar a las naciones y su forma de definición territorial, pasando por escalas y temas tales como la relación entre territorio y poder (por ejemplo, usando la noción de gobierno municipal), o los problemas étnico-territoriales.

6. La escala

La escala es un instrumento conceptual y metodológico referido a la adopción de una “mirada” sobre lo que se quiere explicar, una aproximación que combina el tamaño relativo de los elementos de un conjunto y el nivel de detalle del mismo. Esta mirada es en realidad un *continuum* donde no se pueden separar fácilmente los diferentes grados o niveles de la misma. Dentro de esta gradación se podría pensar en al menos seis momentos diferentes: personal o cercano, local, regional, nacional, internacional y global. Todos ellos están cruzados por otra “mirada”, desprendida de la dimensión territorial, que es la dimensión teórica o general.

Los límites entre uno y otro nivel de escala no son rígidos, dependen de las circunstancias históricas, culturales e incluso de la óptica personal de cada uno, por supuesto manejándose dentro de ciertos límites. A medida que descendemos por las escalas, el nivel de generalización aumenta y el de detalle disminuye, por ende, es mayor el número de elementos individuales involucrados en ella. Por ejemplo, si pensamos en el número de personas que conforman un conjunto social, la familia comparte la escala personal (medida en individuos), la comunidad la local (medida en decenas de personas), la provincial la escala regional (miles de personas), etc.

La escala personal o cercana se refiere al entorno adonde el individuo desarrolla su vida cotidiana: es, en términos prácticos, su hogar y su entorno socio-territorial inmediato. En un primer momento de su vida, lo cotidiano en el individuo se asocia con lo cercano y corresponde a un espacio unificado. A medida que crece, este espacio se agranda y se desarma, y la cotidianeidad incluye lo cercano y también territorios fragmentados de lo lejano. A lo largo del período escolar es cuando el individuo justamente pasa de uno a otro “nivel” de cotidianeidad. Esta escala ha sido siempre muy atractiva para los que han intentado renovar los enfoques didácticos en geografía, pero esconde un problema considerable: el docente que quiera partir del entorno inmediato para transmitir al alumno la capacidad para reflexionar sobre algún fenómeno debe ser una persona con una muy buena formación generalista, dado que debe utilizar una metodología de análisis lo suficientemente flexible como para que diversos alumnos cuyos entornos son diferenciados

puedan captar la esencia del tema y aplicarlo a su propia experiencia. Por eso aparece como una escala ideal para ser aplicada en los primeros tramos de la EGB, cuando lo que se busca no es la obtención de niveles de abstracción sino la comprensión de la realidad inmediata y aprehensible por un niño de corta edad, y justamente en el momento cuando la mayor parte de los alumnos comparten un espacio local común, continuo y cercano.

La escala local es la que se refiere al entorno exterior cercano del individuo que comparte con un grupo social definido y reconocible y que remite a un lugar específico de referencia socio-territorial. Esto traducido a términos formales por lo general coincide con la menor jurisdicción político-administrativa a la cual el individuo se siente referenciado: el pueblo, la localidad, el municipio. Como escala tiene la ventaja de combinar las vivencias cotidianas del individuo con la posibilidad de acceder a alguna información de conjunto sobre algunas de las características de la comunidad local (por ejemplo, historias locales, análisis de algunos problemas ambientales, estadísticas demográficas, etc.). Aparece como una escala de relativamente fácil aplicación para un nivel intermedio de la EGB, cuando el alumno ya posee un conocimiento de su entorno local y debe afianzar su relación con los sistemas de agrupación social que van más allá de su hogar.

La escala regional, en el caso de la Argentina, coincide de hecho con la unidad provincial, dada la poca tradición en nuestro país de utilizar en la práctica el nivel regional. En algunos casos la identidad regional coexiste con la provincial, o incluso la supera (en la Patagonia, por ejemplo), pero en las provincias más antiguas, el nivel de identificación de las personas con su provincia como símbolo de representación colectiva es muy fuerte. La provincia —o la región— es un nivel por lo general muy adecuado para volcar la práctica de la enseñanza geográfica en el último tramo de la EGB: el tamaño de la unidad es suficiente como para garantizar la existencia de diversidades ambientales, sociales y territoriales que actúen como estímulo para la reflexión y el docente puede obtener casi todo tipo de material para su clase. Lo único que habría que cuidar es no caer en un excesivo localismo que lleve a mezclar niveles de conflicto real con mitologías de uso común, sobre todo en el interior del país. La escala regional no debería tomarse como un marco para desarrollar y promover adscripciones localistas, exacerbando antinomias que tienen más que ver con el llamado “sentido común” que con un análisis más o menos objetivo de la realidad.

La escala nacional es la mayor que ha utilizado normalmente la Geografía en el colegio secundario (en el primario es común utilizar los niveles locales y regionales), y ha sido eficiente en los comienzos de ésta como marco para generar un sentimiento de identidad colectiva territorial; pero también ha generado muchas veces un nacionalismo exacerbado entre los docentes y alumnos menos reflexivos. En es-

ta escala el alumno de los niveles altos de la EGB se siente plenamente representado (es capaz de "imaginar" el país), aunque es necesario que el docente recree para él un país que no conoce personalmente, o lo hace sólo en forma parcial. Hay que tener en cuenta que, a medida que descendemos en la escala de trabajo, el "mapa mental" del alumno se va deformando y desdibujando, lo que hace necesario un mayor esfuerzo didáctico del docente. Sobre el nivel nacional es donde el alumno recibe la mayor cantidad de información extraescolar, y es a partir de este tipo de ayuda que el docente debería centrar su actividad, organizando un programa lo suficientemente ágil como para permitirle referirse a un problema que se encuentre en ese momento en la coyuntura de los medios de comunicación (una inundación, una epidemia, una manifestación de productores agrarios, etc.). En esta escala la diversidad de situaciones ambientales, sociales y territoriales es muy grande, lo que permite utilizar sin mayores problemas la comparación como herramienta metodológica, pero eso no debería ser una excusa para dejar de utilizar la rigurosidad como parámetro de trabajo.

El nivel internacional se refiere a la mirada hacia el conjunto de países con los cuales el nuestro mantiene una cierta comunidad de origen (en este caso América Latina). Esta es una escala que podría también adscribirse a una más general, por ejemplo, los países subdesarrollados, o el Tercer Mundo. Utilizada hasta ahora por los profesores más avanzados, tiene la ventaja de poder situar al alumno en una perspectiva más amplia que la nacional, pero al mismo tiempo no tan despegada de la realidad cotidiana (en cuanto a recepción de información) como es la global. En esta escala el alumno pierde casi totalmente su nivel de identificación territorial colectiva (aunque podríamos pensar que justamente el objetivo sería construir uno nuevo que vaya más allá de lo nacional), por lo tanto es necesario apelar a un nivel mucho mayor de abstracción. Tiene como ventaja que la diversidad de situaciones permite el acceso a una gama muy amplia de información, que incluye por supuesto la proveniente de los medios masivos de comunicación.

La escala global adquiere, en una economía y en una sociedad cada vez más interrelacionadas, una importancia singular: es la escala con referencia territorial que requiere mayor nivel de abstracción por parte del alumno, pero al mismo tiempo es la que le está enviando la mayor cantidad de mensajes a través de los medios de comunicación y también en la vida cotidiana (¿de cuántos países hay productos en un supermercado?). Eso hace que la Geografía en la escuela media esté obligada a darle al alumno herramientas para comprender y opinar sobre temas globales como el efecto invernadero o el papel de las Naciones Unidas, y al mismo tiempo torna necesario que se cree en el alumno la idea de la diversidad y la convivencia pacífica de distintas culturas y naciones. Para esto uno de los temas importantes a combatir es

la ya largamente perimida idea de los "imperativos geográficos", que curiosamente todavía tiene mucha vigencia en el sentido común de la gente.

Todas estas miradas se articulan por otro nivel de trabajo: la aproximación general o teórica. Clásicamente esto se introducía en la escuela por la vía de las definiciones formales, que creo que habría que evitar, reemplazando en lo posible el dogmatismo por la deducción. Esto no quiere decir que la dimensión teórica no pueda ni deba ser utilizada: no siempre es posible ni económico deducir y construir todos los conceptos, y aunque los alumnos no comprendan de una vez y acabadamente su significado, es útil acercarles proposiciones formales que los ayuden a ordenar el mundo empírico. Para esta aproximación teórica no dogmática, la geografía debería utilizar, sin lugar a dudas, conceptos básicos emanados de otras ciencias sociales y naturales, pero sería útil que siempre existiera un referente concreto para los conceptos, elegido justamente a partir de los niveles de escala que se describieron antes: por ejemplo, se debería hacer referencia a las desigualdades dentro de las sociedades, pero lo ideal es llevarlo a un nivel de concretización por la vía de algún ejemplo cotidiano inmediato o mediato. De la misma manera, se puede llevar al alumno al concepto de ecosistema complejo, pero refiriéndolo a un caso que el alumno conozca en forma directa o a través de los medios de comunicación.

7. Los temas

El cruzamiento de diversas líneas temáticas con las escalas da como resultado la definición de *temas (o bloques temáticos)*, que son los elementos específicos sobre los cuales podría girar cada momento de la secuencia de enseñanza. Cada línea temática acepta, como se ha visto, diferentes miradas que enfoquen los diversos temas con mayor o menor detalle y hagan hincapié en uno u otro tipo de relaciones. Casi por definición existen infinitos temas sobre los cuales se puede hacer girar una o varias clases: vamos a referirnos entonces a algunos focos temáticos, *partiendo de la base de que no estamos produciendo una lista completa y definitiva*, sino que ésta debería tomarse como el principio para una discusión más amplia donde se definan otros temas y se eliminen algunos de los aquí propuestos, pero teniendo en cuenta que siempre debe mantenerse como *una matriz abierta*.

La idea de concretizar las grandes líneas en focos temáticos parte de la necesidad de acercar la Geografía a la realidad que rodea al alumno en forma inmediata o mediata. Esto quiere decir que, sin abandonar el objetivo de brindar herramientas conceptuales antes que valores inmutables, es necesario captar el interés del alumno por la vía de su vida cotidiana y no por la de la abstracción o la clasificación *a priori*.

Se ha hecho una selección de seis temas que poseen la característica de integrar diferentes dimensiones y conceptos; son, en realidad, temas integradores antes que específicos. Se presentarán agrupados aproximadamente en el orden que se especificó para las grandes temáticas: lo ambiental, lo social, la organización social del territorio, la organización económica del territorio y la organización política del territorio. En general se podría decir que son los temas que, mirados desde la Geografía, todo ciudadano del país debería conocer una vez que termina la EGB. Como un paso más allá, se agregará también el nivel Polimodal, pero aclarando que el peso mayor debe encontrarse necesariamente en la EGB, que es al fin y al cabo la educación que *todos* los argentinos deberían recibir.

Esta es una propuesta de conocimientos básicos *a partir* de la Geografía y no necesariamente *para* la Geografía, y como tal deben ser entendidos.

El desarrollo de la enseñanza de los diferentes temas parte de una misma metodología: acompaña al desarrollo de los alumnos, que les permite acceder a crecientes niveles de abstracción, con un cambio gradual de escala. Pero este cambio no es unilineal (de lo local a lo general), sino que intenta aproximarse más a la idea de *feed-back*, esto es, que el nivel local o de cotidianeidad no se abandone, sino que se realimente con los distintos niveles de complejidad: de esta manera, se parte de lo conocido y se vuelve a lo conocido, enriquecido por el aprendizaje.

II. UNA PROPUESTA TEMATICA

1. Ambiente y sociedad

Toda persona vive en un entorno específico, formado por la acción de la sociedad sobre un medio natural original. El grado de artificialización de ese entorno es variable: alto en las grandes ciudades, mediano en los pueblos, bajo en las zonas rurales, pero siempre presente. A la inversa, cualquiera sea ese nivel siempre, por debajo del ambiente directamente perceptible, existe una base relacionada con los factores de la naturaleza, un soporte natural. Esto evidentemente lo ve el alumno de las zonas rurales con más claridad que el urbano, que, sin embargo, tampoco está a salvo de los efectos que la naturaleza ejerce sobre su ambiente: temperatura, lluvias, viento, relieve, son todos elementos del ambiente natural, que muchas veces, debido a una relación distante y mediatizada con la naturaleza, son captados como "fenómenos" o anomalías.

Por ejemplo, podremos enseñarle a un alumno de diez o doce años el famoso ejemplo del ecosistema lagunar, pero si el niño nunca ha visto una laguna, es difícil que pueda captarlo sólo intelectualmente. Por otra parte es muy raro que el alumno se encuentre alguna vez ante un ecosistema no intervenido por el hombre: en caso de que se enfrente con una laguna, ésta posiblemente será un escenario de recreación, pesca y depósito de basuras (cada una de esas cosas por separado o, más comúnmente, todas a la vez). Por eso creo que es necesario adoptar un criterio evolutivo para este tema específico, e incluir *siempre al hombre* cuando se enseñan los ecosistemas.

También es necesario, para darle un cierto sentido de realidad, desdramatizar el tema de la relación sociedad/naturaleza, que a través de los medios de difusión muchas veces se le presenta al alumno (sobre todo a los mayores) como una relación básicamente perversa. No siempre la intervención humana es destructiva; no siempre es innecesaria la destrucción o modificación de un ecosistema y, en realidad, la mayor parte del desarrollo de la humanidad se ha hecho en base al

uso y modificación de los ecosistemas naturales. El desarrollo de la sociedad, aun el que se reconoce como “sustentable”, se basa en un cierto uso y aprovechamiento del ambiente que *necesariamente* modificará al mismo. El tema no es “volver” a la naturaleza, como lo quieren los sectores ambientalistas más radicalizados, sino *convivir* con ella y, por ende, estudiar la dinámica natural *desde* la sociedad.

El tema ambiental, cuando se lo combina con la sociedad, admite una cierta desagregación en temas cada vez más complejos, que se pueden adaptar a un esquema de sucesivas escalas y niveles. El alumno ubicado en el primer tramo de la EGB puede recibir las enseñanzas básicas de conocimiento y respeto por el ambiente que lo rodea, lo que podríamos llamar el *ambiente primario*: la no destrucción gratuita de plantas, árboles y animales, el valor de los ecosistemas que él disfruta (la plaza, por ejemplo), el manejo de residuos, etc.

El alumno del segundo tramo de la EGB, en un paso más adelante, puede reconocer los elementos y relaciones del ambiente natural que lo rodea, explicándole el origen y características del mismo a través de sus factores más simples, por ejemplo, los fenómenos meteorológicos más frecuentes. Esto debería dirigirse a comenzar el aprendizaje del ambiente como un sistema integrado y dinámico, compuesto por factores encadenados e interrelacionados, quitándole en lo posible el misterio y la mitología que lo rodean. Del mismo modo, el alumno puede aprender a reconocer ecosistemas cada vez más complejos y lejanos, por ejemplo el de un terreno baldío, con su sucesión de plantas y pequeños animales, o descubrir el papel ecosistémico de algunos animales comunes en el medio doméstico local o barrial (hormigas, gatos, pájaros, etc.), y cómo estos animales se han adaptado a un medio muy artificial. Digamos que éste sería el nivel adecuado para entender los mecanismos ambientales básicos, adquiriendo al mismo tiempo los rudimentos de la idea de conservación y manejo ambiental.

En el tercer nivel del EGB el tema ambiental ya puede ampliarse a otras escalas, reconociendo diversos ambientes en el ámbito local y regional, adquiriendo nociones más complejas de conservación y manejo del ambiente, agregándole las primeras nociones de historia ambiental. Es un nivel que podríamos llamar de los *grandes ensambles ambientales*. Este es un punto de gran importancia: la presión de los medios masivos toma al ambiente como un elemento de “aquí y ahora”, a lo sumo retrotrayéndolo a circunstancias muy cercanas en el tiempo y circunscribiéndolo a una escala indefinida. Es necesario sin embargo introducir en los alumnos —futuros ciudadanos— la noción de la constante transformación del ambiente, como acompañamiento necesario de los cambios sucedidos en otras dimensiones de la sociedad, y de la pertenencia a grandes conjuntos ambientales. Paralelamente ya se puede ir introduciendo en este nivel la noción del manejo ambiental en sus diversas

escalas (personal, comunitario, regional, nacional), referido a una diferenciación ambiental territorial al nivel regional y nacional. Es también el momento de introducir la idea de los efectos negativos de la relación entre la sociedad y el ambiente, a través de ejemplos sobre la contaminación y la degradación ambiental, aprovechando para acercarse a ejemplos en diversos escenarios (montañas, costas, pantanos, etc.).

Para el tema más complejo de la dinámica ecosistémica y su relación con el hombre, el nivel adecuado parecería ser el polimodal. Allí se puede introducir las nociones de conservación y sustentabilidad global unidas a las ideas más generales sobre degradación ambiental en varias escalas (por ejemplo, tratar los fenómenos ambientales de escala global como el efecto invernadero, degradación de la capa de ozono, empobrecimiento de la biodiversidad) junto con un acercamiento al tema de las políticas ambientalistas relacionadas a las escalas más abarcativas, tales como la nacional y la global y la separación entre políticas públicas y organizaciones privadas. Este es el nivel de la abstracción ambiental y la globalización, entendidas como un paso final hacia la comprensión ambiental, pero ambas deben compararse siempre con la realidad cercana al alumno.

2. Los recursos naturales

El ambiente brinda al hombre una serie de recursos para su subsistencia que éste ha dado en llamar "recursos naturales", para diferenciarlos de los otros recursos provenientes de la transformación de la materia por el hombre. Desde su propio origen el concepto de recurso natural es mucho más social que natural: en la naturaleza no hay recursos o no recursos, hay sólo elementos, y es el hombre, a través de su organización social el que le asigna a esos elementos el valor de recurso. Y así como se apropia de unos, a lo largo de su evolución material y cultural va abandonando otros. Lo que significó un recurso en un momento, puede dejar de serlo total o parcialmente en otro (ejemplos como el carbón, la obsidiana y algunos vegetales son suficientemente claros).

Siendo un concepto de claro origen social, la idea de recurso natural variará entonces con diferentes contextos sociales, culturales, históricos y geográficos, aunque la actual tendencia a la globalización del sistema socio-económico lleve a manejar la fijación del valor de un recurso solamente desde el punto de vista económico. La sociedad le asigna un valor variable al recurso natural, que se aleja de su valor de uso para acercarse al valor de cambio a medida que la sociedad se hace más compleja y mercantilizada. También el propio proceso socioeconómico aleja cada vez más del consumo diario a los recursos naturales, y todos los bienes de consumo tien-

den a poseer algún grado de valor agregado (o transformación), que ayuda a mistificar el origen de los productos.

La introducción en la escuela del tema de los recursos naturales es de suma importancia para la formación de los ciudadanos, por varios motivos: a) genera una conciencia sobre el origen natural de mucho de lo que consumimos, lo que lleva a una preocupación por su transformación, su reproducción y su permanencia, y lo relaciona con el tema ambiental en general; b) evita la mistificación sobre el origen de los elementos materiales que rodean al alumno, y lo lleva a reflexionar sobre el papel que la naturaleza cumple en el desarrollo de la sociedad; c) califica la idea de la naturaleza como “cuerno de la abundancia” y le aplica una noción necesaria de limitación y manejo racional; d) permite al alumno acercarse a la idea del inventario y *stock* de recursos que su región y país cuentan, y cómo deberían manejarse.

Sin embargo, y a pesar de la evidente utilidad didáctica y práctica del concepto, es necesario graduar su introducción en la EGB de acuerdo a las capacidad de los alumnos de ir captando problemas gradualmente más abstractos y generales. En el primer ciclo, el concepto de recurso natural debe asociarse a la inquietud por conocer de dónde vienen las cosas, esto es, quitarle magia a la idea del origen de lo que se consume. Se pueden introducir así una “historia” y una “geografía” de lo que diariamente consume el alumno, que incluya su ubicación dentro del sistema productivo, su origen y su transformación, matizada con algunas ideas de cómo cambió ese elemento con el tiempo (o cuán antiguo es en la sociedad). La relación del pan con los suelos y el clima, o del papel que utiliza el alumno en la escuela con los bosques y el agua pueden ser un ejemplo de esta idea.

En el segundo ciclo de la EGB se puede enriquecer la idea de la cadena productiva de los recursos naturales, haciendo mayor hincapié en las características de los mismos, sobre todo correlacionándolos con los elementos más amplios del ambiente que se vieron en el tema anterior: la idea es que en este nivel se relacionen los recursos naturales con los sistemas de regulación y producción de la naturaleza. El recurso natural aparece en este tramo de la enseñanza como el nexo entre el ambiente y el hombre, y sería muy útil adentrarse un poco en la historia y variación geográfica del manejo de los recursos naturales.

En el tercer ciclo, y enfrentándose ya con alumnos con mayor capacidad de abstracción, se puede entrar de lleno en el análisis de los recursos naturales *per se*, indicando su clasificación en perpetuos, renovables y no renovables. Esta diferenciación debe ser entrelazada con el tema del uso de los recursos de acuerdo a su clase. El tema central no es verificar si son renovables o no renovables, sino cómo esa clasificación debe ser acompañada por un uso específico que respete esas características. Al respecto se pueden analizar algunos ejemplos de sobreutilización de los re-

curso naturales y sus consecuencias (deforestación, agotamiento de suelos, etc.) y, paralelamente, otros ejemplos de utilización armónica. Como explicación básica de ese tema, se puede hacer una introducción al tema de las formas de apropiación y administración de los recursos naturales, indicando las contradicciones básicas y los avances más notables.

