

**Cuando lo sólido desaparece... ¿dónde hacer pie? Itinerarios de construcción en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia**

**When the solid disappears...Where to stand? Construction itineraries in the Teaching social sciences and Teaching History**

Benjamín Rodríguez<sup>1</sup>

Sonia Bazán<sup>2</sup>

**Resumen**

En este artículo nos interesa desandar el itinerario de construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia como campos disciplinares autónomos. Para ello nos detendremos en las características de sus procesos constitutivos centrados en nuestro país, pero atentos a las influencias de investigaciones procedentes de otras latitudes. Allí principalmente aparece lo acontecido en España dadas las coincidencias de las reformas educativas implementadas y las visiones de los protagonistas del itinerario. Algunos interrogantes que guían el análisis son: ¿Cómo fue el proceso de conformación de la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Puede considerarse un campo disciplinar autónomo? ¿Cómo se configuró la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera se construyeron sus edificios teóricos y metodológicos? ¿Qué relaciones guardan estos campos disciplinares con las didácticas de los distintos niveles educativos? Contestar estas preguntas implicará un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas del campo a la vez que una reflexión aún en construcción sobre la constitución histórica de estas disciplinas, un viaje por sus primeros textos, autores e hitos.

**Palabras clave:** Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de la Historia; campos disciplinares; investigación

**Abstract**

In this article we are interested in analyse the construction itinerary of the Teaching Social Sciences and Teaching History as autonomous disciplinary fields. For this purpose, we will stop at the characteristics of the process in Argentina, but also to the influences of research from other latitudes. There mainly appears what happened in Spain given the coincidences of the implemented educational reforms and the visions of the protagonists of the itinerary. Some questions that guide the analysis are: How was the process of shaping the Teaching Social Sciences? Can it be considered an autonomous disciplinary field? How was the Teaching History configured? How were its theoretical and methodological buildings constructed? What relationships do these disciplinary fields have with the teaching of the different educational levels? Answering these questions will imply an exercise in weighting the different theoretical proposals of the field as well as a reflection still under construction on the historical constitution of these disciplines, a journey through their first texts and authors.

**Keywords:** Teaching Social Sciences; Teaching History; disciplinary fields; research

*Recepción:* 1/07/2022

*Evaluación 1:* 10/07/2022

*Evaluación 2:* 26/08/2022

*Aceptación:* 21/10/2022

## **Introducción**

En este artículo nos interesa desandar el itinerario de construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>3</sup> y la Didáctica de la Historia<sup>4</sup> como campos disciplinares autónomos. Para ello nos detendremos en las características de sus procesos constitutivos centrados en nuestro país, pero atentos a las influencias de investigaciones procedentes de otras latitudes. Allí principalmente aparece lo acontecido en España dadas las coincidencias de las reformas educativas implementadas y las visiones de los protagonistas del itinerario.

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor en la que se profundiza en el papel de las preguntas como constructoras del pensamiento histórico en la formación de futuros profesores en Historia. Seleccionamos algunos interrogantes para guiar el análisis de los procesos constitutivos del campo disciplinar. ¿Cómo fue el proceso de conformación de la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Puede considerarse un campo disciplinar autónomo? ¿Cómo se configuró la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera se construyeron sus edificios teóricos y metodológicos? ¿Qué relaciones guardan estos campos disciplinares con las didácticas de los distintos niveles educativos?

Estos interrogantes, junto a otros, intentan delinear un espacio de inserción de la investigación en el campo interseccional de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia junto a las Didácticas del nivel primario y secundario respectivamente que es el ámbito específico de trabajo de la investigación reseñada. Contestar estas preguntas implicará un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas del campo a la vez que una reflexión aún en construcción sobre la constitución histórica de estas disciplinas, un viaje por sus primeros textos, autores e hitos. Se trata, desde ya, de una construcción provisoria que se centra en un momento particular y fundacional de construcción del campo de la DCS y la DH. Más allá de este momento original, la DCS y la DH siguieron por caminos abiertos en el contexto reseñado en este artículo.