Queda para el nivel polimodal el análisis más a fondo del tema de la apropiación, distribución y regulación de los recursos naturales. Los de origen pesquero y los combustibles minerales son dos buenos ejemplos de recursos "libres" y "cautivos" respectivamente, ambos objeto de políticas específicas. Es también el momento de analizar los diferentes niveles de adopción de políticas con respecto a los recursos naturales: regionales, nacionales e internacionales.

3. Población y sociedad

La población es el tramo más visible de todo el espectro social, y un buen camino para introducir al alumno en los problemas más complejos de las estructuras y relaciones sociales, para llevarlas posteriormente a su corporización en el territorio. No se trata entonces de tomar a la población como un tema estrictamente demográfico: detrás de cada cifra que se muestre, detrás de cada porcentaje o tasa que se compare, debe manejarse el tema de su relación con la sociedad como parte de un sistema móvil, integrado e interrelacionado en el cual estamos ubicados. Justamente, la ubicación del individuo en la sociedad debería ser el objetivo final a alcanzar al terminar su educación: quién es, cómo se relaciona con otros individuos o grupos de individuos que también forman parte de esta sociedad, qué significan esas relaciones, cómo y dónde se lo ubica dentro de la sociedad, cómo se forman subconjuntos sociales y qué nivel de organización alcanzan, cuáles son las diferencias que por distintos motivos (económicos, étnicos, sociales) se establecen dentro del espectro social, son todas preguntas que un ciudadano común debería saber responder (o por lo menos llegar a cuestionarse) al final de la EGB. Por supuesto que todos estos interrogantes se pueden ubicar de acuerdo a diferentes capacidades intelectuales y prácticas de los alumnos a lo largo de los distintos ciclos.

En el primer ciclo es poco lo que se puede hacer, y no sería incorrecto comenzar con el mundo que rodea al alumno en esos primeros años: la composición de la familia por edades y sexos, su origen, su ubicación dentro de categorías socioeconómicas simples (inserción en el trabajo, por ejemplo), la movilidad del grupo familiar y la de cada uno de sus integrantes (diaria, estacional), su inserción en un grupo culturalmente definido, son elementos que sirven para ir produciendo en los alumnos por un lado la inquietud por conocer más acerca de su familia como núcleo social

básico, y por otro el desarrollo de la capacidad de pensar ésta como similar y comparable a otras, e integrada en un tejido social más amplio.

El segundo ciclo de la EGB permite manejarse con conceptos más abarcadores. Aquí las preguntas de cuántos somos y cómo somos se pueden referir al marco regional o local, lo que lleva a introducir más formalmente el tema de los indicadores de las características y de la dinámica de la población (número, distribución, etc.). Se trata de enseñar la significación de los números absolutos de la población, pero siempre en forma comparativa. La composición de la población puede justamente servir para introducir el tema de los valores relativos, tanto los referidos a las proporciones (porcentajes de hombres y mujeres, de diferentes edades) como a la dinámica de población (¿a qué velocidad crece?). También se puede dar una idea de la relación entre la población y la estructura social básica, a través de elementos como el tipo de trabajo que se realiza, el tamaño y composición de la familia en el entorno cercano, la ubicación en la ciudad y su relación con la movilidad diaria, la agrupación en sectores diferenciados cultural y económicamente. La movilidad espacial de la población se analiza a través de la determinación y caracterización de los flujos poblacionales que entran y salen del universo conocido por el alumno.

En este punto corresponde aclarar cuál es la posición que se tiene al respecto de las divisiones sociales, cualesquiera sean éstas (por ingresos, educación, calidad de vida): a menos que se parta de la base de que las diferencias sociales *no existen*, es necesario hablar de ellas (no necesariamente calificarlas). Una de las características de la Geografía escolar es que reiteradamente ha escamoteado a los alumnos la información y formación necesarias para comprender, o al menos advertir, el tema de las diferencias sociales. No se trata de plantear este tema para transformar al alumno en un revolucionario o un resentido: simplemente es deber de la escuela presentarle las herramientas conceptuales necesarias para que el pueda sacar sus propias conclusiones.

Una vez que el alumno ha accedido a niveles mayores de abstracción se lo puede desligar, ya en el tercer ciclo de la EGB, de la relación con su entorno cercano o mediato, e introducir el tema de la población en el nivel regional y nacional, y cómo ésta va cambiando a lo largo del tiempo por una serie de causas (nacimientos, muertes, emigración e inmigración) y con una cantidad de consecuencias (movilidad social, hacinamiento, competencia laboral, nuevas necesidades de servicios, etc.). La cuestión de la movilidad territorial y temporal de la población, desde sus niveles más cercanos (los viajes diarios) a los más definitivos (las grandes migraciones de población), es, obviamente, de suma importancia para un alumno argentino y muchos podrán rastrear en la historia de la migración su propia historia familiar.

La relación entre los diversos elementos de la ecuación demográfica básica (nacimientos, defunciones, migraciones) y las causas y consecuencias de la dinámica po-

blacional permite encarar la necesidad de quebrar o por lo menos relativizar la serie de lugares comunes que los medios de comunicación masiva manejan sobre el tema de la población (“somos pocos”, “estamos mal distribuidos”, “la excesiva concentración no es buena”, etc.). Este comportamiento demográfico sirve de nexo para referirse a la formación y dinámica de diferentes grupos sociales, caracterizados por su pertenencia territorial (municipios, provincias, países), cultural, económica o social. Es importante introducir aquí la idea de la sociedad como mosaico cultural idealmente armónico (aunque conflictivo en la realidad), y cómo eso se relaciona con los diferentes niveles de poder y organización.

El nivel polimodal permite comparar la población de Argentina con la de otros países del mundo, agruparla según sus características demográficas en varios conjuntos diferentes, realizar paralelos de su comportamiento histórico, trazar su futuro previsible. Esta escala da la posibilidad de acercarse al tema de las políticas poblacionales y alejar al alumno de la noción de fatalismo con que muchas veces se lo maneja. Al explicar qué significa el control de la natalidad, el manejo de flujos migratorios o las políticas para disminuir la mortalidad infantil, siempre en relación tanto con sus causas como con sus consecuencias, debería sacársele entidad al tema demográfico *per se*, manejándolo siempre en relación a su contexto social y económico. Desde ese punto de vista se pueden analizar los problemas sociales globales del mundo, las formas de conflicto (que es además un fenómeno que el alumno capta a través de los medios de comunicación masiva). El polimodal puede ser un nivel de planteo de *problemáticas* necesarias para formar a un ciudadano consciente e inquisidor de su contexto social.

4. La organización social del territorio

La cuestión del papel que desempeña la sociedad con respecto a la organización del territorio en el cual vive admite varias visiones, obviamente interrelacionadas. Una es la de la propia organización social del territorio (cómo y por qué los distintos individuos o grupos de individuos se distribuyen en él); otra es la organización económica del territorio (cómo y para qué los individuos organizan su actividad productiva en forma diferencial sobre el espacio que habitan) y otra finalmente es la organización política del territorio (cómo y por qué el individuo y los grupos sociales se adueñan del territorio). Aunque las tres dimensiones confluyen hacia lo que podríamos llamar en líneas generales “la organización del espacio”, conviene a los fines didácticos separar sus elementos, para hacerlos más comprensibles.

El estudio de la organización del espacio de la sociedad requiere un cierto grado de abstracción y la aplicación de una escala mínima, superior usualmente al

mundo cotidiano que conoce el alumno en sus primeros años de escolaridad, lo que complica su aplicación en el primer ciclo de la EGB. Introducir allí esta temática en la forma clásica obligaría a realizar una educación dogmática y mistificadora, como muchas veces promovió la Geografía en la escuela primaria, y no es ésa la intención de este trabajo. No quiere decir que no haya temas que se puedan usar, en este ciclo, como introductorios al que se verá en ciclos superiores: cómo organiza su espacio la familia, cómo en el barrio se agrupan distintas actividades, por qué algunas están juntas y otras separadas, son todas preguntas dirigidas a que los alumnos descubran la expresión espacial y la racionalidad básica de organización territorial de distintos grupos o instituciones sociales, públicas o privadas.

Los individuos y los grupos sociales, definidos éstos como conjuntos de individuos que comparten algún objetivo o característica común, se ubican en el espacio de la sociedad (el territorio) y lo organizan, no en forma azarosa o fortuita, sino regulados por una serie de normas, acuerdos e intereses explícitos o implícitos, que son compartidos por los miembros de esa sociedad. La población se distribuye por el territorio de acuerdo a varias características, entre otras afinidad cultural, historia común, necesidad económica, capacidad de acceso a la tierra o control de distancias hacia puntos importantes. Estos factores actúan tanto solos como en forma combinada (más comúnmente de ésta última manera), y son manejados a veces por los individuos, a veces por los grupos sociales más pequeños, a veces por los grupos de poder, y también son regulados por los sistemas de control social de distinta índole. Esto hace que el territorio, desde un punto de vista social, se construya como un mosaico de asentamientos, unidos por un sistema de flujos corporizado en el espacio por una red de infraestructura. A veces los elementos de diferenciación son claramente discernibles (por ejemplo, un barrio urbano típico de un determinado grupo social), en otras más difusos. El análisis del "mapa social" permite traer a colación el tema de las diferencias y desigualdades que existen dentro de la sociedad, explicándolas a través de uno de los elementos que más fácilmente puede captar el alumno: su distribución espacial.

En el segundo ciclo de la EGB se podría analizar el entorno mediato del alumno, viendo la distribución en la ciudad en la cual vive. En una primera aproximación se puede hacer referencia a las distintas formas de asentamiento (densidades, tipos de edificación), para luego analizar la población en el territorio clasificada a grandes rasgos como de mayores o menores ingresos —lo que es fácilmente advertible a través de signos físicos como la calidad de la vivienda y los servicios— y también hacer referencia a otras dimensiones de la distribución de los grupos sociales (por ejemplo, barrios caracterizados por la dominancia de una colectividad de inmigrantes).

Estas diferenciaciones se pueden ver en profundidad en el tercer ciclo, en donde se puede agrupar a la sociedad en diferentes sistemas de asentamiento: urbano/ru-

ral, denso/no denso, pobres/no pobres, etc. La diferenciación entre urbano y rural es para el caso de la Argentina especialmente importante: casi el 85% de los argentinos viven en aglomeraciones urbanas, y es fundamental que desde una etapa elemental de su educación aprendan a conocer y valorar las diferentes formas de asentamiento. La ciudad —y en menor medida el campo— es un microcosmos social fácilmente reconocible por el alumno, donde puede ubicar agrupamientos, actividades y una dinámica de crecimiento muy concretas. Es obviamente necesario referirse a la organización interna de las ciudades en sectores social y económicamente diferenciados, cristalizados en un agrupamiento territorial específico. También la distribución de la población rural puede servir para introducir al alumno en el tema de las densidades de población y su significación, comparando diferentes tipos de organización del espacio rural (por ejemplo, la región pampeana con una zona de riego, o las colonias del noreste con una zona campesina). Es necesario en este nivel volver sobre el tema del proceso geográfico, una combinación de las características territoriales con los cambios que ocurren en ese espacio: buena oportunidad para “descongelar” temporalmente al análisis geográfico y relacionarlo con la historia y la visión dinámica de las ciencias sociales.

El nivel del polimodal se puede utilizar para ofrecer al alumno un panorama de lo que sucede más allá de nuestras fronteras y mostrarle que lo que ha visto en los años anteriores no necesariamente se repite en otros ámbitos y otras sociedades, sino que adquiere nuevas escalas y nuevas facetas. Vale la pena explicar el tema de los tipos de instalación en otras latitudes, la existencia de guetos y poblaciones discriminadas, el proceso de suburbanización. En este nivel se pueden comparar diferentes formas de organización urbana (por ejemplo, una ciudad norteamericana, una latinoamericana y una africana), para permitir al alumno flexibilizar sus conceptos sobre lo que él considera único (una forma urbana específica). Hay temas, como el de la violencia urbana, que se podrían tocar en este nivel, analizando sus causas y su distribución, haciendo siempre referencia al caso de la Argentina en comparación con otros. También se puede desarrollar el tema de la diferenciación del mundo en grandes zonas sociales, culturalmente diferenciadas por religiones, grupos étnicos o niveles de ingreso.

5. La organización económica del territorio

La actividad económica (entendida como las acciones que se desarrollan en la sociedad alrededor de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios) genera sobre el territorio una trama de instalaciones y relaciones que se puede analizar a diversas escalas y niveles de profundidad y complejidad, desde los aspectos

más visibles y las relaciones más directas a las estructuras más complejas y globales. En general, la organización económica del territorio se podría analizar más específicamente con los alumnos a partir del segundo ciclo de la EGB, comenzando por las estructuras del entorno cercano (por ejemplo, la distribución de comercios, servicios e industrias en el barrio o la ciudad), relacionándolas con los flujos económicos entre diferentes niveles (producción, distribución, comercio mayorista, minorista y consumo, generación y consumo de servicios) y refiriéndolas a un contexto general, es decir, cómo cada nivel está relacionado con un grupo de actividades económicas específicas de la población y por qué esto da como resultado una cierta trama territorial. En este ciclo tal vez sea necesario llegar a algún nivel de abstracción para referirse a las actividades más "lejanas" al alumno, como la agricultura y la gran industria, y cómo éstas van organizando un territorio.

Para el tercer ciclo se puede reservar el análisis de la distribución de espacios económicos en escalas más amplias (regional y nacional), las relaciones entre diferentes sectores, el papel de las comunicaciones y los transportes, las características de diferentes espacios organizados por la actividad económica (por ejemplo, una plantación, una agroindustria, una industria suburbana, la aglomeración de comercios, un *shopping*). Este es el nivel que debería reservarse para analizar *territorios, estructuras y relaciones* dentro del sistema económico, lo que incluiría las nuevas tendencias de la economía hacia la terciarización y la globalización.

Para el polimodal se podría dejar justamente la profundización de ese nivel de análisis, considerando los cambios habidos en la organización del espacio, las organizaciones internacionales de comercio y producción, los flujos financieros. Este es el nivel adecuado para relacionar los sistemas económicos regionales y nacionales con la escala global, tanto por la vía de la comparación como por la inclusión del sistema que el alumno ya conoce en otro más general. Aquí se debería remarcar el valor actual de los transportes y las comunicaciones, que desempeñan un papel fundamental en la posibilidad de globalización, al "barrer" las distancias en términos prácticos. El mundo en el que vivimos es igual en tamaño al de hace cien años, pero las distancias han efectivamente cambiado, y eso también es una fuente de fragmentación y diferenciación entre la población.

6. La organización política del territorio

El tema territorial es especialmente complejo en el nivel político. La sociedad se adueña del espacio (esto es, lo controla por diversos métodos), y ese control lo ejerce a través de una cierta organización política, regulada por las normas de convivencia básicas de ese grupo social. Diversos sectores o grupos dentro de la sociedad

se identifican no sólo por sus características comunes sino también por la vía de la "apropiación" de un espacio. Así, grupos étnicos, culturales, económicos y políticos se identifican con un cierto espacio (esto es, lo convierten en territorio). En este caso lo que interesa especialmente (aunque vale la pena mantener *in mente* el tema de identificación cultural y étnica) es la pertenencia a un sistema político, a una cierta forma de organización del grupo social con el que se identifica, y donde dentro de esta asimilación se incluye precisamente la identidad territorial. En realidad, entre territorio e identidad política se produce una cierta confusión, sobre todo en sociedades como la nuestra, donde el Estado es previo a la construcción de la nación, y justamente utiliza la identificación territorial como uno de los elementos más fuertes para la invención de la identidad nacional.

Un primer obstáculo es resolver cómo brindar al alumno información para su formación como ciudadano sobre el territorio del país, sin que éste se transforme en un mito intocable. El territorio nacional es el resultado de la combinación de una larga historia de una sociedad específica que se desarrolla en un marco geográfico dado. Si bien dicho resultado es una unidad político-administrativa concreta, se debería adoptar una visión de largo alcance para hacer entender al alumno (por lo menos al finalizar la EGB) que ese país no tiene *per se* una significación mágica y que la pertenencia (o sea la adscripción referencial) al mismo no le otorga a una persona virtud especial alguna. Dicho en forma más clara, hay que desterrar completamente la idea de la existencia de un "ser nacional" dotado de ciertas cualidades que lo hacen mejor que otras personas del mundo.

Nuestro país tiene una cultura relativamente específica, fruto de la combinación de su historia y su geografía. Pero decimos "relativamente" porque tampoco es tan diferente a la de otros países que lo rodean (Uruguay o Chile, por ejemplo), debido a la existencia de un pasado común y también de un paisaje común, aunque el papel de la Geografía y la Historia en el colegio haya sido más el de marcar las diferencias que el de señalar las similitudes. Creo que ha llegado el momento de cumplir el segundo rol. Para eso es necesario tener en cuenta que nuestra cultura no se ubica jerárquicamente con respecto a otras: todas son dignas de respeto y no hay unas mejores que otras.

El Estado/nación que conocemos como Argentina posee (esto es, ejerce soberanía sobre) un cierto territorio, y el alumno debería conocer algunas características "objetivas" mínimas del mismo: la formación, en este caso como en muchos otros, debería basarse en cierto grado de información básica. Pero también es importante que comprenda que ese territorio es muy diverso, tanto por su base natural como por la organización que la sociedad ha realizado sobre el mismo: hay áreas de mayor concentración de población y recursos, y otras casi despobladas; hay formas intensivas y extensivas de utilización de recursos como el suelo, la vegetación natural

o los minerales; hay una red de transportes y comunicaciones que conecta a muchos argentinos pero aísla a otros; hay una red de energía que no llega a todos. Informarse y por ese medio comprender el territorio nacional es la base de la formación de ciudadanos conscientes, pero esa comprensión debe abarcar tanto los aspectos positivos como los negativos. Y esa información no debe erigirse en un mito en sí misma, no confundamos memorización con concientización.

La organización política del territorio está basada en el funcionamiento de una serie de reglas de convivencia, regulación y control de la sociedad que se corporizan en varios niveles espaciales. El alumno en el segundo y tercer ciclo de la EGB debería acercarse a la comprensión de esos niveles en lo que se refiere al territorio nacional: como futuro ciudadano debe comprender que la administración de la sociedad está compartimentalizada en diversos "territorios" que poseen un sistema de gobierno específico. Así, la comprensión de la superposición y características territoriales de los gobiernos municipales, provinciales y nacionales debería ser el objetivo fundamental en este caso. A esta altura es necesario instruir al alumno sobre la característica de las fronteras y límites entre países y grupos sociales como la mera corporización transitoria de diferencias sociales y políticas y sobre los problemas de la mistificación de la frontera como barrera entre diferentes sociedades.

En el nivel polimodal se puede ampliar la escala de trabajo, ahondando el último punto señalado para el ciclo anterior. Se analizará con el alumno llevando la organización político-territorial a nivel global y comparativo y cómo ésta es motivo de conflictos y acuerdos entre diversos estados o naciones. En este punto es muy importante contemplar el tema de la relación entre la pertenencia regional, étnica, nacional y estatal, para que el alumno pueda por lo menos acercarse a una comprensión de las actuales situaciones de conflicto en el mundo.

III. LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS

Cualquier intento de modificación de los planes de estudio de la EGB y el nivel polimodal tiene que enfrentar un tema crucial: el de la formación de los maestros y profesores que llevarán adelante esta reforma. En ese sentido los maestros tienen la ventaja de no encontrarse atados a una corporación con fuertes tradiciones como es la de los profesores de Geografía, y también los favorece el hecho de que en muchos casos, los programas de los hasta ahora colegios primarios interrelacionaban Geografía, Historia y otras ciencias sociales, un poco en el estilo que aquí se propone. Por su parte, los profesores de Geografía, si flexibilizan su postura y se abren a nuevos enfoques, mantienen la ventaja de una formación más profunda y de un entrenamiento más específico.

La magnitud de los cambios educativos que se propongan en el futuro demandará modificaciones equivalentes en los equipos docentes que resulten responsables de su concreción. Para el caso de la propuesta que aquí presentamos, si se mantiene la distribución en materias formalmente diferenciadas por disciplinas y no por temáticas, los profesores de Geografía deberían naturalmente asumir el mayor peso de los nuevos temas, sobre todo en el tercer ciclo de la EGB y en el polimodal. Si, en cambio, esta situación se modifica, habría que formar profesores, incluyendo también a aquellos provenientes de otras ciencias sociales como la Sociología, la Economía y la Ciencia Política, por ejemplo. Como esta segunda posibilidad todavía parece lejana (o tal vez nunca se concrete), pensaremos aquí en la primer opción: la actualización y perfeccionamiento de los profesores de Geografía, formalmente entrenados como tales y que actualmente actúan en el sector educativo.

En primer lugar hay que tener en cuenta que actualmente la enseñanza de la materia Geografía está a cargo de una gama muy amplia de personas, con un entrenamiento muy diferente. Son profesores de Geografía tanto aquellos que han estudiado cinco o seis años en una universidad como otros que en tres años han obtenido un título de profesor en Geografía e Historia, Geografía y Biología o alguna combinación aún más exótica (y no faltan profesores de Geografía que son abogados,

ingenieros, contadores públicos o arquitectos). La masa más considerable de profesores de Geografía proviene de institutos terciarios (los profesorados), que normalmente se han estructurado para formar docentes que se atengan a los contenidos de los programas oficiales. Esto es, los profesorados prácticamente reproducen en sus currículas los programas del secundario. No debería extrañarnos, entonces, la fuerte inercia que mantuvo por muchos años la Geografía en la enseñanza.

Además, todos estos profesores enseñan Geografía de muy diversas formas y se guían por programas o temas muy diferentes. Hay algunos que todavía siguen atados a los viejos programas "inventario"; otros han introducido modificaciones en los mismos y otros —no sabemos bien cuántos— adoptan una posición muy similar a la que se ha expuesto en las páginas anteriores.

Las actitudes con respecto a la modificación de los programas vigentes tendrán que ver, por un lado, con los intereses de las asociaciones corporativas que nuclean a los profesores y por otro lado, con la natural inquietud de cada uno de ellos por su posición laboral. ¿Cómo diseñar un sistema de formación docente que contemple todas estas posibilidades y situaciones? Sin ser un especialista en el tema (y sin intentar convertirme en uno) creo que hay dos factores que se deben tener en cuenta: la consulta con los profesores y la construcción de un aparato bibliográfico adecuado para los nuevos temas.

Creo que es fundamental que la reforma temática se haga consultando a todos los estamentos de la Geografía tanto educativa como académica, pero esa consulta deber hacerse con un objetivo claro, preciso e inamovible: la reforma en Geografía es imprescindible. Esto es, la base de la consulta no será preguntarse si debería hacerse una reforma educativa en el área de Geografía, sino qué reforma habría que hacer y cómo hacerla. En cada nivel de la enseñanza y de organización del aparato educativo se debería trabajar en forma colectiva teniendo este objetivo en mente.

Por supuesto que el trabajo será más difícil cuanto mayor sea el apego de los profesores y maestros a los viejos contenidos de la Geografía. En una disciplina donde el criterio de autoridad centrado alrededor de las viejas figuras y los vetustos esquemas fue el centro de los sistemas de enseñanza parece una tarea casi imposible convencer a un profesor para que abandone la descripción de países y pase a comparar problemas entre ellos, para que archive su lista de datos y pase a manejar con sus alumnos la interpretación de problemas. Y en algunos casos será realmente imposible, pero es necesario (para ellos y para los alumnos) intentarlo. Se trata, ni más ni menos, de multiplicar las diferentes instancias de capacitación y ofrecer a los actuales docentes la posibilidad de reconstruir su formación en Geografía y ciencias sociales, accediendo a enfoques diferentes (sin que esto se convierta en una simple repetición de enfoques "modernos").

El perfeccionamiento docente de los profesores y maestros de Geografía debería incluir algún acercamiento al tema de la informática: cada vez más el mundo se organiza, se comunica y se desarrolla utilizando la computadora como herramienta, y no está lejano el día cuando ésta sea un elemento didáctico imprescindible. Se podrá argumentar con justeza que la mayoría de los colegios de la Argentina hoy en día no cuentan con sistemas informáticos: pero nuestra obligación es formar docentes para hoy y también para mañana. Hay ya una cantidad de programas de computación en el mercado que facilitan mucho la tarea didáctica y que permiten manejar el tema de las escalas y los crecientes volúmenes de información con mucha facilidad, y esa situación tiende a ser cada vez más amplia y más accesible.

Si ésta es la tarea de la actualización y capacitación de los docentes que actualmente trabajan en lo que va a ser la EGB y el Polimodal, hay otra no menos importante: la reforma de los planes de estudio en los profesorados que forman a los futuros docentes. Sería ridículo que desde el sistema educativo se mantuvieran dos posturas diferentes con respecto a la enseñanza de la geografía. Adentrarnos en este tema excede evidentemente los límites del presente trabajo, pero es necesario dejarlo indicado.

Hay, por otro lado, un problema grave: la falta de bibliografía adecuada para actualizar a los profesores. Muchos docentes se limitaban simplemente a repetir los textos de Geografía, pero la validez de éstos si se cambian las escalas de trabajo y se intenta introducir en la enseñanza la problemática de la cotidianeidad y la que vuelcan los medios masivos de comunicación, resulta casi nula. Es necesario producir para la formación de profesores tres tipos de textos, no excluyentes sino complementarios: los conceptuales, los regionales y las compilaciones.

Los textos conceptuales deberían abordar las temáticas no desde un punto de vista fáctico sino general, tratando de desarrollar una metodología de análisis de los distintos temas adaptable a diferentes situaciones. En la bibliografía citamos una serie de textos de este tipo que cubre en forma parcial las temáticas descritas, pero no hay un texto (o conjunto de textos) coherente con todos los mismos.

El segundo tipo de textos es mucho más básico: aunque parezca increíble, en nuestro país hay una absoluta falta de lo que en términos generales podríamos llamar "geografías regionales", ya sea entendidas como tales o simplemente como geografías provinciales. La última geografía regional de envergadura se editó en la Argentina hace ya veinte años, y las pocas geografías provinciales que existen se limitan a seguir el clásico esquema de posición, límites, extensión, etc., sin ofrecer ningún tipo de explicaciones sobre por qué el espacio se organiza de cierta manera, o más simplemente por qué las cosas son como son y están donde están: se trata, invariablemente, de inventarios casi caprichosos de una situación imaginaria, la clásica expresión de la geografía "mágica". Tal vez la necesaria tarea de la materia

Geografía (con ese u otro nombre) sea la de llevar a la escuela menos magia y más realidad.

Un tercer y último tipo de textos deberían ser las compilaciones, formadas por materiales de distintos autores, temas, épocas y posturas teóricas que tengan como requisito la claridad expositiva para hacerlos accesibles a todos los profesores y maestros. Hay una notable cantidad de trabajos de este tipo que se encuentran desperdigados a lo largo de una gama muy amplia de libros, revistas académicas, informes profesionales y conferencias editadas tanto en español como en otros idiomas, y a los cuales el profesor o maestro no puede acceder. Esta es una tarea bibliográfica básica, dirigida también a democratizar las formas de acceso al conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

La siguiente es una lista de los libros que se deberían utilizar *para el proceso de actualización y perfeccionamiento de los profesores*. La lista incluye dos tipos de obras, según la posibilidad material de acceso a ellas por parte de los docentes: las que tienen un asterisco (*) al final de la cita bibliográfica son obras generales de consulta, generalmente de precio elevado, por lo que se recomienda que integren la biblioteca básica del colegio (o de un grupo de colegios) y estén así a disposición de los docentes. Las restantes deberían formar parte de la biblioteca personal de éstos.

- ALBUQUERQUE LLORENS, Francisco, *et al.*, (comp.), 1990, *Revolución tecnológica y reestructuración productiva: impactos y desafíos territoriales*, Buenos Aires, GEL/ILPES/PUC (*).
- CAPEL, Horacio y URTEAGA, Luis, 1984, *Las nuevas Geografías*, Madrid, Salvat, Aula Abierta 70.
- CLAVAL, Paul, 1979, *La nueva geografía*, Barcelona, Oikos Tau.
- CROSBY, Alfred, 1988, *Imperialismo ecológico*, Barcelona, Crítica.
- DI PACE, María *et al.*, 1992, *Las utopías del medio ambiente*, Buenos Aires, CEAL.
- El país de los argentinos*, 1977, 6 tomos, Buenos Aires, CEAL (*).
- FINOCCHIO, Silvia (org.), 1993, *Enseñar ciencias sociales*, Buenos Aires, Troquel, Serie FLACSO Acción.
- Geografía de la sociedad humana*, 1981, 8 tomos, Barcelona, Planeta (*).
- Guía del Tercer Mundo*, 1993, Buenos Aires, Ediciones Colihue (*).
- HAGGETT, Peter, 1988, *Geografía: una síntesis moderna*, Barcelona, Omega (*).
- JENSEN, Holt, 1992, *Geografía: historia y conceptos*, Barcelona, Vincens-Vives (*).
- LACOSTE, Y. y GHIRARDI, M., 1983, *Geografía general física y humana*, Barcelona, Oikos Tau (*).
- LAURELLI, Elsa y LINDEMBOIM, J., 1990, *Reestructuración económica global: efectos y políticas territoriales*, Buenos Aires, CEUR/SIAP/F. Ebert.

- MANZANAL, Mabel y ROFMAN, Alejandro, 1989, *Las economías regionales de la Argentina: crisis y políticas de desarrollo*, Buenos Aires, CEUR-CEAL.
- MÉNDEZ, Ramón y MOLINERO, Alejandro, 1984, *Espacios y sociedades: introducción a la geografía regional del mundo*, Barcelona, Ariel Geografía (*).
- PNUMA-PECI-MOPU, 1990, *Desarrollo y medio ambiente en América Latina y El Caribe: una visión evolutiva*, Madrid, Ministerio de Obras Públicas de España (*).
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 1993, *Elementos de política ambiental*, La Plata, Honorable Cámara de Diputados de la Provincia (*).
- PUYOL, Rafael, 1990, *Geografía humana*, Madrid, Pirámide (Col. Aprende tú solo).
- SMITH, David, *Geografía humana*, 1983, Barcelona, Oikos Tau (*).
- STRAHLER, Alfred, 1975, *Geografía física*, Barcelona, Omega (*).
- Territorio: atlas total de la República Argentina*, 1987, Buenos Aires, CEAL.

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

El proceso de consulta

En el proceso fueron consultados diez especialistas: cuatro de ellos eran geógrafos especializados en el tema educacional, tres geógrafos profesionales, dos economistas y un arquitecto urbanista. Desde el punto de vista de su inserción laboral, había cinco personas que trabajaban en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, una en la Facultad de Arquitectura, una en el Centro de Estudios de Población (CENEP), una en la Comisión Económica para América latina (CEPAL), una en el Instituto Nacional para la Administración Pública (INAP) y una en el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

A cada uno de ellos se le envió un borrador completo de la propuesta y se le solicitó que produjera un comentario escrito o bien participara en un Seminario. Seis resolvieron encarar ambas opciones (presentaron un comentario y participaron en la reunión), dos enviaron el comentario y otros dos sólo participaron en la reunión.

El Seminario circunscripto a la exclusiva participación de los especialistas, se realizó en el Instituto de Geografía. La lectura previa de la propuesta permitió no tener que exponerla, por lo que directamente se pasó a los comentarios. Al principio, los mismos fueron de tipo general, para luego concentrarse en las dos partes de la ponencia. La primer parte, de tipo conceptual, fue la que concitó la mayor atención de los especialistas consultados, mientras que la segunda fue objeto de comentarios más detallados y específicos. El Seminario —de cuatro horas de duración— fue sumamente activo y muy provechoso para todos.

Colegas consultados

Luis AINSTEIN
Rodolfo BERTONCELLO
Ana FERRERO

Francisco GATTO
Raquel GUREVITCH
Graciela LEMOINE
Mabel MANZANAL
Osvaldo MORINA
Cristina SABALAIN
Adriana VILLA

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.¹ 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 “revisionismo”, 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 no incite al

¹ Como cualquier afirmación general, ella es injusta con infinidad de casos particulares.

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 hartamente 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. Es-

tá 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 concep-

tual 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 conocimiento

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 mira-

da 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 desgrega 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 oponen extre-

mos 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 diferentes proyec-

tos 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 pueda que-

dar 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. Aquella 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 tem-

poralidad 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.²

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.

² 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 personajes 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 plantaremos 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 posterior 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 complejas, ilus-

trando 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 cristiano-feudal 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, señores, 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 movilizados, 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, argentiniización; 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 definitivamente 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.³

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.

³ 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 particular-

mente 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. Fre-

cuentemente 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 humanidad⁴

- 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.

⁴ 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.
- CARCOPIÑO, 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.
- ARENDT, 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 SWEETZ, 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.
- SABATO, 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.

- ESCUDÉ, 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 Riccò. 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

Alberto Rubio, Economía

**Doctor en Economía, Pontificia Universidad Católica Argentina.
Profesor Titular de la Cátedra de Sistemas Económicos comparados de dicha Universidad.**

SUMARIO

- I. Consideraciones sobre los Contenidos Básicos Comunes en materia de conocimientos económicos
 - 1. Introducción
 - 2. Criterios de trabajo
 - 3. Estructura de la propuesta
- II y III. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y la Educación Polimodal
 - 1. Fundamentos de la Economía en la Educación General Básica
 - 2. El saber económico en la Educación Polimodal
 - 3. Soporte bibliográfico
- IV. Formación docente
- Bibliografía consultada
- Bibliografía general de referencia
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. CONSIDERACIONES SOBRE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES EN MATERIA DE CONOCIMIENTOS ECONOMICOS

Las condiciones económicas están constantemente variando, cada generación considera sus propios problemas de un modo peculiar. En Inglaterra, lo mismo que en el Continente y en América, los estudios económicos están siendo hoy, más que nunca, vigorosamente impulsados; pero toda esta actividad ha servido sólo para demostrar que la ciencia económica es y debe ser, una disciplina de lento y continuo crecimiento.

Alfred Marshall, *Principios de Economía*, 1890.

1. Introducción

Las consideraciones que se desarrollan en este documento tratan de responder a las preguntas: qué habría que aprender y por qué en materia de conocimientos económicos durante las etapas de Educación General Básica (EGB, obligatoria) y Educación Polimodal (EP, optativa), según la estructura del sistema educativo nacional establecido por la Ley Federal de Educación (24295 del 14/abr/93).

Esta sección está destinada a precisar algunos criterios conceptuales sobre los que fundamento mi contestación a los interrogantes planteados y a presentar, en forma esquemática, los lineamientos generales del enfoque que propongo.

2. Criterios de trabajo

El conocimiento, resultado de la capacidad inteligente de la persona, será el núcleo central que determinará la dinámica o el estancamiento de las sociedades del próximo siglo.

Esta es una "línea de horizonte" (Attali, 1991) ya definida, incluso con claridad (Drucker, 1993) para los actores de esta verdadera "carrera de fin de siglo" (Villanueva, 1990) que involucra a todos, aunque parecería a veces que a unas naciones más que a otras.

Las circunstancias expuestas hacen que la ciencia económica se vea en la obligación de revisar algunos de sus más preciados paradigmas estructurales.¹

¹ Los aspectos socioculturales e institucionales, que se mantenían exógenos al desarrollo del pen-

En el plano formativo parece conveniente destacar entonces algunas ideas relevantes que deberían formar parte de todo diseño de transmisión de conocimientos económicos futuros, a saber:

- i. la relevancia de la inteligencia y el talento como recurso para acelerar los procesos de transformación y bienestar;
- ii. la valoración de la creatividad y la innovación, formas concretas de manifestación del talento en el proceso de transformación de recursos, como instrumentos generadores de rendimiento, eficiencia y competitividad;
- iii. el respeto por la evolución no excluyente del conocimiento en las ciencias del comportamiento,² que se perfeccionan acumulativamente según cada generación incorpora la consideración de sus propios problemas temporales.

Estas tres cuestiones adquieren un carácter fundamental para el diseño de la propuesta educativa en materia económica, porque constituyen el núcleo de entendimiento del mundo que viene.

La sociedad argentina, emergente a principios del siglo xx como potencia económica posible afincada en los frutos de sus recursos naturales exclusivos, tuvo dificultades para entender los desafíos de la industrialización (inteligencia, talento, creatividad, innovación) y esta circunstancia comprometió seriamente su desarrollo posterior.

Para superar ese equívoco histórico dominaron las tendencias proclives a la adopción de modelos externos, generalmente exitosos para otras idiosincrasias, antes que la elaboración de caminos propios emanados de la originalidad local.

El futuro ciudadano debe estar preparado para superar una reiteración de ambas situaciones. Los criterios expuestos quieren indicar con claridad que, para las consideraciones del proceso formativo en materia de economía, se tienen especialmente en cuenta las condiciones de los nuevos paradigmas: dinámica del conocimiento

samiento noeclásico, involucrados en la cláusula "ceteris paribus" (factores o cuestiones que se mantenían "sin variación" y excluidos de los supuestos sobre los que se fundaban las teorías de interpretación de la realidad), hoy son objeto de análisis en el marco del estudio de las condiciones del crecimiento endógeno.

La función de producción, fundada en flujos de bienes reales de inversión (equipamiento) incorporados al proceso productivo, debe ser redimensionada en atención a la incidencia de la investigación y el desarrollo (I&D) sobre la eficacia competitiva de la empresa en el mercado.

² La economía no es sino el estudio de la humanidad en la conducta de su vida cotidiana, este concepto es atribuido por Galbraith a Alfred Marshall (Galbraith, 1978).

aplicado a la potencialización de los recursos disponibles y al diseño de interpretaciones explicativas (ciencia) y correctivas (política) de la realidad para un mayor, más equitativo y sostenible desarrollo de la persona y la sociedad.

3. Estructura de la propuesta

Los diagramas del presente ítem (Cuadros 1 y 2), esquematizan la propuesta de inserción de los conocimientos económicos en la estructura del sistema educativo nacional.

El Cuadro 1 lo hace en términos amplios y permite visualizar qué se piensa en cuanto a conocimientos básicos para los dos últimos años de la EGB y, otro algo más detallado como introducción al saber económico, para el nivel de la EP.

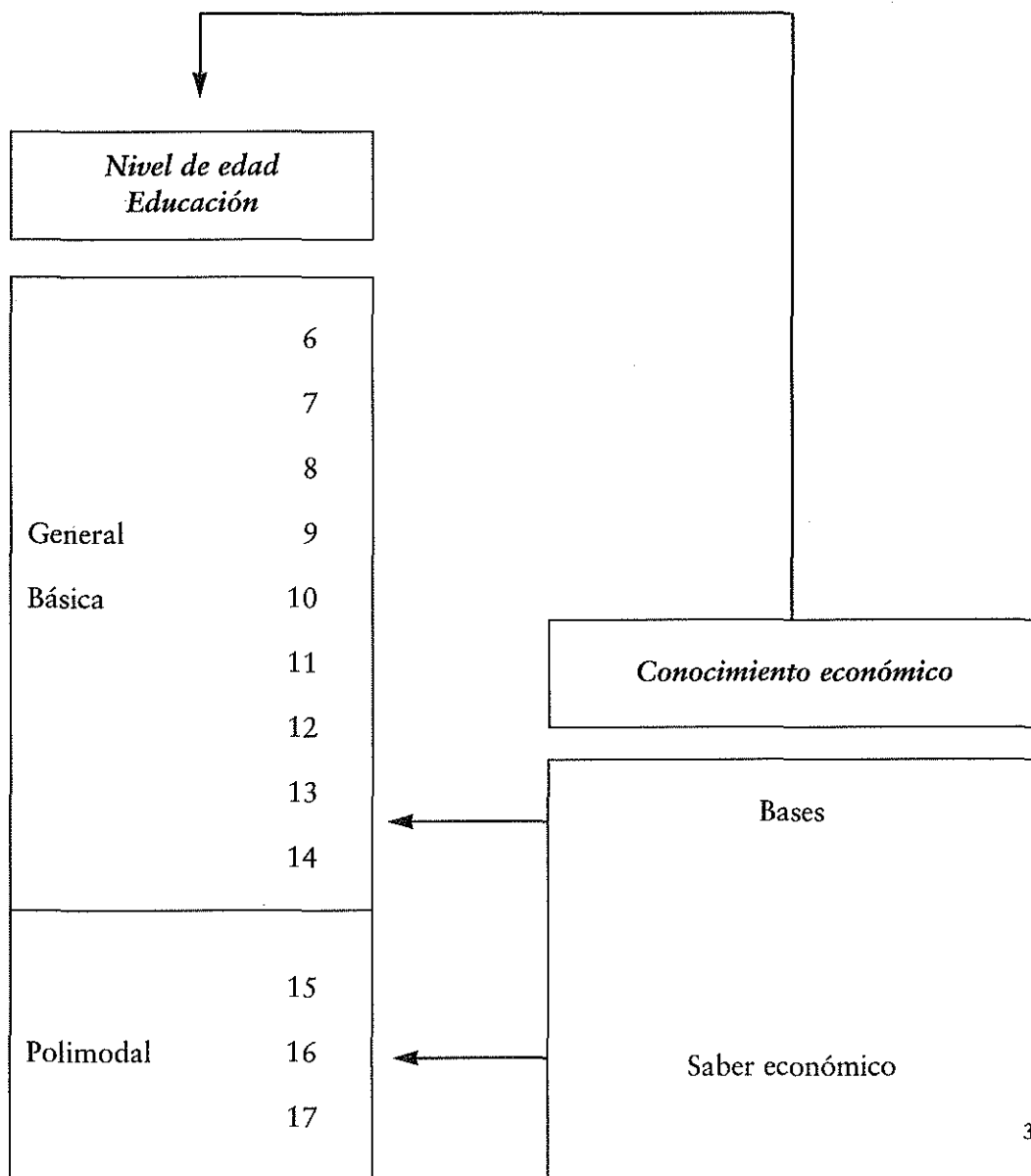
La composición estructural de los contenidos (Cuadro 2) permite una apreciación más integral del enfoque.

Para las bases o fundamentos del conocimiento económico (años octavo y noveno de la EGB) se propone transmitir conceptos simples pero esenciales de economía general (Principios de Economía) y un panorama descriptivo del funcionamiento de la economía argentina (Nociones de Economía Argentina). Como se verá en los capítulos específicos, el nivel recomendado es simple, de fijación de principios de la disciplina e informativo sobre la realidad económica nacional.

A nivel de la educación polimodal (EP) se plantea una visión más pormenorizada del saber económico sin que llegue a constituirse en un curso de especialización, pero sí con mayor nivel de precisión científica (Introducción a la Ciencia Económica), la apertura al plano de las valoraciones (Ideas y Doctrinas Económicas) y una visión más integral del perfil económico nacional (Historia Económica Argentina).

Del modo planteado, al finalizar el ciclo obligatorio de la EGB se cubren dos objetivos principales: i) fijar conceptos fundamentales de criterio económico para la formación del futuro ciudadano y ii) ilustrarlo sobre los aspectos cruciales del funcionamiento económico nacional.

(Cuadro 1) *Momento y Niveles de Inserción de Conocimientos Económicos en la Estructura del Sistema Educativo*



³ Detalles de contenidos por nivel en el Cuadro 2.