## **La Didáctica de las Ciencias Sociales entre la arena y la roca**

Al inicio del artículo, presentamos un conjunto de interrogantes a modo de mojones para desandar el proceso de constitución del ámbito de estudios de la DCS y la DH. En esta oportunidad, nos detendremos en las siguientes preguntas: ¿Cómo fue el proceso de constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo disciplinar autónomo? ¿De qué manera la

DCS construyó su edificio teórico y metodológico? Las primeras investigaciones en el campo de la DCS se las debemos en buena medida al trabajo de didactas generales que se pusieron a pensar las formas particulares de enseñanza de lo social<sup>5</sup>. Entre las autoras que desempeñaron esta tarea merece la atención detenernos en la propuesta de Camilloni. Referencia ineludible de este proceso, la especialista fue una de las pioneras en empezar a reflexionar sobre las características epistemológicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una obra fundante es la que realizó junto a Marcelo Levinas en la que presentaron un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para enseñar ciencias sociales con un sólido marco teórico y metodológico (Camilloni & Levinas, 1988)<sup>6</sup>. Años más tarde Camilloni era invitada por Aisenberg y Alderoqui bajo la consigna de “Didáctica se busca”, a participar con un artículo sobre la epistemología del área en un libro que venía a abrir las puertas del campo de estudios en la Argentina (Aisenberg & Alderoqui, 1993). En su texto, se evidencia el contexto particular de desarrollo de los estudios puesto que las preocupaciones de la autora recaían fundamentalmente en la determinación de la especificidad del ámbito de la DCS:

“Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de la verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre. Evitar resolver, u ocultar, estos problemas hacen imposible la construcción del discurso didáctico. Del mismo modo, es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y el desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos” (Camilloni, 1993, p. 26).

Definir el status epistemológico, revisar su relación con otras ciencias sociales, determinar su objeto de estudio y sus metodologías de trabajo surgían en ese contexto como una necesidad imperiosa. En términos de Camilloni, “la didáctica de las ciencias sociales no puede construir sobre la arena como si se construyera sobre la roca (Camilloni, 1993, p. 40)”. Es evidente que, a su juicio, el edificio teórico y metodológico requería de unos cimientos claros y fuertes y allí sus apoyos iniciales provenían del campo mayor de las ciencias de la educación y la psicología cognitiva. Estos “préstamos” iniciales han sido señalados por Pagès y Santisteban respecto a los aportes de la psicología para la DCS en este primer momento (Pagès & Santisteban, 2018). En un texto posterior, la autora elabora un itinerario para la programación de la enseñanza de las ciencias sociales que recurre a nociones como tiempo y espacio, desde la conceptualización piagetiana, y a otras como cambio, continuidad, escalas, duraciones, etcétera. Mención aparte merece el reconocimiento que Camilloni le otorga a los procesos mediante los cuales se forman las conceptualizaciones en la mente de los estudiantes durante su desarrollo como personas (Camilloni, 1998). La centralidad de la figura de Camilloni para delimitar el campo específico de

la DCS ha sido señalada por Pagès y Santisteban, al referir al proceso de constitución de la disciplina:

Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa (Pagès & Santisteban, 2018, p. 48).

Como señalamos anteriormente, estos primeros textos se ocuparon de sentar las bases del ámbito de estudios de la DCS, pero al no tener todavía un desarrollo profuso de investigaciones específicas sobre la materia tuvieron que recurrir a los trabajos provenientes de otros ámbitos. Quizás la trayectoria de Beatriz Aisenberg sea una de las que más filiación guarda con los estudios o contribuciones de la psicología que mencionamos con anterioridad para referir a este momento de definición de la disciplina. En su contribución a la obra que compiló junto a Silvia Alderoqui, se abocó especialmente a las relaciones entre la psicología genética y la DCS:

“(...) la función que cumple la psicología en relación con la didáctica es instrumental: brinda conocimientos que son necesarios para la construcción de una teoría específicamente didáctica y para contribuir a garantizar el cumplimiento de determinadas metas educativas en el campo de la práctica de la enseñanza. La didáctica debe tomar de la psicología los conocimientos que necesite en función de los objetivos que se proponga, para integrarlos con sus restantes componentes, tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica” (Aisenberg, 1993, p. 138).