(Cuadro 2) *Estructura de Contenidos Básicos de Economía por Nivel de Educación*

<i>Conocimiento Económico</i>	<i>Perfil de Contenidos por Nivel</i>
• Bases	<p>Conceptos fundamentales de economía general. Panorama descriptivo de la economía argentina.</p> <p><i>Educación General Básica</i> 3° Ciclo</p> <p><i>Año 8° (Edad 13)</i> Principios de Economía</p> <p><i>Año 9° (Edad 14)</i> Nociones de Economía Argentina</p>
• Saber Económico	<p>Estructura de la economía como ciencia del comportamiento humano en lo que hace a la utilización de los recursos disponibles para el desarrollo de la persona y la sociedad.</p> <p><i>Educación Polimodal</i></p> <p><i>Año 1° (Edad 15)</i> Introducción a la Ciencia Económica</p> <p><i>Año 2° (Edad 16)</i> Ideas y Doctrinas Económicas</p> <p><i>Año 3° (Edad 17)</i> Historia Económica Argentina</p>

Quedan también sentadas las bases para un desarrollo más detallado del saber económico, en la EP, de cuyos contenidos debe esperarse: i) una sólida base para las especializaciones en el campo de las disciplinas económicas, de manera que puedan obviarse los cursos iniciales en el nivel educativo terciario y ii) buen nivel de formación complementaria para quienes se inclinen por otras disciplinas o especialidades profesionales.

En este último sentido debe tenerse en cuenta que si bien las especialidades y profesiones son opciones disponibles en función a la vocación y las realidades personales, todos los miembros de la sociedad son, inevitablemente, agentes activos del sistema económico y como tales es conveniente a todas luces que gocen de un más preciso conocimiento de esa dimensión de la realidad.

Ello le permitirá un más lúcido desempeño en defensa de sus intereses personales y una mejor conciencia para interpretar las circunstancias nacionales.

II y III. CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA Y LA EDUCACION POLIMODAL

Una buena escuela de economía se basa en la preocupación por temas fundamentales, por la calidad y por la relevancia. Esto no es nada más que la sabiduría tradicional en la materia. La sabiduría pasa también por la absoluta necesidad de sobresimplificar. Demanda y oferta, el modelo de economía abierta y pequeña son buenos ejemplos de lo que digo.

Arnold Harberger, *El economista y el mundo real*, 1989.

Esta parte del trabajo desarrolla un enfoque de los contenidos sugeridos para el nivel educativo de base (EGB) y el intermedio (EP).

No se pretende incursionar en una descripción pormenorizada de programas de estudio, pero sí proponer un listado de temas específicos para abordar en cada una de las etapas seleccionadas del proceso formativo para introducir conceptos de la disciplina económica y los motivos en que se funda esa elección.

En su totalidad aspiran a constituir un conjunto de cuestiones, necesarias y posibles de abordar en la escuela y los colegios intermedios, adecuadas para cubrir los objetivos últimos explicitados en la sección anterior: conocimientos claros para desempeñarse en la vida y capacidad para interpretar la realidad con independencia de criterio.

1. Fundamentos de la Economía en la Educación General Básica

La idea de transmitir fundamentos de economía en los dos últimos años de la EGB apunta a: i) precisar conceptos económicos básicos en términos rigurosos, pero extremadamente claros y simples; ii) ilustrar descriptivamente sobre las características de la vida económica nacional.

Esto se puede lograr mediante la inserción de dos contenidos formativos durante el transcurso de los años finales de dicho ciclo.

Principios de Economía, destinado a cubrir el primero de los aspectos referidos y Nociones de Economía Argentina para el segundo.

1.1. Principios de Economía

La carencia, malformación o mitificación de conceptos económicos claros en la población tiene como consecuencia un inadecuado comportamiento del ciudadano en la comunidad.

Estas deficiencias se transmiten al funcionamiento del sistema social bloqueando la operatoria de los mecanismos naturales de armonía, estabilidad y capacidad autodepuradora de errores o de superación de dificultades. Atentan, en definitiva, contra la consolidación de las instituciones ciudadanas.

De allí que se deba considerar la oportunidad de situar estos asuntos al inicio de la adolescencia (13 años, octavo del ciclo de la EGB) cuando la persona accede con cierta independencia al ejercicio de actos económicos, no sólo de consumo sino también de producción (muy especialmente en el caso de las comunidades rurales).

Contenidos sugeridos

- I. Escasez de recursos.
Utilidad de los bienes.
Opciones y costos de oportunidad.

- II. Encadenamiento del proceso económico
 - Ahorro.
 - Inversión productiva.
 - Producción.
 - Ingreso.
 - Gasto en consumo.
 - Ahorro e inversión productiva.

- III. Recursos disponibles
 - Preservación.
 - Renovabilidad.Ocupación y empleo.
Crecimiento sostenible.

- IV. Precios.
Ingresos.
Moneda y poder adquisitivo.
Interés monetario.
Tipo de cambio.

- V. Sistema económico y sociedad.
Comportamiento económico y valores éticos.
Mitos y sofismas económicos.

El primer bloque describe el núcleo central de la problemática económica, confrontando la escasez de los recursos disponibles con los criterios diferenciados de la utilidad asignada por las personas a los distintos bienes de acuerdo a una escala valorativa de preferencias. Esto determina un cuadro de restricciones frente a la diversidad de las aspiraciones humanas, a partir del cual nace un criterio esencial del razonamiento económico: nada es gratis en economía, la limitación de los recursos impone que no se pueda acceder a todo con simultaneidad, debe ejercitarse la opción para la toma de decisiones. El costo de oportunidad señala la condición (derivada de la escasez) de postergar otras metas u objetivos cuando se opta o prioriza uno determinado.

El segundo bloque ilustra sobre el encadenamiento del proceso económico en una secuencia de razonamiento derivada también del realismo de la escasez. No todo puede ser consumo presente. El ahorro transformado en mayor capacidad productiva (equipamiento) hace posible multiplicar el rendimiento de los recursos en el proceso de producción y su dinámica, lo cual permite disponer del nivel de ingresos adecuados para decidir el nivel de los consumos. En esa instancia reaparecen las opciones de oportunidad entre las proporciones de gasto y ahorro de los ingresos que determinarán o no, a través de las inversiones productivas, la capacidad de crecimiento del sistema en el tiempo.

Todo lo anterior supone una actitud conciente sobre la conformación y utilización de los recursos disponibles por la sociedad, en lo que hace a su conservación y renovabilidad (bloque tercero del enfoque), condiciones que pueden asegurar un desarrollo sostenible que contemple el mantenimiento de los niveles de ocupación y empleo. De ello depende que los miembros de la comunidad encuentren oportunidades para su desarrollo personal y el acceso a los bienes y servicio útiles para cubrir los niveles de vida a los que aspiran libremente.

La secuencia siguiente se ocupa de la moneda y las distintas implicancias derivadas de su existencia: precios, ingresos, poder adquisitivo, tasas de interés, relaciones con otras monedas (tipo de cambio). Las nociones de patrón de intercambios y reserva de valor en el tiempo son primordiales para contrarrestar la generación de ilusiones monetarias derivadas de una circulación de dinero que no guarde relación con la capacidad productiva del sistema económico.

Finalmente, es recomendable incursionar en la economía como sistema interdependiente de relaciones de producción, distribución y consumo resultantes de acciones y decisiones personales de los miembros de la sociedad. La presencia de conduc-

tas vinculadas entre sí facilita la puesta en consideración de valoraciones éticas en el comportamiento económico.

Al finalizar el ciclo formativo en torno a los principios económicos elementales, es aconsejable desarrollar y esclarecer algunos preconceptos (mitos) económicos en los que se puede incurrir (y de hecho se incurre) cuando se opina sin conocimientos precisos o con visiones fuertemente parcializadas. Si bien este tema requiere una consideración selectiva más detallada, señalo a continuación algunos casos ilustrativos:

- a. “Los precios de mercado deben cubrir los costos de producción.”
Falso. En condiciones normales los precios de mercado son un dato para la empresa de producción, que debe adaptar sus costos y lograr eficiencia operativa a fin de adecuarse a los mismos sin pretender el efecto inverso: que éstos, artificialmente manejados por la eventual discrecionalidad de una regulación oficial o la presión de intereses sectoriales, absorban cualquier nivel de costos.

- b. “El nivel de la tasa de interés debe facilitar el uso del crédito por parte de las empresas.”
Falso. Las tasas de interés dependen de los fondos de ahorro generados por los perceptores de ingreso, remuneran el sacrificio temporario por no consumir y son un incentivo de la propensión al ahorro. Los determinantes de la inversión empresarial son diversos: el mercado potencial, la tecnología utilizable en el proyecto productivo, la eficiencia en sus costos y también el nivel de tasas de interés disponibles para financiar el proyecto, pero no exclusivamente el costo del crédito.

- c. “La política económica debe propiciar el consumo de las familias y la inversión de las empresas.”
Falso. No todas las metas pueden lograrse simultáneamente. Las situaciones determinarán qué opciones hará prioritaria la sociedad. Una tarea de prolijo esclarecimiento sobre estas y otras cuestiones semejantes contribuirían enormemente a crear una conciencia económica básica en el futuro ciudadano, que le facilite ejercer un desempeño cívico responsable y con independencia de criterio.

1.2. Nociones de Economía Argentina

La finalidad en este caso es informar sobre las principales características de la economía nacional para brindar un acabado conocimiento de la realidad.

Tomando en cuenta que culmina el período educativo obligatorio, el alumno abandonaría la etapa de EGB con una dotación de conceptos económicos de base y una visión de las particularidades de la economía del país.

Los temas cubren un ajustado planteo descriptivo, de naturaleza estrictamente económica. Esto significa que no se quiere incurrir en posibles superposiciones con cuestiones propias de geografía económica, aunque de todos modos será necesaria una comparación y eventualmente, depuración de los respectivos contenidos.

Contenidos sugeridos

- I. Producción de bienes y servicios.
 - El sector agropecuario.
 - La industria.
 - Los servicios.

- II. Las relaciones con el mundo:
 - El comercio exterior.
 - Las inversiones externas.

- III. Población y ocupación.

- IV. Aspectos monetarios y financieros.

- V. El sector público.

La composición de la producción nacional según sus sectores de origen (agropecuario, industrial y de servicios) es la puerta de entrada propuesta para conocer la dimensión y el perfil productivo de la economía nacional.

Este es el momento adecuado para incorporar los criterios iniciales especificados en este documento, es decir, las consideraciones respecto a cómo las economías modernas encarar el proceso de asignación de sus recursos productivos, a fin de maximizar sus rendimientos pero en una senda de crecimiento inteligente y sostenible.

Las condiciones de la nueva industrialización y la estructura de los servicios son cuestiones relevantes a ser destacadas con simultaneidad a la descripción de las realidades productivas locales.

El bloque de las relaciones con el mundo, en su doble aspecto de intercambio de bienes (comercio exterior) y flujos financieros (movimiento de capitales) permite plantear la interconexión de las economías en un sistema abierto y competitivo. Es importante aquí destacar el sentido de la concurrencia del ahorro externo como complemento o sustitución del local, las condiciones para su atracción y la inteligencia de su utilización productiva, para poder afrontar el costo de sus intereses y su retornabilidad a las economías de origen.

Población y ocupación permiten el desarrollo de conceptos fundamentales planteados durante el año anterior (Principios de Economía). Es el momento de conocer los aspectos cuantitativos y cualitativos de la dotación humana de la sociedad, sus posibilidades de ocupación en el proceso productivo sectorial y regional, la percepción y distribución de los ingresos.

Al tratarse los temas monetarios y financieros el alumno accede a un conocimiento estructurado del sistema monetario nacional, la función de las entidades propias del sector, la dimensión del crédito y el comportamiento de los precios (contracara del poder adquisitivo de la moneda). No es desaconsejable aquí describir en forma breve la delicada historia del proceso inflacionario nacional y sus consecuencias sobre el sistema productivo y el valor de los ingresos personales.

Las funciones económicas del Estado, su rol en la provisión de bienes públicos y sus responsabilidades en la administración de los recursos que obtiene de la sociedad, permiten cerrar el panorama a través de una visión somera de las cuentas públicas. En este aspecto es importante destacar el valor del Presupuesto Nacional como definición de los objetivos públicos y la responsabilidad de la administración del Estado en su ejecución ordenada.

2. El saber económico en la Educación Polimodal

Para la etapa de educación intermedia o polimodal (EP) se propone un enfoque de mayor rigurosidad metodológica pero sin perder el carácter de un panorama introductorio al saber económico.

La diferenciación entre los fundamentos (EGB) y el saber en materia económica está, precisamente, en la presentación estructurada de la ciencia económica y en la incorporación de instrumentos propios del análisis económico en el desarrollo de los contenidos. De este modo se procura: i) mostrar la mayor calidad de aproximación al análisis de la realidad que permite el conocimiento científico; ii) brindar un perfil acabado de la estructura de la ciencia económica; iii) abrir la instancia de las valoraciones y las ideas en las ciencias sociales; iv) ofrecer una visión evolutiva de la economía argentina; v) dar elementos para una interpretación independiente de

la realidad económica cotidiana al futuro técnico o profesional, sea cual fuera su especialización definitiva.

La propuesta consiste en incorporar tres niveles temáticos, uno por cada año del ciclo EP: Introducción a la Ciencia Económica (año 1°); Ideas y Doctrinas Económicas (año 2°) e Historia Económica Argentina (año 3°).

El primer nivel es una visión de la economía como ciencia o economía positiva, en el segundo se incorporan los aspectos valorativos (enfoques normativos) y correctivos de la realidad (arte de la política económica) y en el tercero se recorre brevemente el devenir de la economía nacional.

La descripción de contenidos para esta sección difiere levemente de la utilizada en la anterior. En este caso se adopta el criterio de precisar grandes áreas temáticas para cada uno de los niveles señalados, especificando sus alcances y las razones que los justifican. A continuación presentamos en forma esquematizada los contenidos generales propuestos para el ciclo EP.

Contenidos sugeridos

Año 1° edad 15	Introducción a la Ciencia Económica	<ul style="list-style-type: none"> - La economía como ciencia - Microeconomía - Macroeconomía - Política económica - Desarrollos recientes de la ciencia
Año 2° edad 16	Ideas y Doctrinas Económicas	<ul style="list-style-type: none"> - Breve historia del pensamiento económico - Panorama de los sistemas económicos alternativos
Año 3° edad 17	Historia Económica Argentina	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos histórico-económicos - Etapas en el crecimiento económico argentino - Horizontes prospectivos

2.1. Introducción a la Ciencia Económica

En esta instancia se busca abrir el panorama de la economía como disciplina científica, identificando sus métodos, los mecanismos instrumentales que dispone para analizar e interpretar la realidad y sus construcciones teóricas tradicionales y de avanzada.

Es el momento de incursionar en los conceptos de modelos y leyes económicas, los problemas de aceptación y refutación de teorías, el grado de veracidad de los supuestos implícitos en los desarrollos analíticos, la dificultad de la disciplina para realizar experimentos controlados, los juicios de valor, las técnicas de análisis y cuantificación, la naturaleza de las variables de comportamiento para la explicación de los hechos (endógenas y exógenas a los sistemas evaluados) y la vigencia temporal de los resultados analíticos.

Con posterioridad correspondería considerar los principales desarrollos de la micro y la macroeconomía teóricas en sus aspectos convencionales.

En el campo de la microeconomía deberían tratarse los principales aspectos de la demanda, la oferta y la configuración de los mercados (en sus perfiles de competencia perfecta e imperfecta).

La teoría de la producción y el comportamiento de las empresas respecto a los costos y los rendimientos según su escala es otra de las áreas a cubrir en este panorama del estado de la ciencia.

Los planteos del capítulo macroeconómico deberían estar destinados a considerar la determinación de las condiciones del equilibrio económico general y determinación de la renta en sus distintas vertientes teóricas (clásica, keynesiana y principales modelos posteriores), brindar una noción de los problemas del ciclo y las principales perturbaciones en la actividad económica, los enfoques más destacados de las teorías del comercio internacional y del crecimiento económico.

Al presentar la problemática de la política económica deben precisarse sus fines, la contribución del análisis económico a su formulación, los instrumentos que utiliza y las principales controversias sobre su efectividad (en especial la polémica keynesianismo-monetarismo).

Los desarrollos recientes de la teoría tienen como objeto identificar las líneas de pensamiento de avanzada y presentarlas en forma de una breve descripción conceptual (caso de las expectativas racionales, la economía del desequilibrio o el análisis dinámico de la inflación), destacando (en consistencia con los criterios iniciales) la permanente renovación de la teoría y su expansión sobre la base de los logros pasados y la confrontación con los problemas de la época.

Para el tratamiento de estos temas se sugiere una fuerte rigurosidad científica pero en una tónica descriptivo-informativa porque no se trata en esta instancia de que

el alumno incurriera en un nivel analítico profundo. Importa que conozca las dimensiones metodológicas de la disciplina y sus logros, sin necesidad de alcanzar un dominio de los instrumentos de análisis.

2.2. Ideas y Doctrinas Económicas

La finalidad es complementar la formación teórica del ciclo anterior con un panorama secuenciado de la evolución del pensamiento, las ideas y las doctrinas, que luego derivan en la determinación de distintas modalidades económicas alternativas.

La secuencia debe permitir el encadenamiento cronológico de los más destacados escritores y escuelas de pensamiento desde los precursores (Grecia, Roma, feudalismo y escolástica medieval, mercantilismo y fisiocracia) hasta las corrientes actuales y un esquema de los distintos sistemas económicos posibles, tal como se esquematiza a continuación:

Contenidos sugeridos

I. Breve historia del pensamiento económico:

- Los precursores (hasta 1776)
- El período clásico (1776/1870)
- Los neoclásicos (1870/1930)
- Críticos y doctrinarios⁴
- Crisis y postguerra(1930/1970)
- El presente

II. Panorama de los sistemas económicos alternativos:

- Economías de mercado
- Economías mixtas
- Socialismo planificado y con solución de mercado

El tratamiento docente sugerido para estos temas es también de tipo o carácter descriptivo-informativo y permite referenciarlos a las etapas de la evolución histórica general de la humanidad.

⁴ Históricos, institucionalistas, socialistas, marxistas y pensamiento económico-social cristiano.

2.3. Historia Económica Argentina

La economía argentina constituye un caso contradictorio y conflictivo en la experiencia económica contemporánea. Esta situación, reconocida desde los observadores externos como la de una sociedad dotada de todas las condiciones consideradas necesarias para un desarrollo acelerado y cuyo rendimiento productivo apenas cubre los requerimientos de su crecimiento humano, merece una consideración informativo-reflexiva al finalizar el ciclo preuniversitario.

La tentativa de interpretar el proceso constitutivo de la economía argentina, incorporar al análisis la incidencia de sus inestabilidades institucionales, la crisis del endeudamiento externo, el impacto de los cambios en el sistema internacional y los avatares de su ritmo de crecimiento en un contexto de medio siglo signado por la inflación, la megainflación y las crisis hiperinflacionarias pretende proporcionar una conciencia abierta a los desafíos del futuro en atención a una realista capitalización de las experiencias del pasado.

Del mismo modo que se ha planteado para los contenidos del ciclo anterior (Ideas y Doctrinas Económicas), a continuación detallamos los contenidos sugeridos para éste.

Por su naturaleza los temas no requieren mayor desagregación a esta altura.

Contenidos sugeridos

I. Períodos históricos económicos

- Economías regionales de subsistencia (siglos XVI al XVIII)
- Desarrollo rural del litoral pampeano (siglo XVIII a 1860)
- Economía primaria exportadora (1860/1930)
- Economía semi-industrial dependiente (1930/70)
- Las crisis inflacionarias recurrentes (1970/1990)

II. Etapas del crecimiento económico argentino

- La apertura comercial
- El desarrollo rural
- La industrialización sustitutiva de importaciones
- La industrialización generalizada
- La debilidad competitiva

III. Horizontes prospectivos

- Inserción en la economía globalizada del siglo XXI

3. Soporte bibliográfico

Los contenidos sugeridos en este enfoque requieren una bibliografía adecuada para cada uno de los niveles educativos, siendo más delicada para las instancias iniciales que para las del nivel polimodal (para el que se puede utilizar parte del material existente).

No obstante resultaría aconsejable convocar a la creatividad académica para que, en un ejercicio de docencia escrita, desarrolle los materiales didácticos de los programas que en su oportunidad se definan.

Si bien las necesidades bibliográficas pueden cubrirse en modo independiente para cada una de las unidades formativas propuestas, resultaría conveniente que los temas económicos se desarrollaran en una serie encadenada de textos que mantuviesen uniformidad de criterios y consistencia sucesiva de mensajes.

De esa manera, además, cada obra podría referir y basarse en la anterior, contribuyendo a una mejor transmisión de los mensajes formativos.

El mayor esfuerzo de creatividad didáctica debería realizarse en los textos para la EGB y en los relativos a temas económicos generales.

No obstante hay abundante material bibliográfico disponible como para incentivar al alumno en el ejercicio de búsqueda selectiva de textos, hecho que propiciaría el desempeño de rudimentos de investigación.

Referir una bibliografía básica no es tarea demasiado dificultosa y será incluida al momento de redactarse la versión definitiva de este documento. Tendrá un fin meramente orientador y de ningún modo agotará las posibilidades (sobre todo por la existencia de trabajos locales y regionales) pero servirá como muestra indicativa y guía de material de consulta (ver Bibliografía General de Referencia).

Lo importante a destacar, desde el punto de vista bibliográfico, es: i) la existencia y abundancia, inclusive, de materiales de base para los contenidos sugeridos y; ii) la conveniencia de desarrollar textos específicos, integrados en una serie didáctica unificada y adecuados a los fines educativos propuestos.

Hay economistas locales trabajando en la conformación de un texto adecuado para el desarrollo de los temas a nivel preuniversitario y algunos textos en circulación, cuyo análisis crítico incluiremos en la versión final.

IV. FORMACION DOCENTE

La implementación del nuevo sistema formativo demandará sin duda una adecuación del personal docente.

En materia de economía esto puede llevarse a cabo mediante la preparación de guías de cátedra, complementarias a los textos que puedan redactarse según la propuesta del capítulo anterior.

Ello no descarta el recurso de los cursos de capacitación, sino que los complementa. Con los nuevos instrumentos didácticos disponibles puede multiplicarse el alcance de los mismos recurriendo al uso de videos de actualización docente. La inclusión de ejercicios de dinámica grupal haría posible que los ciclos de video-actualización beneficiaran a núcleos de docentes en zonas lejanas a los centros urbanos, donde es más factible organizar encuentros de trabajo o cursos de actualización como los comentados.

De todos modos, en temas económicos, la guía de cátedra para el docente resultaría un instrumento altamente eficaz. Permitiría incorporar lecturas complementarias a los textos oficiales, ejercicios de aplicación, desarrollo de casos y un glosario de términos clave como síntesis crítica para cada uno de los tópicos.

La redacción y confección de estos materiales también podría resultar de un llamado a la creatividad intelectual de los especialistas vinculados al tema e incluso generalizarse para otras áreas del conocimiento como metodología de trabajo.

A los fines previstos, los medios masivos de comunicación podrían colaborar con la cesión de espacios para ejercitar mecanismos de capacitación a distancia.

Bibliografía consultada

- ATTALI, Jacques, 1991 (1ª ed. 1990), *Milenio*, Seix Barral, Barcelona.
- DRUCKER, Peter, 1993 (1ª ed. 1992), *La sociedad postcapitalista*, Sudamericana, Buenos Aires.
- GALBRAITH, John K., 1979 (1ª ed. 1978), *Introducción a la Economía*, Crítica, Barcelona.
- MARSHALL, Alfred, 1979 (1ª ed. 1890), *Principios de Economía*, Aguilar, Madrid.
- MEINVIELLE, Julio, 1953, *Conceptos fundamentales de economía*, Nuestro Tiempo, Buenos Aires.
- VILLANUEVA, Javier, 1990, *El crecimiento económico: la carrera de fin de siglo*, "Proyecto: Los 500 y el 2000", Buenos Aires.
- ZALDUENDO, Eduardo, 1980, *Economía: ciencia y realidad*, Macchi, Buenos Aires.

Bibliografía general de referencia

Se detallan a continuación algunos textos accesibles para el tratamiento de los contenidos analizados en la propuesta. La bibliografía citada en modo alguno agota los temas, pero es una guía de referencia y orientación para los mismos.

- ASTELARRA, Sara C. de, 1994, *Microeconomía*, A-Z Editora, Buenos Aires.
- BEKER, V. A., MOCHON, F., 1994, *Economía. Elementos de micro y macroeconomía*, McGraw Hill, Madrid.
- CARLEVARI, I., 1994, *La Argentina '94. Estructura humana y económica*, Macchi, Buenos Aires.
- DE PABLO, J. C., 1993, *Economía, ¿una ciencia, muchas o ninguna?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- FERRER, Aldo, 1976, *La economía argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- FERRUCCI, R. J., 1991, *Política económica argentina contemporánea*, Macchi, Buenos Aires.
- MARÍ, M. A., 1993, *Principios de Economía*, Macchi, Buenos Aires.
- MONTEVERDE, E. H., 1994, *Conceptos e interpretación de las cuentas nacionales*, Macchi, Buenos Aires.
- VÁZQUEZ PRESEDO, V., 1983, *Principios de Economía*, Macchi, Buenos Aires.
- ZALDUENDO, E., 1979, *Economía: ciencia y realidad*, Ediciones Macchi, Buenos Aires.
- , 1994, *Breve historia del pensamiento económico*, Macchi, Buenos Aires.

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Criterio de consulta

Los entrevistados son en su gran mayoría académicos con reconocida trayectoria docente y experimentados también en actividades públicas.

Las conversaciones se efectuaron una vez definida la estructura preliminar de mi enfoque, hecho que posibilitó un intercambio de criterios más activo, el perfeccionamiento del esquema inicial del trabajo y una mayor precisión en algunos desarrollos temáticos.

Las opiniones fueron en extremo coincidentes en los siguientes aspectos principales y sus prioridades:

- i* el conocimiento de la economía como medio instrumental de formación del ciudadano;
- ii* ese conocimiento debe centralizarse en los principios fundamentales de la disciplina económica en el caso de la EGB, avanzando con gradualidad hacia detalles más particularizados al nivel de la EP;
- iii* es importante dejar claros criterios de razonamiento, simples pero esenciales, para facilitar la participación independiente en el ejercicio cívico de opinar y decidir sobre la vida económica individual y colectiva;
- iv* facilitar una adecuada información sobre la estructura y evolución de la economía nacional;
- v* orientar sobre las posibilidades y necesidades de inserción de la economía nacional en el contexto.

Colegas consultados

Doctores:

ALEMANN, Roberto
ASTELARRA, Sara C. de
DE PABLO, Juan Carlos
LEDESMA, Joaquín
MARTÍNEZ DE HOZ, José A.
MOYANO LLERENA, Carlos
POPESCU, Orestes
TAMI, Felipe
VILLANUEVA, Javier
ZALDUENDO, Eduardo

Carlos S. A. Segreti, Historia

Profesor de Historia, Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Vicepresidente Primero de la Academia Nacional de la Historia; Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

SUMARIO

- I. Presupuestos conceptuales y metodológicos
 - 1. Historia
 - 2. Historiografía
 - 3. Unión nacional, federalismo argentino y región histórica
 - 4. Las categorías de tiempo y espacio
 - 5. Nuevos temas
- II y III. Propuesta de contenidos básicos comunes de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal
 - 1. Historia mundial y americana
 - El comienzo del mundo histórico*
 - El mundo antiguo*
 - El mundo medieval*
 - El mundo moderno*
 - El mundo de las revoluciones*
 - El mundo contemporáneo*
 - 2. Historia argentina
- IV. Contenidos para la formación docente
- Bibliografía
- Anexo: Nómina de colegas consultados

I. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGICOS

1. Historia

Sin detenerme en la detallada explicación del rechazo que por la historia siente buena parte de los educandos (y, en general, de muchas personas), me parece que una de las causas —no discuto ahora si es o no la principal— se debe a la igualdad que se les formula entre *historia* y *pasado*. No es necesario consumir demasiadas palabras y papel para demostrar que la igualación a que me refiero comienza por ser dominio del lenguaje diario y algunas veces —más de las que es dable esperar— del especializado. Estoy convencido de que por su arraigo no será fácil la eliminación o desaparición de lo que constituye, a la vez, un error y una confusión; de todos modos, no lo tengo por un obstáculo insalvable e insuperable.

El *pasado* es, perogrullada aparte, lo que pasó, lo no presente o no actual, lo propio del ayer, lo que —por extensión— no tiene vigencia... Llegar por este camino a la falta de toda utilidad de una historia así concebida me parece su consecuencia natural y, por sobre todo, casi inexorable. ¿Cómo prestarle atención a lo que carece de utilidad —y aun de necesidad, cualquiera sea su naturaleza— para la explicación del individuo y de la sociedad en el tiempo y en el espacio? ¿Para qué preocuparse por lo que, en última instancia, puede ser objeto —cuanto más— de curiosidad o menester apropiado para llenar el tiempo libre?

Sin duda alguna, por lo menos para mí, constituye un error —y confusión— de magnitud igualar *historia* y *pasado*. Vale la pena, entonces, detenerse en el problema.

¿Qué es el pasado?: ya se sabe, lo que fue, lo que quedó en el tiempo ido; en todo caso, lo que no puede volver a ser. El enunciado, por lo pronto, presupone una distancia, esto es, una cesura entre nosotros y ese pasado. Se impone así, casi como consecuencia natural y lógica —y sin mayor esfuerzo— que, ante la cesura recién anotada, el pasado no merezca ser constituido en objeto de estudio. Como expresé, parece más apropiado hacerlo centro de curiosidad o materia de pasatiempo. Sin

embargo, no debo negar en absoluto la posibilidad de su estudio; de la misma manera que puede observarse un cadáver —admítase el símil— para realizar detallada cuenta del número de huesos, músculos y órganos, etc. Pero todo ello —y mucho más— está muy lejos de la Ciencia de la Medicina. Seguramente, el recuento aludido es uno de los elementos necesarios a dicha ciencia, pero constituiría un mayúsculo error confundirlo con este saber. No sé si he sido demasiado feliz en el ejemplo, pero cuanto quiero expresar en verdad es que no se puede confundir la muerte —el pasado— con la vida —la historia—. Se impone, por lo tanto, otra definición de Historia —por lo menos desde el punto de vista instrumental, quiero decir despojada de contenido teórico que dificulte su comprensión— que muestre que su objeto no es cosa muerta o pasada.

Sin ser un teórico de la Historia suelo decir que ésta *es lo que habiendo sido hecho por el Hombre* —como individuo o sociedad— *sigue siendo en nosotros*. Presentada así como algo vivo, creo que necesariamente debe desaparecer el rechazo que se produce ante lo que se debe tener por algo más propio de la necrología... Lo que me interesa destacar de la nueva definición instrumental es que lo que fue, sigue siendo. Se me hará la concesión de creer que no alcancé la definición acuciado por la necesidad de conseguir más adhesiones al cultivo de la historia, sino porque así la pienso verdaderamente. Si no estoy equivocado, en todo caso y en primera instancia, me parece imprescindible que se transmita la verdadera imagen de este conocimiento tan necesario —y útil— como los demás aceptados.

A partir de la referida definición, no tiene entonces nada de particular o de extraño que el Hombre sea siempre un ser en buena parte constituido por la historia; en verdad, es historia. Esto bajo ningún concepto debe entenderse como que aquélla es un molesto ingrediente o partícipe que lo condiciona —mucho menos que lo coacciona— en su libertad. Croce enseñó que la historia es la hazaña de la libertad y Sánchez Albornoz agregó que es necesario también recordar que ésta es hazaña de aquélla. Así puede afirmarse que si el Hombre es el hacedor de la historia también ésta contribuye a su realización. Me anota Isabel Las Heras —y lo comparto también— que la necesidad de hacer del pasado presente puede alcanzarse por otro camino que quizá pueda ser más perceptible para los jóvenes: *el de encontrar en los hechos del pasado sus mismos anhelos, inquietudes y características, aunque vividas en otro contexto y circunstancias*.

Presentando nuestra ciencia como expliqué —porque creo que así es— no dudo que variará con el tiempo la generalizada actitud de rechazo hacia el conocimiento de ella. Es que no acostumbramos prestar atención a lo que nos es ajeno; actitud que reemplazamos por la opuesta una vez que lo hacemos nuestro.

A todos consta que el docente no siempre está competentemente preparado para enseñar historia, cualquiera sea la definición que se tenga de ella. Ocurre lo anota-

do por notorias fallas. Si tuviera que señalar algunas, diría: 1º) porque se ha formado aprendiendo hechos deshilvanados, sin conexión alguna entre ellos; 2º) porque aprendió generalizaciones excluyentes que, además, diluyen el papel protagónico del hombre, y 3º) porque en su formación tomaron parte las dos anteriores produciéndole la consiguiente desorientación.

Ante la realidad señalada se imponen dos conductas: 1º) modificar la formación del docente; ésta es una solución a largo plazo siempre; 2º) implementar cursos de actualización de conceptos y contenidos, según se verá.

Como enunciado del problema y como medio de superación de deficiencias, creo por ahora suficiente con lo señalado hasta aquí.

2. Historiografía

Si bien es cierto que siempre se ha reconocido que la palabra historia es anfibológica, porque ella tanto quiere decir objeto del conocimiento —*historia objetiva*— como el conocimiento en sí —*historia subjetiva*— y en algunas oportunidades se limitó la referida palabra para significar lo primero e *historiografía* para lo segundo —dejo de lado la voz *historiología*—, la verdad es que la distinción, a estar a su uso, no ha tenido éxito. Sin embargo, en esta oportunidad me parece de suma utilidad su empleo a pesar de que pueda ser cuestionado el alcance dado aquí a la voz *historiografía*. Realidad que no se me escapa por cierto, aunque en esta oportunidad prefiera lo útil o conveniente a lo aceptado. Establecido cuanto antecede, planteo un nuevo problema cuya aclaración es tan necesaria como la realizada en el párrafo anterior.

Es común afirmar que resulta poco menos que imposible hacer obra historiográfica alguna con lo que, en este caso y por lo general, se denomina *historia próxima*. No afirmo con esto nada que no haya sido dicho y escrito por especialistas o por divulgadores, por “tirios y troyanos”, en materia de conocimiento historiográfico. De otra manera, se niega con las más diversas excusas —porque razones no parecen ser— que la historiografía del tiempo próximo no existe. La afirmación no deja de ser coherente para quienes, con error, igualan historia y pasado. Pero ocurre, como antes manifesté, que la historia, lejos de ser pasado, es presente; un presente muy particular, sin duda alguna. De diversa manera: que no existe historia de lo que está lejos o próximo porque cuanto existe es, simplemente, historia y su conocimiento o historiografía. Es que ésta tiene por objeto a aquélla que, reitero, no es pasado sino lo que, habiendo sido, sigue siendo en nosotros. Por lo tanto, no es cuestión de la ubicación en el tiempo sino de la capacidad del especialista para estudiar y exponer sus conclusiones desde el punto de mira de la historiografía. Un punto de

partida —mira— y de llegada —explicación— tan válidos como los demás conocimientos o ciencias. No es cuestión de tiempo —insisto—, sino de perspectiva; de la particular apreciación del fenómeno histórico integrado por elementos que, habiéndose generado en un ayer, tienen consecuencias en el hoy.

Porque creo en lo expresado antes, me place definir a la Historia *como un maravilloso tapiz que el Hombre teje sobre la trama del tiempo y la urdimbre del espacio; tapiz cuyos hilos de colores —unos vivos, otros apagados; éstos brillantes, aquéllos opacos— aparecen siempre enhebrados desde el comienzo*. Pero tapiz al que para apreciarlo —y ahora estoy en la historiografía— en su inconmensurable magnitud o en algunas de sus parcelas es necesario usar de una mirada especial. Esta mirada especial es, por cierto, la del historiador sin interesar si lo estudiado está más próximo o más lejano en el tiempo.

Valga la figura con que he querido señalar la particularidad del conocimiento. ¿Le está prohibido a los ajenos a la mirada del historiador apreciar el tapiz de la historia? Nada más alejado de mí formular tal apreciación bien que, claro es, prudentemente limitada. La colaboración de otras miradas es siempre útil al historiador que sabe corregir los defectos de percepción.

De la capacidad y maestría del historiador depende, entonces, la calidad del producto —se ha hablado de buena y mala historia o historiografía—. Suelo decir que con la historiografía pasa algo similar a cuanto acontece con la música. Es sabido que, por lo menos, ésta presenta tres géneros: la música popular, la ligera y la clásica. Quien cultiva como compositor la última puede hacerlo con éxito en los otros dos; lo problemático es que quien componga la primera pueda hacerlo con la clásica. Y aun es necesario añadir que son contadísimos los que componiendo música clásica puedan escribir obras como *La novena sinfonía...* Con nuestra ciencia ocurre lo mismo; mas no es esta oportunidad de estudiar este problema.

3. Unión nacional, federalismo argentino y región histórica

Me referiré ahora a la necesidad de que el docente maneje un lenguaje preciso, acorde a la disciplina que enseña. De todos los casos que existen, sólo me serviré de tres ejemplos de la Historia Argentina.

Los conceptos con los que ejemplificaré son de uso común en aquella especialidad y en el lenguaje diario. Es bastante común leer una referencia sobre la *unidad nacional* relacionada con la *organización federal*. Y la verdad es que, en un país como el nuestro, resulta totalmente inapropiado —por no decir incorrecto— aludir a la unidad nacional. Lo propio —lo correcto— es decir *unión nacional* porque esto es lo que aconteció y lo que debe seguir ocurriendo si es cierto que el país tiene una

organización federal y desea seguir manteniéndola. Puedo dar seguro respaldo a aquella aseveración recordando cuanto expresa el preámbulo de la Constitución Nacional: *con el objeto de constituir la unión nacional*, que fue lo que efectivamente se hizo. La diferencia que existe entre *unión* y *unidad*, además, fue señalada muy tempranamente entre nosotros, como que se hizo en el año 1813. Y sin embargo, desde hace tiempo —y es posible que no caprichosamente— se emplea *unidad*. Vocablo de uso impropio de aplicarse al camino recorrido hacia la organización nacional, al tiempo de esta misma y al posterior. Dejo de lado nuestra dudosa última parte del siglo XX.

¿Por qué *unión* y no *unidad*? Para dar una respuesta adecuada al interrogante es necesario tener claro conocimiento que antes de alcanzar la *unión nacional* lo que en realidad existía eran *provincias* con mayor personalidad que en la época posterior, para decirlo muy sintéticamente. Pero esto, bajo ningún concepto importa afirmar que esas provincias, por determinadas razones, no hubiesen acordado antes un tipo de organización nacional denominada *Confederación Argentina*. Si las provincias son anteriores a la unión nacional, fueron, en cambio, precedidas por la nación. Una nación, es cierto, distinta por lo menos por su expansión territorial. Cabe aquí que se me pueda formular la siguiente pregunta: ¿cuándo aparecieron entre nosotros las provincias? En primer lugar debo recordar que la voz “provincia” proviene de nuestros tiempos coloniales. Entonces, el vocablo tenía una comprensión distinta a la que adquirirá a partir de 1810 en determinada zona o región. En efecto, sin abundar en razones y matices, me limito a afirmar que la provincia de los tiempos coloniales —y de la época de la Revolución en la mayor parte del país— era perfectamente compatible con la organización unitaria. Tal realidad subsistió en nuestro Interior —con excepción de Córdoba— hasta 1820.

La provincia como entidad federal —y muy parecida a la actual— aparece en su definición más extrema en la Banda Oriental —por obra del primer Caudillo que produjo la Revolución de Mayo; esto es, José Gervasio de Artigas— y rápidamente se extendió por el Litoral.

Como la aparición de la *provincia de la Banda Oriental* es un movimiento de reacción a la realidad colonial heredada, lo que cuadró a su necesidad fue la organización federal. Pero no es correcto —como suele hacerse— tener al *federalismo artiguista* o *rioplatense* como *federalismo argentino*. El error que se comete deriva, a mi entender, de otro mayor cual es el de generalizar cuanto acontece en Buenos Aires —y, en todo caso, en el Litoral— a la totalidad del país, nacionalizándolo así forzosamente. Sostengo que es necesario *nacionalizar* la Historia Argentina; quiero decir con la expresión que es necesario dar otro contenido a la explicación de la Historia Argentina, más ajustado a la realidad de lo acontecido, a la significación del mismo. Dar nuevo contenido no significa reemplazar el punto de mira de un deter-

minado lugar por otro. No se alcanzará la Historia Argentina —como me escribe Dardo Pérez Guilhou— *con la visión exclusiva y excluyente desde Buenos Aires*, pero tampoco con la de Córdoba o la de Salta, etc.

Dije que se incurre en un apreciable error cuando se tiene el federalismo artiguista por el federalismo argentino. ¿Cuál es éste? El estructurado en la Constitución Nacional de 1853-1860 más las variaciones que con el tiempo se incorporaron de hecho (modificaciones que, bueno es saberlo, cada vez lo distanciaron más del artiguista). El federalismo argentino es el que se generó a partir del propuesto por la provincia de Córdoba que consiguió aglutinar —como fórmula expresiva de lo argentino— el federalismo de Buenos Aires y del Litoral con el unitarismo del Interior. Ese federalismo argentino que para nada se aviene con la unidad nacional sino con la unión nacional, que es realidad distinta.

El tema anterior me lleva casi de la mano a plantear el problema de *porteños y provincianos*. La gravitación de Buenos Aires a través de nuestra historia no puede discutirse —mucho menos disgustarse con ella—, como que no es dable concebir la formación del Estado Argentino sin su presencia; pero esto no quiere decir que no se haya necesitado del concurso de las demás provincias. No es sólo Buenos Aires la que demostró vocación nacional, también la exhibieron todas y cada una de las demás provincias. Antes de plantearse las diferencias entre porteños y provincianos fueron las rivalidades entre las distintas ciudades (jurisdicciones) —tucumanos con santiagueños, jujeños con salteños, etc., etc.—; las diferencias entre porteños y provincianos recién se configuraron a partir del último tercio del siglo XVIII y, por cierto, no hicieron desaparecer las anteriores. Debe comprenderse: por una parte, diferencias, aun enfrentamientos; pero, por otra, deseo sincero de una acción en común, de conformar una sola patria para todos. *Porteños y provincianos*, es cierto; pero la Argentina se hizo como producto de la acción y reacción de ambas fuerzas y como derivado natural del deseo de vida en común. Así tiene explicación esta singular simbiosis argentina. Por eso, por supuesto, no fue *unidad* sino *unión*.