Otra referencia inicial para la construcción del campo fue Mario Carretero. Parado en sus investigaciones desde la psicología cognitiva, sus contribuciones fueron frecuentemente citadas, dada la ausencia de abordajes didácticos a la que hacíamos referencia. Para este autor, la mayor parte de investigaciones en el área de las Ciencias Sociales fueron producidas desde abordajes psicológicos y didácticos, pero se produjeron escasos proyectos educativos que hayan realizado también un proceso de investigación en el aula con su correspondiente evaluación posterior (Carretero, 1995, p. 16). Vale la pena aclarar, que entre sus referencias a los estudios didácticos se encuentra el citado libro de Aisenberg y Alderoqui lo que da cuenta de la centralidad de esa obra para este momento prístino. Lo que es claro es que frente a la construcción del edificio teórico y metodológico de la DCS los estudios de Carretero cumplieron un rol fundamental por preguntarse por las representaciones de los niños respecto a los conceptos principales de las ciencias sociales y la Historia.

La DCS apareció en un espacio interseccional entre las distintas ciencias, se abrió camino a partir de recurrir a elementos propios de otros campos disciplinares afianzados como la didáctica general, la psicología cognitiva y ciencias sociales como la Historia y la Geografía. Allí, postuló un

nuevo lugar, un ámbito relacional y dialógico para asir los problemas de la enseñanza de lo social:

En conclusión, la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula (Benejam & Pagès, 1997, p. 11)

Sin embargo, más allá de esta postulación queda claro que para ese entonces la tarea de construcción estaba todavía en ciernes. Así lo reconocía Joaquín Prats en el año 2001 al indicar que la tarea de “construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está (...) [estaba] en una fase muy embrionaria”. En ese contexto particular, su intencionalidad era aportar al proceso de construcción de un ámbito específico de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Prats señalaba una pertenencia clara respecto al campo de las ciencias de la educación e incluso planteaba una autonomía relativa del ámbito que en ese momento estaba proponiendo construir. (Prats, 2001, p. 123) Otros investigadores llegaron a la misma conclusión casi al mismo momento. Seixas, en un texto del mismo año, recuperado por Santisteban, planteaba la urgencia de la enseñanza de las ciencias sociales por definir su edificio teórico a raíz de la diversidad de investigadores, temáticas y perspectivas de estudio (Santisteban, 2008, p. 95). La metáfora de una disciplina que construye su edificio nuevamente aparecía con nitidez. Ahora bien, en qué momento surgió la preocupación por la constitución de la DCS, cuáles fueron los motivos que llevaron a su construcción autónoma. Para Pagès, la “piedra en el zapato”<sup>7</sup> de esta inquietud fue el reconocimiento de las dificultades para enseñar por parte de los profesores y de aprender de los estudiantes:

“¿Por qué las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales, aparecen tan tarde en el panorama educativo? Porque hasta la masificación y progresiva democratización del sistema educativo, los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos no eran evidentes ni se manifestaban con la crudeza que se manifestaron a partir de este momento. Con la masificación, y la mayor duración de la enseñanza obligatoria, empieza a hablarse del “fracaso escolar”, es decir de la existencia de alumnos y alumnas que no consiguen aprender en las escuelas aquello que fue considerado como la cultura “básica” de toda la población escolar. La preocupación por las causas de este fracaso generó abundante literatura e investigaciones de todo tipo, tanto de tipo sociológico sobre los condicionantes sociales y la influencia del entorno en los aprendizajes, como de tipo psicológico sobre los problemas y los obstáculos del aprendizaje y las estrategias más adecuadas para superarlos. Asimismo, generó un trabajo de base en el que muchos maestros reflexionaron e indagaron sobre sus propias

prácticas de enseñanza y buscaron alternativas a las mismas para enfrentarse al fracaso de su alumnado. Esta preocupación para evitar el fracaso escolar es una de las razones que explica el surgimiento de las didácticas específicas en nuestro país y en los países de nuestro entorno (Pagès, 2000, pp. 33-34)”.