Para decirlo de alguna manera —aunque no quiero plantearlo como términos que pudieran parecer exclusivamente opuestos o antitéticos— las provincias —inclusive Buenos Aires— por un lado; la nación, por otro. ¿Nada más? Sí, algo más al que es necesario prestarle atención debida. Me refiero a la *región*. He aquí también una realidad de la que no es posible desentenderse. El principal escollo consiste, precisamente, en tener una noción más cabal, más acabada, de la misma en función de la historia. Muy fácil me sería demostrar que, en más de una oportunidad, se iguala *historia regional* a *historia provincial*; es decir que se equipara región a provincia, en definitiva. Descartado que historia regional sea equivalente a historia provincial —entre otras razones por economía de lenguaje—, me parece conveniente decir que, en verdad, historia regional es un método de estudio, un abordaje de la

región en el tiempo y en el espacio. Ahora bien, la región que interesa a nuestro conocimiento no es la región en cuanto concepto de la geografía, de la economía, etc., sino en cuanto de nuestro saber. De esta manera, lo que en realidad nos interesa es la *región histórica* que —ya se sabe por cuanto afirmé en el primer párrafo— es, también, presente aunque la realidad geográfica, económica, etc., pueda ser otra.

Si para fines del siglo XVI y buena parte del XVII podemos hablar de Cuyo, el Tucumán, Río de la Plata y de tres *zonas de rechazo* para el conquistador —los desiertos del noroeste, noreste y sud—; para fines del XVIII podemos superponer a las regiones la división territorial de la *Real Ordenanza de Intendentes* y —ya entonces— dos zonas de rechazo —los desiertos del noroeste y del sud pues el noroeste había sido conquistado—. Para el siglo XX, ambas ya no existen —militarmente la conquista del sud se realizó a fines del anterior, como no se ignora— y el todo ha visto aumentado sus regiones. A modo de simple ejemplo, es interesante advertir que la denominada *Coalición del Norte* no por casualidad —con la explicable excepción de Santiago del Estero, lo que es útil, por otra parte, para comprender que la región no es un condicionante— abarcó lo que se denomina hoy la región del NOA. A pesar de ser un movimiento regional muy importante, prácticamente no se lo tiene en cuenta; muestra de la falta de *nacionalización* de la Historia Argentina. Cuento en un manual destinado a la enseñanza hasta no hace mucho denominada secundaria que concede casi seis páginas al descubrimiento y conquista del Río de la Plata y menos de tres a los de Tucumán y Cuyo. ¿Es que lo acontecido en estas regiones se conoce menos que lo sucedido en aquélla? Bajo ningún concepto. La diferencia de páginas no refleja falta de conocimiento sino falta de importancia; por su puesto, falta de importancia para el criterio que procede de esa definida manera. En el caso señalado y en otros muchos, lo que se obtiene es una total distorsión de la Historia Argentina.

La perspectiva de la *región histórica* merece ser tenida en cuenta para la explicación de la Historia Argentina de la misma manera que la *historia provincial*. La riqueza del planteo hará más inteligible el proceso.

Supongo que habrá quedado en claro y que se habrá advertido que el propósito de precisión conceptual en el lenguaje escondía otro tema más importante cual es el de una presentación más satisfactoria de la Historia Argentina al dotársela de un contenido más nacional.

4. Las categorías de tiempo y espacio

Tal como lo afirmé antes, la historia *es una empresa en común del Hombre* que la realiza en el tiempo y en el espacio. Por lo tanto estas dos nociones deben ser ense-

ñadas desde un primer momento por ser capitales. No corresponde que me refiera a la forma de lograr su comprensión —por otra parte, no es de mi competencia— por educandos que oscilan de la niñez a la juventud; de lo que no dudo es que deben conocerlas y manejarlas habitualmente.

Pasado —tal como lo expliqué— y presente constituyen un todo que necesariamente tiene continuidad —sin cesura alguna— en el *futuro* en la medida que éste sea entendido como *presente posible*. La idea de que la Historia no es pasado —tal como comúnmente suele entenderse a éste— sino que es algo connatural al Hombre por el hecho de ser esto precisamente, me parece de fundamental importancia y que ha de enseñarse insistiendo en ella. Es cierto que no creo que sea simple la transmisión al niño de tal realidad y, sobre todo, que la asimile sin distorsiones o desviaciones; pero una cosa es enseñar equivocadamente que la historia constituye algo alejado, separado, del individuo y de la sociedad de hoy y otra que adquiera una concepción ajustada y cierta de nuestro saber.

De no ser así, por ejemplo, ¿cómo enseñar a valorar la tradición si comienza por afirmarse que la historia —donde aquélla se forma y desarrolla— es lo que pasó, lo que ya no es el presente, lo que no es parte de uno —en todo caso— porque es simplemente pasado? Será difícil —por lo menos desde el punto de vista de la coherencia— lograr una adecuada noción de patria, de nación, si se las separa de la historia por equiparar a ésta con lo que ya pasó, sin presencia alguna en el hoy. Aunque referido al parágrafo de contenidos —que ya se verá—, me escribe Ramón Leoni Pinto conceptos que me parece también están relacionados con lo que estoy expresando en esta parte. Me escribe: “en relación a lo local, provincial, regional y nacional le propongo incluir como idea fuerza o núcleo eje, los conceptos de ‘tradición’ y el de ‘memoria’. Este referido al alumno y el de tradición a lo colectivo. Con ambos conceptos se puede relacionar lo arcaico y lo moderno; las tradiciones vivas y las muertas, lo propio y lo importado, el falso progresismo como el quietismo paralizante”.

Si el educando aprende a tener a la historia como algo no sólo propio sino próximo —como que en definitiva es él, su familia, sus amigos, su comunidad nacional—, podrá comprender mejor todo lo que lo une a sus semejantes que componen su pueblo y los otros pueblos, llámense Latinoamérica, América, Europa... Es que no dudo en afirmar que la historia es una vía adecuada para la solidaridad y todo lo que ésta importa como actitud y comportamiento humano.

El adecuado manejo de la categoría tiempo permite la pertinente ubicación del fenómeno estudiado. Por cierto, esto no implica, de ninguna manera, el martirio innecesario del aprendizaje de fechas. En verdad, ningún desarrollo, proceso o fenómeno —histórico, claro es— tiene fechas precisamente delimitadas por día, mes y año de iniciación y conclusión. Para suministrar un simple ejemplo: la Revolución de Mayo no se concreta el 25 de mayo de 1810; es un proceso que se cumple

mediante una conspiración —¿quién puede dar una fecha precisa de día, mes y año de su comienzo?—, la toma del poder —aquí sí existe fecha exacta— y el desarrollo —¿quién pueda datar con precisión su término?—. Por cierto y no creo que necesite de más explicación, existen fechas de día, mes y año —como la recién señalada— que por su significación no deben ignorarse. Pero saber una fecha o muchas no quiere decir saber historia —de la misma manera que no importa esto ignorarlas supinamente—. La historia no es un día sino una franja de tiempo que se fija si se aprende a relacionar y esto es fundamental en nuestra disciplina. Precisamente porque la historia no es acumulación de fechas prefiero no señalar ni siquiera años de comienzo y de terminación de los períodos históricos. Proceder de manera contraria es negar las permanencias en la historia. En síntesis, que prescindir de fechas —entendidas como días, meses y años— no quiere decir prescindir de la categoría tiempo ni de su adecuada y cabal datación para hacer verdaderamente inteligible un proceso histórico.

Si la categoría tiempo es importante para la concreción de la historia, no lo es menos la de espacio. Esta categoría en historia no es nunca unidimensional —por decirlo de alguna manera—, sino tridimensional: el paisaje humano o medio ambiente que ayudan a componer el paisaje natural y el suelo con lo que de suyo implican cada uno de éstos. La noción de espacio es también capital para comprender la diversidad de actitudes, conductas y comportamientos del Hombre y la razón de que, en oportunidades y casos, proceda de la misma manera. Por cierto, esta afirmación mía no quiere decir —bajo ningún concepto— que a un paisaje X corresponde una conducta o comportamiento X...

Tierra y agua suministran al Hombre alimentos mediante determinados procedimientos —recolección, caza, pesca—; de la misma manera que pieles, cueros, plumas componen la materia prima del vestido hasta que aprende a hilar y tejer; a su vez, la vivienda la logra en abrigos naturales —cuevas, grutas, etc.— o la procura con piedras, maderas, vegetales, pieles y más adelante con adobe. En los comienzos el Hombre depende demasiado de cuanto le ofrece el lugar que habita temporal o permanentemente.

Es necesario, asimismo, transmitir la idea de que el espacio no es estable sino cambiante en algunos de sus componentes por la doble acción del transcurrir del tiempo y de la intervención del hombre. Por cierto, interesa explicar que el Hombre actúa sobre determinados componentes del espacio modificándolos y también extinguiéndolos. Acción ésta cuyas consecuencias hoy se valoran debidamente. Noción que debe servir de base para hacer comprender la necesidad de adoptar conductas o comportamientos no reñidos con la ecología.

La idea de espacio permite trabajar con los conceptos de lugar, provincia, región. Así como las tres tienen cabida en el espacio nacional, éste no debe ser obstáculo

para la comprensión de espacios más amplios como el latinoamericano, americano, europeo... Aquí tiene aplicación la idea de la solidaridad —de distinto alcance espacial— en función de la complementariedad de los espacios al no ser todos iguales en sus posibilidades y obstáculos.

El *espacio*, entonces, como activo escenario del Hombre en el tiempo y juntos —tiempo y espacio— como categorías donde se realiza la Historia.

5. Nuevos temas

Si la Historia Argentina debe *nacionalizarse* en su contenido —según expliqué—, la Historia Mundial —incluida la Americana y la Argentina, de más está decir— debe integrarse decididamente con los nuevos temas que la historiografía concretó en este siglo que ya toca a su fin produciendo un feliz enriquecimiento de nuestra disciplina. A los tradicionales aspectos político, social, económico, cultural, militar, religioso, etc., es necesario integrarlos con problemas tan interesantes como los de la historia de la vida privada, de las mentalidades, de la alimentación, de la vida rural y urbana, del espacio público y privado, etc., etc. De más está decir que no persigo un inconveniente y, en todo caso, un desorientador atosigamiento de temas inconexamente expuestos; como me escribe Beatriz Moreyra de Alba, “evitar desestructurar el objeto de la historia en prácticas parciales que desvirtúen su misión sintetizadora”.

Algunos de los aspectos señalados permitirán —mejor que otros— que el educando adquiera noción de las permanencias y cambios en la historia, dos conceptos que es necesario tener siempre presentes en la explicación de la especialidad.

II y III. PROPUESTA DE CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA EDUCACION GENERAL BASICA Y DE LA EDUCACION POLIMODAL

1. Historia mundial y americana

La enunciación de temas y subtemas que sigue a continuación bajo ningún caso quiere significar que todos deben incluirse. La enumeración la realizo con el convencimiento de que, comparada con la de los colegas, se hará la selección adecuada.

El comienzo del mundo histórico

La explicación debe iniciarse con el origen del hombre y las primeras manifestaciones de la vida social. El trabajoso inicio de la comunicación oral —esto es, el lenguaje— mostrando el tiempo que la separa de la escrita. Los recursos para procurar alimentos; el fuego y la rueda. La vida en la edad de piedra y en los tiempos del neolítico; la domesticación del ganado y lo que importa la agricultura. La cerámica y el tejido. La vida cuando el Hombre domina la técnica del uso de los metales.

El problema del poblamiento de América. Las oleadas sucesivas demuestran que América se presenta desde el comienzo como un continente de inmigración. Las grandes culturas: organización política, social y económica de Mayas, Aztecas e Incas, incluyendo los nuevos temas incorporados por la historiografía contemporánea ya referidos. Las culturas de otras regiones de América.

El mundo antiguo

Con los contenidos explicitados del bloque anterior el alumno puede ser introducido al nacimiento del mundo antiguo con la advertencia de que el fenómeno no es sincrónico en todas partes.

La aparición de la ciudad —de las ciudades-estados— es un tema rico en sugerencias donde las distintas localizaciones en el espacio permitirán la mejor compren-

sión de esta noción. Indudablemente se prestará más atención a las localizaciones del llamado Oriente próximo. Tomar como centro de explicación del mundo antiguo a la ciudad no quiere decir dejar de suministrar conocimientos sobre los primeros imperios.

Las ciudades griegas; su organización política, social y económica permite acceder al conocimiento de nuevas creaciones históricas de múltiples experiencias y significados. La religión y la cultura. La formación de alianzas, ligas; el imperio de Alejandro Magno. Roma y la conformación de su imperio. El derecho y la lengua.

Enseñar el mundo antiguo centrándolo en la ciudad, suministra al alumno la distinción entre la esfera de la vida privada y de la vida pública y lo que ambas representan. La primera permite mostrar la familia, la casa, la alimentación, el vestido, la costumbre, etc. La segunda —la vida pública— posibilita el conocimiento de las distintas formas de gobierno y los diversos cargos públicos. La religión practicada a través del culto público y privado.

La exposición de los distintos aspectos anotados —y de otros— deben servir para hacer comprender los conceptos de permanencias y cambios; de permanencias en los cambios y de éstos en aquéllas. Ya dije que estos conceptos —al igual que las nociones de tiempo y espacio— deben ser de existencia permanente para lograr una acabada representación de lo histórico.

Otro tópico que también debe ser enseñado con la debida importancia es el de las vinculaciones entre ciudades, entre imperios, entre distintas culturas, entre regiones diversas y las recíprocas influencias e interacciones. El tema del comercio es relevante y además permite explicar tópicos que van desde la moneda hasta los medios de transporte por tierra y por agua. El fenómeno de la colonización no debe ser descuidado. Las guerras, a su vez, permiten el conocimiento de distintos subtemas como pueden ser desde los medios bélicos hasta una de sus consecuencias como es la esclavitud. Por cierto, las interacciones culturales también deben ser conocidas.

Merecerá especial atención el nacimiento del cristianismo y sus consecuencias con las nuevas concepciones que trae consigo; explicación que no debe excluir al papel cumplido por las otras religiones superiores.

El mundo antiguo ofrece innumerables ejemplos para introducir al alumno en el conocimiento de las distintas formas de gobierno. Y la democracia mostrando sus limitadas aplicaciones en las sociedades antiguas a partir de Grecia.

La explicación de la conformación de la sociedad —desde el esclavo al noble, desde el ciudadano al extranjero— hará más comprensible el grado y amplitud de la vigencia de ambos conceptos. Actividades y oficios complementarán el cuadro de la sociedad. De la misma manera, las distintas actividades económicas.

El mundo medieval

Si la ciudad puede servir como núcleo explicativo —aunque no excluyente— del mundo antiguo, el castillo puede serlo para el mundo medieval, aunque aparezca ya avanzada esta edad.

La explicación del paso de la época antigua a la medieval debe hacerse de tal manera que el alumno comprenda que la aparición o surgimiento de la segunda ni es abrupto ni se da en todas partes; que, en verdad, la exposición se hace en función de lo acontecido en Occidente.

El castillo, con todas las imágenes que pueden generarse según la edad del alumno, puede ser usado así como la expresión parlante de la vida medieval; de la política, de la social y de la económica. Pero centrar la explicación en el castillo no debe hacer olvidar la vida rural.

El señor, los otros nobles que le responden o no, el ejército con el que demuestra su efectivo poder y los siervos que trabajan y reciben protección, son las coloridas figuras que en todo caso resaltan ante la desvaída imagen del poder real. Me anota Isabel Las Heras que debo recordar que esa desvaída imagen del poder real reconoce la excepción de las tierras hispánicas “dadas las características diferenciadas que imprimió en él la Reconquista y su especial relación con el musulmán”. La fractura de las unidades más amplias del mundo antiguo no importa un encerrarse en absoluto dentro del castillo, claro es; sin embargo, la autoridad del Emperador está muy lejos de ser absoluta aunque sea coronado por el Papa. El papel de la Iglesia en el mundo medieval. Las órdenes religiosas y su papel de custodios de la cultura latina.

En el estudio del surgimiento de las ciudades medievales debe hacerse notar —me explica Las Heras— “la gran diferencia, en lo que a historia urbana se refiere, entre la región mediterránea por una parte y por otra la Europa noroccidental y las áreas que quedaron fuera de la frontera del Imperio romano”. El tema debe servir para mostrar los aspectos nuevos que la vida presenta en las ciudades libres y donde el comerciante cumple un destacado papel. Me refiero en especial al comerciante que alcanza lejanos lugares para introducir distintos bienes, pues necesita alimentarse —el hambre suele causar estragos como las pestes— así como satisfacer necesidades suntuarias y apetitos de lujo. No todas las ciudades son nuevas: las hay antiguas que ahora renacen como son las ligadas a la Reconquista en la península ibérica.

Las ciudades italianas, el arte renacentista y la cultura humanista serán temas tratados con la extensión conveniente, porque permiten ser caracterizados también por su vida cotidiana tanto en los palacios de principados y repúblicas como en el arte y la cultura que generan. Todos temas de gran plasticidad que atraerán la atención de niños, adolescentes y jóvenes.

La península ibérica que había recibido oleadas pobladoras desde muy antiguo, presenciará al iniciarse el siglo VIII d. C. la llegada de la expansión musulmana. Ocho siglos de batallar —pero también de pacíficas maceraciones de todo tipo— hicieron a España sin haberse logrado constituir como una unidad política en 1492 al caer el último bastión musulmán. Por estar directamente vinculada a nosotros es conveniente conocer las principales características del pueblo español en sus numerosas manifestaciones, sobre todo aquellos aspectos de mayor influencia en la conformación de la sociedad hispanoamericana.

El hecho que el reino portugués pusiera fin a la dominación musulmana antes que los reinos españoles le permite lanzarse al mar ignoto o mar océano a reconocer sus islas y la costa del continente africano mediante empresas de indudable contenido pionero en los descubrimientos marítimos y de significado económico. Cuando los marinos castellanos se hacen presentes con sus empresas náuticas se impone la delimitación de jurisdicciones con Portugal. Es un antecedente de importancia a las delimitaciones territoriales en América del Sud.

La época de los descubrimientos marítimos —donde los navegantes italianos trasladaron su experiencia en el Mediterráneo y guiaron a lusitanos y castellanos y sin desconocer que estos últimos tenían antecedentes propios por las navegaciones en el Cantábrico— coincide con notorios cambios en Europa que, en los comienzos, son más importantes que aquel débil inicio. Este tiempo del paso al mundo moderno merece ser destacado. El papel del auge del yo se aprovechará para mostrar el rol que cumple en la historia el actor individual. Precisamente, la actuación del hombre emprendedor que es el descubridor resulta interesante para trazar la nueva imagen de aquél. Una época donde las artes, las letras y la cultura cuentan con mecenas. Pero, una vez más, será necesario hacer notar que los elementos que permiten hablar de un tiempo nuevo se dan a modo de precisas localizaciones rodeadas de extensas zonas de permanencias.

El mundo moderno

En esta época cabe afirmar que Europa muestra dos procesos complementarios. Es uno la expansión a tierras nuevas para ella; el otro, la integración de naciones en las que se implantan monarquías absolutas. A medida que la vida se hace más compleja resulta problemático hallar un elemento que pueda ser tomado como significativo del todo; por lo menos yo no lo encuentro. Y todo se hace más complejo porque se puede advertir casi simultáneamente la aceleración en determinados procesos como pueden ser el desarrollo de la vida urbana, la intensificación de ciertos procesos agrícolas, la formación de un capitalismo comercial de ahora en más en sostenido ascenso, un incremento de las funciones del gobierno al conseguir el rey afirmar su poder apoyado en elementos de la sociedad dispuestos a doblegar a la nobleza —sin desconocer

que dicha afirmación se hizo con elementos de la misma nobleza (alta y baja)—, las dimensiones que asume la administración, los trascendentales movimientos de la Reforma y Contrarreforma. Todos aspectos que enriquecerán la visión del alumno si se introduce —de no haberlo hecho antes— a la historia de las mentalidades.

Las revoluciones inglesas del siglo XVII —en especial, la de 1688— servirán de introducción a un nuevo tiempo político, sin descuidar lo social y económico.

El *Siglo de Oro* español, la filosofía, el avance del conocimiento científico se destacarán en su importancia.

Enseñadas las distintas culturas americanas y las características de los pueblos europeos lanzados a las empresas de descubrimiento y conquista —España, Portugal, Inglaterra y Francia—, el alumno podrá comprender las nuevas oleadas que llegan a América como consecuencia de la gesta colombina. Por cierto, la colonización llevada a cabo por cada pueblo europeo deberá explicarse según el particular sistema empleado. Es muy importante la configuración de América —en verdad, de las Américas— en la imagen que se hacen los pueblos conquistadores y, especialmente, la que se trazan los mismos americanos. Esto sin ignorar que, por ejemplo, dentro del imperio colonial hispanoamericano, las modalidades del sistema aplicado generaron en circunstancias determinadas tensiones y oposiciones de una regiones con otras y acercamientos con colonias de otras metrópolis.

Por razones obvias se explicará con mayor detenimiento la organización política, social y económica de las colonias españolas así como las vinculaciones entre éstas y la metrópoli. Se prestará atención a las diferencias existentes entre la administración de las colonias bajo los Austrias y los Borbones. Pero si no debe soslayarse la vinculación entre metrópoli y colonias —exponiendo los distintos propósitos y fines que guiaban a aquélla—, mayor amplitud debe concederse al análisis de cuanto acontece en éstas en sus diversos aspectos.

La transformación del estilo de vida europeo en estilo de vida americano —según las características de cada nación colonizadora— es el tema que permitirá explicar las realidades americanas. Para esto será necesario conocer la conformación de las sociedades coloniales, los sistemas económicos aplicados y las características de las administraciones coloniales.

La vida americana se expondrá en sus características costumbres, en las distintas formas de vida que pueden advertirse por la alimentación, la vestimenta, las moradas, el mobiliario, los medios de transporte, las fiestas, etc.

El mundo de las revoluciones

Cuatro revoluciones señalan la finalización del mundo moderno y sirven de anuncio a otros tiempos; si el lapso de vida en que tienen lugar no justifica la apertu-

ra de una nueva era o período, no cabe duda que la importancia apoya su singularización del mundo que las antecede y del que las seguirá.