Para este autor, ambas caras del proceso son inseparables. Por un lado, la reflexión y el análisis por parte del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y por otro, la masificación del sistema educativo y la aparición del “fracaso escolar”. En Argentina, casi al mismo tiempo que en la España señalada por Pagès, entraba en crisis el ideal homogeneizador que había caracterizado la ley 1.420 de educación común bajo las banderas de la gratuidad, obligatoriedad, universalidad y gradualidad<sup>8</sup>:

“nos encontramos con una escuela primaria que, pese a su contrato fundacional y sus principios constitutivos prescriptos, todavía no ha logrado asegurar la misma cantidad y calidad educativa a todos los niños, sobre todo aquellos provenientes de los sectores pobres de la población argentina” (Giovine & Martignoni, 2016, p. 161).

Surgía el fracaso escolar como una problemática emergente del sistema educativo de escolaridad primaria, que era obligatorio para aquel entonces, puesto que los mayores valores de fracaso escolar se correspondían con el nivel socioeconómico correspondiente a los niños y niñas de sectores carenciados. En paralelo aparecían procesos de segmentación y fragmentación educativa que daban cuenta de que no sólo no se ofrecían condiciones de aprendizaje que posibilitaran a los estudiantes de sectores pobres superar puntos de partida desiguales, sino también se ponía en evidencia que ni siquiera se ofrecía una educación común dentro de este panorama tan heterogéneo del sistema educativo (Giovine & Martignoni, 2016, p. 165-166). Frente a este contexto particular, se plantearon las reformas educativas de la década del '90 en nuestro país, con el objetivo de extender la escolaridad obligatoria hasta los 14 años a partir de la estructura de una educación general básica (EGB) distribuida en tres niveles y siendo el EGB 3 correspondiente con el último año de la primaria y los dos primeros de la escuela secundaria<sup>9</sup>. A la reforma anterior de la escuela primaria y sus efectos en la escuela media, habría que agregar la propia crisis de la escuela secundaria en la década de 1980, resultado de las políticas educativas autoritarias llevadas adelante por los gobiernos militares. La aparición de la Educación Polimodal, más pensada por las lógicas del mercado que del Estado, proponía una formación profesional “flexible” y “polivalente” (Giovine & Martignoni, 2016, p. 192).<sup>10</sup>

En líneas generales, puede observarse para la Argentina similares preocupaciones respecto a la extensión de la escolaridad y frente al diagnóstico del fracaso escolar. Sin embargo, coincidimos con Tedesco respecto a que la década del '90 “se caracterizó por la erosión de estas orientaciones colectivas basadas en la nación y el trabajo”, lo que produjo un “déficit de sentido que fue ocupado por la discusión de procedimientos administrativos, que se transformaron, a su vez en fines y objetivos en sí mismos” como “descentralizar, brindar más autonomía a las escuelas y a las autoridades locales, evaluar y medir los resultados”. En suma, “la finalidad de la educación

fue concebida cada vez más desde la perspectiva de proyectos personales de vida y no de proyectos colectivos de sociedad” (Tedesco, 2016, p. 22).

Es en este contexto que la DCS empieza a construirse como campo de estudios a partir de las preocupaciones ingentes del profesorado para desempeñarse en estas aulas y escuelas con nuevas exigencias y tareas por cumplir. ¿Quiénes fueron estos primeros investigadores que estaban recogiendo el guante de las inquietudes del profesorado? Silvia Finocchio fue una de ellas. En un libro publicado en 1993, la autora sostenía lo siguiente:

“Muchos se ocupan de la educación pero sólo los profesores entramos al aula y nos hacemos cargo. Profesores que no sólo tenemos que llenar libros de temas, asegurar una armónica convivencia con nuestros alumnos, organizar actos patrios, acompañar algún 5º año en su viaje de egresados, sino que, además, por sobre todas las cosas, debemos enseñar. A su vez, desde distintos ámbitos se presiona sobre la innovación. Pero en la Argentina lo concreto es que muchas veces también la responsabilidad de innovar en la enseñanza la asumimos solitariamente los docentes (Finocchio, 1993, p. 13)”.