Las tres revoluciones principales son: la de las trece colonias inglesas de América del Norte, la industrial inglesa y la de Francia. Por cierto, la cuarta importante es la de las colonias hispanoamericanas. Como se sabe, también se producen otras.

La revolución de las trece colonias es por la independencia. Para su más correcta comprensión conviene reiterar e intensificar la situación social y económica así como las características de su administración. Como tendrá influencia en el proceso constitucional rioplatense es aconsejable exponer con algún detalle la integración de la Confederación de Estados y, enseguida, la organización de la república federal regida por una constitución. Procesos ambos no desprovistos de problemas que se explican por los antecedentes. El funcionamiento de la vida política y la explicación social y económica de la expansión al oeste son temas cuya exposición no me parece que deban obviarse.

La revolución industrial inglesa —aunque limitada en esta primera etapa a los ramos de determinada maquinaria y a los de metalurgia y textil— implica el comienzo de una muy importante transformación. Por ella Inglaterra se ve obligada a ampliar su acción en nuevos mercados que no sólo deben verse para la colocación de las manufacturas sino como centros de provisión de las materias primas que su industria requiere. Inglaterra —como se ha afirmado— continúa, sin embargo, siendo todavía un país más verde que gris —en respectiva alusión al país agrario e industrial—. Los efectos que sobre la economía inglesa produce el *bloqueo continental* y las actitudes que se ve obligada a adoptar y que repercuten en todas partes. Las manifestaciones en el campo social. Los cambios que se introducen en las economías de los distintos países y el desarrollo que muestra el capitalismo.

Una intensificación de los temas de las nuevas ideas y de la situación económica y social de Francia permitirá una explicación adecuada de su revolución en las distintas etapas que presenta su desenvolvimiento. La expansión por Europa de dicho acontecimiento y los cambios que introduce. Las transformaciones producidas permiten mostrar cómo cambia el estilo de vida —para sintetizar con la expresión costumbres, alimentos, vestidos, etc.— así como otros aspectos (una vez más recuerdo que también se advertirá sobre las manifestaciones de permanencia).

Completan este bloque la caída de Napoleón, la restauración legitimista y la nueva configuración de Europa —la acción de la Santa Alianza—. Los movimientos revolucionarios de 1820 y 1830: el romanticismo político y social. Las revoluciones de 1848.

La cuarta revolución a estudiar es la que protagonizan en América las colonias de origen español. Si bien debe insistirse en la influencia de la independencia de Estados Unidos y de la Revolución Francesa con las nuevas ideas, será necesario con-

ceder particular importancia a la situación y a los procesos internos que explican satisfactoriamente el estallido de la revolución por la independencia en las distintas regiones. Los síntomas revolucionarios y la acción de los precursores: Francisco de Miranda, etc.

La crisis de la monarquía española a partir de la entrada de las tropas francesas a la península ibérica. La sucesiva constitución de órganos de gobierno locales y nacional a partir del 2 de mayo de 1808.

Los distintos estallidos revolucionarios en las colonias españolas de América. La Guerra de la Independencia será expuesta —naturalmente— como proceso militar —donde se destacará el papel cumplido por los grandes jefes conductores— pero sin descuidar los interesantes fenómenos de orden social y económico que genera.

La situación económica y social de Brasil a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. El traslado de la familia real portuguesa a Brasil y la influencia inglesa. El reino de Portugal, Brasil y Algarves y el posterior regreso de don Juan VI a Portugal. El Grito de Ipiranga. La monarquía brasileña.

El dificultoso camino de los nuevos estados americanos para organizarse constitucional así como políticamente. El equilibrio en el Pacífico sur y el experimento confederal del mariscal Andrés de Santa Cruz. El endeudamiento externo de los países latinoamericanos. La situación social.

El mundo contemporáneo

El fenómeno de la aceleración histórica del período. El desarrollo de la economía expuesto a través de los cambios y transformaciones en las explotaciones agrícolas, ganadera y minera; en el comercio y las finanzas; en la industria; en los medios de comunicación y de transporte. Los cambios en la sociedad occidental y las permanencias de viejas estructuras e instituciones. Los avances científicos y las nuevas expresiones artísticas en la segunda mitad del siglo XIX.

La consolidación del gobierno inglés. Francia después de la guerra francoprusiana. El nacionalismo y las transformaciones que importan los procesos unificadores de Italia y Alemania. La expansión europea. La colonización de África. Los acuerdos en la Conferencia de Berlín y sus consecuencias. El imperialismo japonés.

El mundo europeo en los albores de la Primera Guerra Mundial. Las nuevas formas de vida —mentalidad y vida cotidiana—. Las causas de la Primera Guerra Mundial. Los bloques y un breve desarrollo de las acciones bélicas. La paz de Versalles y la consiguiente reorganización. La Sociedad de las Naciones: su obra. La revolución rusa. La gran depresión.

Estados democráticos y totalitarios. La situación social y económica antes de la Segunda Guerra Mundial. Los bloques bélicos y el desarrollo del conflicto bélico.

Las Naciones Unidas. Las tensiones de las grandes potencias y la llamada “guerra fría”. El proceso de descolonización. Las transformaciones políticas, sociales y económicas y la subsistencia de situaciones de atraso en los distintos aspectos de la vida.

El avance científico. El desarrollo tecnológico. Los viajes espaciales. El arte y las letras contemporáneos.

El problema de la esclavitud en Estados Unidos. La Guerra de Secesión. La reconstrucción. La incorporación del oeste. La inmigración. El expansionismo de los Estados Unidos. El desarrollo económico. Estados Unidos y la Primera Guerra Mundial. La gran depresión. El New Deal. La intervención en la segunda guerra mundial. La democracia estadounidense.

El imperio de Maximiliano en México. La guerra de Chile y Perú contra España. La Guerra de la Triple Alianza. La república de Brasil. Martí y la independencia de Cuba. La guerra entre Estados Unidos y España. La creación de Panamá.

Caudillos y dictaduras militares en Latinoamérica. Los problemas sociales; las economías en desarrollo y en retardo. Las reuniones panamericanas. La Organización de los Estados Americanos: su obra.

2. Historia argentina

Las oleadas pobladoras: los lugares de localización. Las culturas aborígenes del Interior, del Litoral, de la Patagonia: vida material y cultural. La dominación incaica. Las vinculaciones entre los distintos pueblos aborígenes.

El *desierto* del Noroeste. Las rebeliones calchaquíes: el *inca* Bohorques. El desarraigo. El *desierto* del Sur. La frontera. El imperio de Salinas Grandes. El *desierto* del Noreste. El aborigen en la legislación.

El descubrimiento del Río de la Plata, del litoral atlántico, del Tucumán y de Cuyo de paso a otras tierras. El primer asentamiento: la expedición de Francisco César. La organización de la hueste. La fundación de ciudades. Los conflictos de jurisdicciones. Hacia el establecimiento del puerto: el entredicho Cabrera-Garay. La fundación de Buenos Aires. La concreción de los caminos al Paraguay, al Alto Perú y a Chile. Los roles de Córdoba y Buenos Aires.

El gobernador y capitán general, el teniente de gobernador y los oficiales reales. El cabildo: su funcionamiento. El corregidor. La audiencia de Charcas.

Formación de la sociedad criolla. La vida en las ciudades en el siglo XVII: el *localismo* y las rivalidades entre las ciudades. La obra evangelizadora. Las misiones jesuíticas.

La agricultura. La ganadería: cría y comercio de mulas. La producción artesanal. Los *caldos* cuyanos. Las sociedades comerciales para la introducción de mercaderías y esclavos. La legislación reguladora de la actividad del puerto de Buenos Aires. El contrabando: la aduana seca y la primera audiencia de Buenos Aires.

La sociedad colonial y la afirmación criolla. La nueva inmigración española. La vida en la ciudad colonial. El incremento de la población en la campaña durante el siglo XVIII. La cultura colonial.

La participación inglesa en el comercio de negros y en el contrabando. Los conflictos bélicos con los lusitanos por los límites: Colonia del Sacramento. La expedición de don Pedro de Cevallos. Francia e Inglaterra en las Malvinas.

La reorganización borbónica. La creación del virreinato del Río de la Plata. La Real Ordenanza de Intendentes: el gobernador intendente y las *cuatro causas*. Las subdelegaciones. El consulado: tribunal de justicia y junta de gobierno. La segunda audiencia. La junta suprema de real hacienda.

La regulación del comercio: el *Reglamento de comercio libre* y las medidas posteriores de excepción. El auge del contrabando. Los derivados de la ganadería y su comercialización. El comercio interior: el auto de libre internación. El sistema impositivo. Monedas, pesas y medidas. Arrias de mulas y tropas de carretas. Las postas.

La afirmación del localismo. Los conflictos internos y externos de las gobernaciones intendencias.

Los movimientos comuneros. La repercusión de los alzamientos aborígenes. El descontento por el aumento de los impuestos. Las facciones en Buenos Aires y en otras ciudades.

La *invasión* inglesa de 1806-1807. La ocupación de Buenos Aires. La *Reconquista*. El congreso general del 14 de agosto de 1806. La deposición de Sobremonte. La *Defensa*.

El desconcierto general de 1808. La asonada del 1 de enero de 1809. La conspiración para resistir al nuevo virrey. El acta del 6 de noviembre de 1809.

La Semana de Mayo: el día 25 y la toma del poder. La finalidad de la Revolución: independencia y república. Los gobiernos de la Revolución: juntas, triunviratos y directorios. La legislación revolucionaria: la asamblea del año XIII. La alternancia de las facciones en el poder. El estallido general de 1815: federalismo oriental, federalismo argentino; unitarismo. El Congreso de Tucumán: la Declaración de la Independencia. La monarquía del *Inca*. La constitución de 1819.

La guerra de la independencia. Las expediciones militares. La *guerra gaucha*. La acción continental de San Martín. La economía de guerra. La sociedad de la Revolución. El estilo de vida durante la descolonización y los intentos de organización interna.

La caída del sistema directorial. Las autonomías provinciales y las tentativas de reorganización general: el fracaso de la iniciativa de Juan Bautista Bustos. La administración de Martín Rodríguez: el empréstito Baring Brothers; las compañías de explotación de minas; la tierra pública y la ley de enfiteusis; la expansión de la frontera.

Los conflictos interprovinciales. Las misiones preparatorias de la reorganización nacional. El congreso general constituyente: la Ley Fundamental; el tratado con Inglaterra; la ley presidencia y la nueva legislación nacional. La constitución de 1826. La reacción de las provincias. Unitarismo y federalismo doctrinario.

El *Cuerpo Nacional* de Santa Fe: su debilidad por el enfrentamiento Bustos-Dorrego. La revolución del 1 de diciembre de 1828: su desarrollo en Buenos Aires y en el Interior. Las ligas del Interior y del Litoral: sus pactos.

El caudillismo en la Confederación Argentina: Quiroga, López, Heredia y Rosas. La paulatina organización de la Confederación Argentina. La sociedad en la Confederación. Profesiones y oficios. Estancias y fincas. Agricultura y ganadería. Las artesanías. El comercio interior y las aduanas provinciales. La ley de aduana de Buenos Aires. El comercio exterior por Buenos Aires. Comercio con Bolivia y Perú. Comercio con Chile: el *convenio particular*.

Los conflictos exteriores: Malvinas; la guerra contra la Confederación Peruanoboliviana; el bloqueo francés; la intervención anglo-francesa: Obligado.

La *generación de 1838*: su programa. Las emigraciones. Los levantamientos correntinos. La *Coalición del Norte* y sus propósitos de reorganización constitucional. Los pactos de Alcaraz.

El *pronunciamiento* del 1 de mayo de 1851. De Caseros a la revolución del 11 de septiembre: el *protocolo* de Palermo, el acuerdo de San Nicolás. Las tendencias de la revolución. La invitación a la formación de una nueva Coalición del Norte. El sitio de Lagos. La Constitución Nacional de 1853. La Confederación Argentina y el estado de Buenos Aires. La polémica Alberdi-Sarmiento sobre el modelo político a adoptar.

El pacto de San José de Flores. La reforma de la Constitución Nacional en 1860. La nueva ruptura: el significado de Pavón. La reorganización de los poderes nacionales. La montonera. La administración nacional. El problema de la Capital Federal. La revolución de 1880.

La sociedad. Conformación y distribución de la población según el censo de 1869. Profesiones y oficios. Obreros y peones. Los primeros conflictos obreros y su organización. Formas de vida en Buenos Aires y en el Interior.

La tierra pública. Los comienzos de la colonización. El ganado ovino: la comercialización de la lana. Las economías del Interior. El comercio exterior. La crisis de 1873. Medios de transporte: los comienzos del ferrocarril.

La *Generación del 80*. Europeísmo, elitismo, laicismo y progreso material. Los partidos políticos. *La liga de gobernadores*. El *acuerdo* y su desenvolvimiento. La revolución de 1890. Las revoluciones de 1893 y 1905. La oligarquía. Leyes y sistemas electorales. Las diversas formas de participación.

Las cuestiones de límites con Uruguay, Paraguay, Brasil, Bolivia y Chile. Las islas Malvinas y las islas del Atlántico sud. La Antártida.

La población según los censos de 1895 y 1914. La inmigración masiva: composición y consecuencias. Tierra pública y colonización. Las zonas marginales. El desarrollo de la agricultura. El mestizaje de la ganadería; la industria frigorífica. Las industrias azucareras y vitivinícola. La ampliación de la red ferroviaria. Los problemas monetarios. Las finanzas públicas. El comercio exterior. Las inversiones extranjeras.

La ruptura Roca-Pellegrini. La convención de notables. Los conflictos sociales y la *ley residencia*. La ley electoral de 1903. La presidencia de Quintana y la modifica-

ción de la ley anterior. La presidencia de Figueroa Alcorta y el fin del predominio roquista. Las conferencias Figueroa Alcorta-Yrigoyen. El discurso-programa de Sáenz Peña. Las conferencias Sáenz Peña-Yrigoyen. La reforma electoral.

Los gobiernos radicales. Las intervenciones a las provincias. La oposición. Las políticas social, educativa y económica. *La semana trágica*; los problemas en la Patagonia. Los partidos políticos y la conspiración. La revolución de 1930 y su programa. El significado del 5 de abril de 1931. Los gobiernos del *fraude patriótico*. El pacto Roca-Runciman y sus consecuencias. El desarrollo industrial. Los transportes. El petróleo: explotación y problemas. La política económica y la financiera. Los problemas obreros. Migraciones internas.

La revolución de 1943. El militarismo. Los gobiernos de Juan D. Perón: las organizaciones obreras y el problema sindical a partir del 17 de octubre de 1945. La reforma de la Constitución Nacional: las cláusulas sociales. Los planes quinquenales. La política exterior. La oposición. La revolución del 16 de septiembre de 1955: antecedentes y desarrollo. Gobiernos civiles y gobiernos militares. El Proceso de Reorganización Nacional. La reinstalación de la democracia y la libertad.

Ciencia, letras y artes en la Argentina contemporánea.

IV. CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

En función de todo lo expresado hasta aquí, los procesos de formación y actualización docente deben estar destinados a lo siguiente: a) a cubrir o llenar las reales falencias que se advierten en la formación del docente y, por lo tanto, en su competencia en cuanto a la calidad y cúmulo de conocimientos específicos del saber a transmitir —enseñada se enunciarán los obstáculos que también es necesario superar en una provincia determinada—; b) a los fines precisos y determinados a alcanzar.

En la primera redacción de este informe escribí que la materia es, pues, compleja además de delicada y requiere un conocimiento —lo más acabado posible— de la realidad tal cual se presenta en cada una de las provincias y de la Capital Federal. Por lo tanto —agregué—, necesariamente mis consideraciones y sugerencias sólo serán generales. Los datos que con posterioridad a esa redacción me hizo llegar la profesora Leila J. de Vie —acerca de la realidad de la provincia de Tucumán— me confirman en lo aseverado entonces. He aquí las dificultades que presenta el perfeccionamiento y capacitación docente en la citada provincia y que, supongo, deben ser comunes a otras provincias:

- 1) Ausencia de proyectos de inversión y desarrollo educativo para capacitar a los formadores de docentes y capacitadores técnicos.
- 2) Estructura económico-financiera y legal que dificulta la contratación de especialistas.
- 3) Sistema laboral docente que no prevé viáticos y pasajes.
- 4) Presupuesto limitado exclusivamente a horas cátedra.
- 5) Carencia de especialización de los profesores en algunas áreas.
- 6) Disponibilidad de recursos humanos especializados en el nivel que quieran viajar al interior de la provincia.
- 7) Normativa vigente desde la Secretaría de Educación para la designación de profesores (pautas de valoración); se designan por padrón, lo que no garantiza la idoneidad académica (debieran ser más flexibles los nombramientos permitiendo el contrato a especialistas).

8) Imposibilidad de acceso a los centros de perfeccionamiento (No se cuenta con línea de transporte en los horarios destinados a los cursos para los docentes que viven en lugares alejados del interior de la provincia).

9) Como consecuencia de los bajos salarios, los docentes concentran una carga horaria de trabajo que no les deja espacio para asistir a los cursos de actualización. Esos bajos salarios no los incentivan para ocupar parte de su tiempo personal en tareas de perfeccionamiento. Una respuesta a este problema pueden ser los cursos de perfeccionamiento a distancia que, en alguna oportunidad, fueron realizados en la provincia con resultado favorable.

Partir de la realidad tal cual se presenta importa aceptar una doble afirmación: a) la desigual formación del docente por el tiempo de los estudios realizados para obtener el título y por la calidad y eficacia de los mismos; b) por los diversos recursos a disposición del docente para su perfeccionamiento y actualización según se ha visto.

En cuanto a los fines a alcanzar, es claro que debe tenerse presente a qué nivel de educación están destinadas formación y actualización. En este informe prescindiré de tal diferencia, teniendo en cuenta que sólo realizaré enunciados generales pues lo contrario implica estar en conocimiento de cada situación real.

Tres son los fines —por lo menos principales que interesan a este informe— que deben tender a alcanzarse mediante los procesos de formación y actualización docente:

- Un conocimiento general de la Teoría de la Historia.
- Conocimiento de contenidos de acuerdo a los avances de la investigación en los distintos temas.
- Un manejo adecuado de los medios y recursos a usar.

Sin ser, por cierto, excluyentes, creo que los tres tópicos arriba señalados son elementalmente básicos para obtener un mejoramiento en los resultados de la enseñanza. Sin pretender agotar su conocimiento —ni muchos menos— puede decirse de ellos lo que a continuación expreso.

1. Teoría de la Historia

Que el docente posea adecuados conocimientos de los problemas teóricos de la disciplina que enseña me parece una verdad que no necesita de mayor demostra-

ción, pues es una verdad que se impone con su simple enunciado. De todos modos, me parece conveniente —por lo menos útil— recordar que la docencia no es un proceso nacido de la intuición o de una vacua especulación, sino que obedece a todo un comportamiento teórico de la disciplina a impartir que es necesario conocer para una correcta transmisión de los conocimientos que la forman y para una verdadera representación de lo que ella importa como saber. Una inadecuada o falsa concepción de lo que es Historia es claro que hará incurrir al docente que la imparte en errores de consecuencias. Por ignorar la naturaleza de la Historia y de su conocimiento como ciencia, el docente reduce su enseñanza a un contenido falso —o por lo menos no correcto— que queda formalizado en una enumeración de fechas carentes de todo significado, de algo irremisiblemente pasado en su realización y consecuencias —es decir, separado de cada presente— e incoherente siempre y, por lo tanto, de conocimiento inútil e innecesario y, además, de aprendizaje condenado a la sola memoria... La remanida frase hecha “no me gusta o no sé historia porque no tengo buena memoria” es mi mejor prueba de lo recién afirmado.

La deficiente formación del docente en cuanto a una reflexión razonada —quiero decir crítica— sobre el verdadero sentido y alcance de la especialidad, así como el desconocimiento de la pertinente metodología, son causas principales de la transmisión errónea con las inexorables consecuencias anotadas. En virtud de lo dicho anteriormente es imprescindible que el docente —ya por su formación, ya por su perfeccionamiento mediante cursos adecuados y/o el conocimiento de la bibliografía— tenga una noción clara y precisa acerca del carácter específico del conocimiento social, en general, y en particular del conocimiento histórico; de las nociones de tiempo y espacio como coordenadas entre las que la Historia se realiza; de los tipos o modos de explicación histórica; de los distintos aspectos de la Historia (político, social, económico, cultural, mentalidades, vida material, etc.); de las permanencias y cambios; del conocimiento interdisciplinario. Por cierto, en la enumeración anterior no se agota —bajo ningún concepto— la riqueza de temas a considerar.

2. Conocimiento de contenidos

He aquí un problema de enorme importancia: ¿qué debe conocer un docente que enseña en el nivel de Enseñanza General Básica o en el de la Polimodal? Alimento, en este sentido, una convicción arraigada: nada más inconveniente en aquellos dos niveles que un docente con conocimientos parciales —por la especialización— del saber que imparte. La especialización del docente en un tema —cualquiera que sea— no le proporciona —a menos de poseerlo, lo que es lo más deseable— el co-

nocimiento general de la materia que necesita para satisfacer los requerimientos insoslayables en ambos niveles de la enseñanza. Nada se obtendrá —repito, en los niveles que aquí interesan— de un docente especializado en los tiempos medievales y con deficiencias en los demás períodos o en un aspecto, con carencia de conocimientos en los restantes; lo que se requiere es una buena formación general en la naturaleza y contenidos de la disciplina a enseñar. A esto debe tender el docente que procure perfeccionarse mediante el conocimiento de la nueva bibliografía; ello debe tener en la mira la autoridad que planifique los cursos de actualización. De más está decir que formación general no importa superficialidad ni quiere decir vanalidad. Me parece innecesario detenerme en esto. Lo que verdaderamente importa es que el docente maneje síntesis coherentes que le posibiliten una ajustada transmisión del conocimiento. Niñez y adolescencia son etapas inquisitivas por propia definición; por lo tanto, ni la explicación forzada o huera ni la minucia insignificante satisfacen aquella apetencia que sólo puede llenarla la respuesta colmada de contenido creíble por su coherencia.

De lo expuesto en los párrafos referidos a historia mundial, americana y argentina se desprenden numerosos temas que pueden ser objeto de los cursos de actualización, pues si abundé en ellos fue teniendo en vista este punto, por lo que me parece ocioso reiterar aquí su enunciación o presentar otros que, de todas maneras, no agotarían la lista bajo ningún concepto por razones fáciles de comprender. En cambio, no considero superfluo afirmar —aunque pueda parecer reiterativo—: que los cursos de actualización deben tender, preferentemente, a que el docente adquiera un conocimiento general de la naturaleza del saber a impartir y de los contenidos que lo integran; estoy seguro de que esto le posibilitará mejorar la calidad de la enseñanza. Esto es sobre todo importante en el transcurso de la etapa a cubrir hasta la aplicación integral de la reforma planificada.

Ahora bien, los cursos de capacitación no sólo deben estar concebidos en vista del objetivo a cumplir sino en función —y ello me parece de fundamental importancia— de los recursos existentes en el lugar en que se desempeña el docente: para decirlo sin que quede duda alguna, quien tiene que desempeñarse en un pueblo del interior no puede compararse —por los recursos de que dispone, por las bibliotecas a que puede concurrir, por la bibliografía a su disposición— con el que ejerce en Buenos Aires. Esto —que constituye una verdad irrefutable— debe guiar inexorablemente la planificación de los cursos de actualización. Poco se conseguirá con suministrar, al terminar el desarrollo de cada tema o del curso, una abundante bibliografía que el docente no podrá consultar en bibliotecas o adquirir en librerías. Insisto en que, para ser verdaderamente eficaz, debe conocerse la realidad del lugar. Quizá dos ejemplos me ahorren muchas palabras:

1) Puede ser importante dictar como tema de actualización un curso sobre el desarrollo de la vida material a partir de la prehistoria; al respecto pienso en el libro de Norman J. G. Pounds, *La vida cotidiana: historia de la cultura material* (Barcelona, 1992). Tema cuya explicación puede llevarse paralela al desenvolvimiento y desarrollo de la técnica y de la idea de progreso y ahora tengo presentes el libro de Forbes, R. J., *Historia de la técnica* (México, 1958) y el de Robert Nisbet, *Historia de la idea de progreso* (Barcelona, 1991) sin olvidar ni el de John Bury, *La idea del progreso* (Madrid, 1971) ni tantos otros necesarios al planteo y explicación del tema. Seguramente toda o buena parte de la bibliografía podrá encontrarse en bibliotecas y librerías de una ciudad importante, pero ¿se hallará en las de un pueblo de provincia? La respuesta se impone sin inconveniente. Aclaro que me refiero a la bibliografía básica que debe manejar quien asiste a un curso de actualización y no quien lo dicta. Por lo tanto, lo que puede ser objeto de un curso en un lugar, en otro deberá reducirse a ser un simple tema o subtema de un contenido más general. La dificultad aumenta si es necesario referirse a bibliografía no traducida al español. Todo esto, claro es, siempre que no se arbitre un medio de proveer del material necesario a los asistentes...

2) Un curso sobre *provincianos y porteños* en la historia argentina, más que para señalar las diferencias y sus causas de los orígenes —que no deberán omitirse, desde luego—, para mostrar cómo en medio de las controversias se concretó el país complementado, por ejemplo, con el pensamiento político de los hombres del interior, me parece todo un acierto. Sin embargo, pienso que, a menos de confiarse el curso a un especialista —en caso de haberlo—, no podrá ser dictado con solvencia ni en Buenos Aires ni en ningún otro lugar y esto por obvias y evidentes razones.

Dos ejemplos, simplemente, de los muchos que podría citar para advertir sobre el cuidado que deberá ponerse en los cursos de actualización según los lugares en que se impartan. O se conoce la realidad con que se va a trabajar o se fracasa casi seguramente en un elevado porcentaje. Si esto es cierto, no lo es menos por el tema elegido.

3. Medios y recursos didácticos

No tengo duda alguna de que se incurre en una equivocación de consecuencias cuando se transmite al alumno la noción de que, con el manejo de uno o más documentos, puede sacar conclusiones, extraer la verdad de lo acontecido. Se me ocurre que puede ser algo parecido a explicarle las características de una enfermedad, enseñarle las propiedades de una o más drogas medicinales y asegurarle que con esos conocimientos puede curar el mal...

Indudablemente el documento —de cualquier clase que sea: escrito, gráfico, sonoro, etc.— es un elemento de gran utilidad en el aula, pero no para que el alumno saque conclusiones —pretensión que equivale a transformarlo en poco menos que un historiador...—, sino como ingrediente educativo; quiero decir: como elemento o instrumento clarificador, ejemplificador, de conocimientos que se le impartieron antes. De esta manera, el documento podrá ser verdadero complemento —con esto está justificado su empleo o uso en el aula— del saber impartido para mejor comprensión y asimilación.

Leo en un libro dedicado a la enseñanza de la historia que el documento debe poseer el valor de verdadera *herramienta* del aprendizaje; si cumple con esta función, es capaz de generar la actividad del alumno de modo tal “que éste extraiga por sí los conocimientos históricos que surjan de esa fuente, al tiempo que su mente se ejercita en el —inicialmente difícil, pero luego apasionante— ejercicio de analizar, seleccionar, criticar y extraer conclusiones de la información obtenida”.

¿No importa todo ello, en última instancia, creer que el educando pueda ser una especie de historiador además de inculcarle que se puede hacer historia con un documento...? Decididamente mi posición es de negación de esa afirmación. Insisto: el documento en el aula debe cumplir otras funciones según dije. Sin embargo, Isabel Las Heras no niega valor al documento como fuente de conocimiento aun para alumnos no universitarios.

Creo que ellos pueden en ese nivel ser no sólo “ilustración”, es decir elemento de síntesis —e incluso de evaluación— de lo ya conocido, sino también elemento motivador que impulse a una profundización de lo que en ellos se percibe en primera instancia.

En este sentido concuerdo —agrega— con la posibilidad de extraer conclusiones de los mismos —tal como lo señala el texto cuestionado [...]— siempre y cuando esas conclusiones sean provisorias y punto de partida para la búsqueda de nuevos conocimientos que permitan valorarlos más profunda o correctamente, en una dimensión más amplia. Creo que esto es no sólo posible sino también valioso.

Lamento disentir con mi distinguida colega. Para que se vea que el manejo del documento puede presentar alguna dificultad a quien no está capacitado para su uso, daré un claro ejemplo —que ya incluí en la versión preliminar que leyó Las Heras—, aunque extremo, no dudo. En aquel libro se transcribe parte de una carta de una mujer del siglo XVI en el Río de la Plata y se explica que de su lectura surgirán problemas por los arcaísmos que algunas de sus palabras importan y, a continuación, se hace referencia a una voz que se la explica aclarando que es un arma de fuego, cuando, en verdad, quiere decir sembrados. Ni siquiera el sentido encaja con la definición que se suministra, detalle que debió alertar al intérprete. Lo que sucede

es que la autora de la carta —por razones que se conocen muy bien— escribió la palabra con “v” y con “s” cuando se escribe con “b” y con “z”... Insisto, elegí un ejemplo extremo y lamentable, pero que advierte sobre lo que puede ocurrir— y de hecho habrá ocurrido más de una vez— si se usa el documento como fuente de conocimiento por quien no está capacitado al efecto. Se me dirá que la misma errada interpretación se hubiera dado si se lo empleaba como apoyo de lo enseñado. A esto respondo así: 1º) si se suministra un documento al alumno es conveniente que esté escrito con grafía moderna, tal cual se usa hoy; 2º) que es siempre aconsejable que el educador lo lea primero y lo comprenda...

Por cierto, lo mismo cabe decir de los demás medios y recursos. Innecesario me parece detenerme a explicar el eficaz apoyo al conocimiento impartido que prestan imágenes pictóricas, escultóricas, monumentales, cinematográficas y videográficas. La facilidad con que en la actualidad puede contarse con las últimas señaladas, sean de argumento histórico o ambientadas a una época con responsabilidad, es de una inapreciable utilidad y debe intensificarse su empleo con lo que, por cierto, no estoy haciendo una afirmación novedosa alguna. Que el alumno sepa interpretar una representación gráfica simple de coordenadas, columnas, etc., es de indudable beneficio, de la misma manera que pueda interpretar un mapa o un croquis cuyo empleo debe ser siempre recomendable; todo esto es muy importante, por lo que el docente debe estar capacitado para su enseñanza. La lectura de fragmentos, páginas, capítulos, etc., por parte del educando —acorde al nivel que se encuentre cursando— es de indudables ventajas. Esto último, inteligentemente empleado, despertará en él el hábito de la lectura. Cabe insistir, inteligentemente empleado —lo que importa afirmar: adecuadamente seleccionado—. La selección, por supuesto, debe hacerse por el docente pues conoce el grado de preparación de los educandos. Y que no ocurra, por cierto, cuanto señalé al referirme al uso del documento.

Córdoba, junio de 1994

BIBLIOGRAFIA

I. Teoría de la Historia

- CARR, H., 1967, *¿Qué es la Historia?*, Barcelona.
- CASANOVA, Julián, 1991, *La historia social y los historiadores*, Barcelona.
- CIPOLLA, Carlo M., 1991, *Entre la historia y la economía*, Barcelona.
- DOSSE, François, 1988, *La historia en migajas*, Valencia.
- DUBY, Georges, 1988, *Diálogo sobre la historia, conversaciones con Guy Lardreau*, Madrid.
- HANDLIN, Oscar, 1982, *La verdad en la historia*, México.
- KAMEN, Henry, 1986, *Vocabulario básico de la historia moderna, España y América 1450-1750*, Barcelona.
- LE GOFF, Jacques, 1991, *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*, Barcelona.
- LE GOFF, Jacques y Nora, Pierre, 1979, *Hacer la historia*, Barcelona, vols. I, II y III.
- PALMER, Alan, 1983, *Diccionario de historia del siglo XX*, Barcelona.
- ROMERO, José Luis, 1988, *La vida histórica*, Buenos Aires.
- VILAR, Pierre, 1982, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona.
- VOVELLE, Michel, 1985, *Ideología y mentalidades*, Barcelona.

II. General (a)

En la versión preliminar de su Informe el profesor Luis Alberto Romero suministra una bibliografía que me permito hacerla mía y que, por esta razón, no reitero aquí; simplemente añadido unos títulos que me parecen también importantes:

- CARR, Raymond, 1970, *España 1808-1938*, Barcelona.
- CUENCA TORIBIO, José Manuel, 1989, *Historia de la Segunda Guerra Mundial*, Madrid.

- DELMAU, Jean, 1977, *La reforma*, Barcelona.
- DELMAU, Jean, 1978, *El catolicismo de Lutero a Voltaire*, Barcelona.
- AA.VV., 1956-1962, *Manual de Historia Universal*, Madrid, Espasa-Calpe
- ECCESHALL, Robert, GEOGHEGAN, Vicent, JAY, Richard y WILFORD, Richard, 1993, *Ideologías políticas*, Madrid.
- HUIZINGA, Johan, 1985, *El otoño de la Edad Media*, Madrid.
- JOLL, Jane, 1983, *Historia de Europa desde 1870*, Madrid.
- KAMEN, Henry, 1987, *Nacimiento y desarrollo de la tolerancia en la Europa Moderna*, Madrid.
- KINDLEBERGER, Charles P., 1988, *Historia financiera de Europa*, Barcelona.
- LYNCH, John, 1987, *España bajo los Austrias, imperio y absolutismo (1516-1598)*, Barcelona.
- MANTRAN, Roberto, 1973, *La expansión musulmana (siglos VII al XI)*, Barcelona.
- RUGGIERO, Guido de, 1944, *Historia del liberalismo europeo*, Madrid.
- SCHWARZENBERGER, Georg, 1960, *La política del poder, estudio de la sociedad internacional*, México.
- AA.VV., 1978, *Historia de Europa*, Madrid, Siglo XXI.
- Historia económica de Europa*, 1976-1983, Madrid, Universidad de Cambridge.
- VICENS VIVES, Jaime, 1979-1982, *Historia de España y de América*, Barcelona.
- WALLERSTEIN, Immanuel, 1984, *El moderno sistema mundial II, el mercantilismo y la consolidación de la economía mundo europea 1600-1750*, Madrid.
- AA.VV., 1972-1986, *Historia Universal*, Madrid-México, ts. 21, 22 y 23; Siglo XXI.
- LYNCH, John, 1976, *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*, Barcelona;
- ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA, *Historia de la Nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)*, Buenos Aires v.e.
- ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA, *Historia Argentina Contemporánea 1862-1930, 1963-1967*, Buenos Aires.
- AMAYA, Adolfo A., 1993, *6 de septiembre de 1930, ensayo histórico-político-jurídico*, Buenos Aires.
- BIDART CAMPOS, Germán J., 1976, *Historia política y constitucional argentina*, Buenos Aires.
- FLORIA, Carlos Alberto y GARCÍA BELSUNCE, César A., 1993, *Historia de los Argentinos*, Buenos Aires,
- FERNS, H. S., 1966, *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires.
- GALETTI, Alfredo, 1987, *Historia constitucional argentina*, La Plata.
- HERNÁNDEZ, Isabel, 1992, *Los indios de Argentina*, Madrid.

- LEVILLIER, Roberto (dir.), 1968, *Historia Argentina*, Buenos Aires.
- PÉREZ GUILHOU, Dardo, 1984, *El pensamiento conservador de Alberdi y la Constitución de 1853*, Buenos Aires.
- PÉREZ GUILHOU, Dardo, 1989, *Sarmiento y la Constitución. Sus ideas políticas*, Mendoza.
- RECONDO, Carlos, 1981, *La Argentina desconocida, de la imitación a la creación*, Buenos Aires.
- SEGRETI, Carlos S. A., 1992, *Historia de nuestra Argentina (la obra de España)*, San Miguel de Tucumán.
- SEGRETI, Carlos S. A., 1987, *Temas de historia colonial (comercio e injerencia extranjera)*, Buenos Aires.
- SEGRETI, Carlos S. A., 1991, *El unitarismo argentino, notas para su estudio en la etapa 1810-1819*, Buenos Aires.
- SEGRETI, Carlos S. A., 1982, *El país disuelto, el estallido de 1820 y los esfuerzos organizativos*, Buenos Aires.
- SIERRA, Vicente D., 1956-1980, *Historia de la Argentina*, Buenos Aires.
- TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, 1965, *Formación del estado federal argentino (1820-1852), la intervención del gobierno de Buenos Aires en los asuntos nacionales*, Buenos Aires.
- ZORRAQUÍN BECU, Ricardo, *El federalismo argentino*, Buenos Aires v.e.

III. General (b)

- ABAD, Francisco, 1987, *Literatura e historia de la mentalidades*, Madrid.
- ANDERSON, Perri, 1985, *Teoría, política e historia, un debate con E.P. Thompson*, Madrid.
- BAGU, Sergio, 1970, *Tiempo, realidad social y conocimiento*, Buenos Aires.
- BALIBAR, Etienne y otros, 1981, *Teoría de la Historia*, México.
- BENNASSAR, Bartolomé, 1985, "Historia de las mentalidades", en: *La Historia de Occidente desde 1945*, II Conversaciones Internacionales de Historia, Pamplona.
- BLOCH, Marc, 1962, *Introducción a la historia*, México.
- BRAUDEL, Ferdinand, 1968, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid.
- CARDOSO, Ciro F. S. y otros, 1984, *Los métodos de la historia, introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*, Barcelona.
- CARDOSO, Ciro F. S. y otros, 1976, *Perspectivas de la Historia Contemporánea*, México.

- CASTELLS, Manuel, 1986, *La ciudad y las masas, sociología de los movimientos sociales-urbanos*, México.
- CIPOLLA, Carlo M., 1991, *Entre la historia y la economía*, Barcelona.
- COLLINGWOOD, R. G. , 1960, *Idea de la Historia*, México.
- CROCE, Benedetto, 1957, *La historia como hazaña de la libertad*, Buenos Aires.
- DI TELLA, Torcuato, 1985, *Sociología de los procesos políticos*, Buenos Aires.
- DONOGAN, Alan, "La explicación en historia", en *Cuadernos de Epistemología*, Buenos Aires 1962, N° 32;
- DOSSE, François, 1988, *La historia en migajas*, Valencia.
- DUBY, Georges, 1988, *Diálogos sobre la historia, conversaciones con Guy Lardreau*, Madrid.
- FEBRE, Lucien, 1970, *Combates por la historia*, Barcelona.
- FINLEY, M. I. , 1977, *Uso y abuso de la historia*, Barcelona.
- FLANDRIN, Jean Louis, 1979, *Orígenes de la familia moderna, la familia, el parentesco y la sexualidad en la sociedad tradicional*, Barcelona.
- FLORESCA, A. (comp.), 1981, *Historia ¿para qué?*, México.
- FLOUD, Roderick, 1973, *Métodos cuantitativos para historiadores*, Madrid.
- FONTANA, Josep, 1982, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona.
- GABORIAU, Marc y otros, 1972, *Estructuralismo e historia*, Buenos Aires.
- GABORIAU, Marc y otros, *Antropología estructural e historia*, Buenos Aires 1972;
- GARCÍA VÁSQUEZ, Francisco, 1989, *Estudio de teoría y metodología del saber histórico*, Cádiz.
- GOUBERT, P. y otros, 1978, *Ordenes, estamentos y clases, coloquio de historia social*, Madrid.
- HAWKE, G. R., 1984, *Economía para historiadores*, Barcelona.
- HELLER, Agnes, 1982; *Teoría de la historia*, México.
- HELLER, Agnes, 1985, *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*, México.
- HUIZINGA, J., 1934, *Sobre el estado actual de la ciencia histórica*, Madrid.
- KULA, Witold, 1973, *Problemas y métodos de la historia económica*, Barcelona.
- LE GOFF, Jacques, 1985, *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*, Barcelona.
- LE GOFF, Jacques, 1991, *Pensar la historia, modernidad, presente, progreso*, Buenos Aires.
- LE GOFF, Jacques, 1991, *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*, Barcelona.
- LE GOFF, Jacques y Nora, Pierre, 1973, *Hacer la historia*, Barcelona.
- MARAVAL, J. A., 1958, *Teoría del saber histórico*, Madrid.
- MARCZEWSKI, J. y VILAR, Pierre, 1973, *Qué es la historia cuantitativa*, Buenos Aires.

- MISES, Ludwig, 1975, *Teoría e historia*, Madrid.
- MORAZE, Charles, 1967, *La lógica de la historia*, Madrid.
- NORTH, Douglas, 1984, *Estructura y cambio en la historia económica*, Barcelona.
- PEREYRA, Carlos, 1984, *El sujeto de la historia*, Madrid.
- PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, A. J., 1972, *Algo más sobre la historia, teoría y metodología de la investigación histórica*, Buenos Aires.
- POPPER, Karl, 1961, *La miseria del historicismo*, Madrid.
- RAMA, Carlos, 1959, *Teoría de la historia*, Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis, 1988, *La vida histórica*, Buenos Aires.
- SARTORI, Giovanni, 1984, *La política, lógica y método en las ciencias sociales*, México.
- SCHAFF, Adam, 1974, *Historia y verdad*, México.
- SCHUSTER, Félix, 1982, *Explicación y predicción*, Buenos Aires.
- STAVENHAGEN, Rodolfo, 1970, *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, México.
- STONE, Laurence, 1986, *El pasado y el presente*, México.
- SUÁREZ, Federico, 1977, *La historia y el método de la investigación histórica*, Madrid.
- THOMPSON, E. P. , 1984, *La miseria de la historia*, Barcelona.
- THOMPSON, E. P. , 1984, *Tradición, revuelta y conciencia de clase, estudios sobre la crisis de la sociedad pre-industrial*, Barcelona.
- TOPOSLSKY, Jerzy y otros, 1978, *Historia económica, nuevos enfoques y nuevos problemas*, Barcelona.
- VILAR, Pierre, 1976, *Crecimiento económico y análisis histórico*, Barcelona.
- VILAR, Pierre, 1983, *Economía, derecho, historia*, Barcelona.
- VOVELLE, Michel, 1985, *Ideología y mentalidades*, Barcelona.

La bibliografía anterior es simplemente indicativa de parte de lo mucho escrito sobre algunos de los temas señalados.

**Producción gráfica a cargo de la Dirección General de
Investigación y Desarrollo.
Coordinación: Unidad Técnica de Publicaciones de la
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.
Armado: Silvana Ferraro.
Diseño de tapa: Juan Pablo Fernández.**

Se terminó de imprimir
en septiembre de 1997, en
Artes Gráficas Buschi S.A.
Prof. Dr. Pedro Chutro 2668,
Buenos Aires, República Argentina

Tirada de esta edición: 5.000 ejemplares

La colección completa de
Fuentes para la Transformación Curricular
incluye los siguientes tomos:

Lengua

Matemática

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

(2 volúmenes)

Tecnología

Educación Artística y

Educación Física

Formación Ética y Ciudadana

Nivel Inicial

Consulta a la Sociedad

(2 volúmenes)



Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

ciencias sociales II

fuentes
PARA LA TRANSFORMACION CURRICULAR

372 4
1926
2