En ese contexto de formación del campo de la DCS los docentes recibían nuevas exigencias para mejorar sus prácticas educativas. Ya no bastaba manejar una versión escolarizada de los saberes contruidos por las disciplinas; afloraban nuevos requerimientos para el rol docente provenientes de las nuevas propuestas didácticas (Finocchio, 1993). Así lo comprendían Aisenberg y Alderoqui cuando propusieron un “alto en el camino”, en esa obra fundante que fue *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, editada por Paidós en 1993. Allí proponían “levantar esta asignatura, con miras a la construcción de una didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza primaria que sirva de orientación para una enseñanza significativa (Aisenberg & Alderoqui, 1993, p. 12)”. El libro estaba destinado principalmente a los maestros a modo de caja de herramientas para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Una conclusión muy importante a la que llegaron es la identificación, en el contexto educativo de nuestro país en ese momento, de una concepción positivista de la ciencia que le negaba a la didáctica su lugar en el campo científico y que particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales se caracterizaba por un desfasaje de los contenidos enseñados con las investigaciones de las disciplinas científicas que producen esos contenidos (Aisenberg & Alderoqui, 1993, p. 13). Gustavo Iaies y Analía Segal también se encontraban entre los docentes que “recogieron el guante” al colaborar con la obra de Finocchio ya citada y al también hacerlo en la compilación de Aisenberg y Alderoqui. En su contribución, también hacían referencia a este momento de definición, en el que conectaban con los problemas de la práctica y las preocupaciones del profesorado que mencionamos anteriormente:

Definir una propuesta didáctica supone asumir una toma de postura respecto de los objetivos de la enseñanza, del objeto de conocimiento que pretendemos enseñar, de la forma en que creemos que los chicos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas

áulicas. Pero sin duda para quienes trabajamos en didáctica con alguna pretensión de transformación de la práctica, esta definición suena demasiado “ordenada”. Quienes enseñamos en las aulas sabemos que los prolijos discursos teóricos no garantizan buenas propuestas áulicas y que las propuestas atractivas no siempre garantizan resultados de aprendizaje interesantes (Iaies & Segal, 1993, p. 96)

Como podemos observar, la mayoría de los participantes de la obra reseñada dieron cuenta del mismo diagnóstico. Alderoqui, en su propia contribución al libro, comenzaba también con la descripción de dicho contexto:

Tanto en nuestro país como en otros, el alto grado de insatisfacción de los docentes con la manera tradicional o puramente activista de enseñar las ciencias sociales viene promoviendo esfuerzos de maestros y profesores, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas para el tratamiento del área en todos los niveles de enseñanza (Alderoqui, 1993, p. 163).

¿Qué ocurría más allá de estas obras fundantes? ¿Desde qué teorías se construyó la DCS como espacio autónomo? Benejam fue una de las autoras que se ocupó de reseñar las principales teorías que aportaron al campo de la DCS en el momento que estamos reseñando de definición del ámbito de estudios de la disciplina. Allí se puede observar que la autora recuperaba las principales teorías que influyeron en las Ciencias Sociales y desde ellas piensa sus principales incidencias para la DCS (Benejam, 1997). El recorrido propuesto por Benejam nos parece muy interesante porque fue, antes que nada, una búsqueda, que intentaba situar la DCS y articularla con el desarrollo de tradiciones y teorías mayores que repercutieron paralelamente en las ciencias sociales, la pedagogía y la psicología educativa. Sin embargo, Benejam no se refería específicamente a la constitución del ámbito de estudios de la DCS sino a las teorías que incidían en las ciencias sociales (el qué enseñar) y en la pedagogía y la psicología de la educación (el cómo enseñar). Es evidente, al menos para nosotros, que para ese momento en que escribía Benejam era difícil encontrar delimitado un ámbito de estudios propio de la DCS que elaborara teorías a partir de la reflexión práctica para unir el qué y el cómo en una mirada conjunta. Otros investigadores como Prats no reconocían con claridad un corpus teórico de referencia para la DCS en ese momento de arranque y a ello atribuían su lento comienzo y su falta de madurez:

Si es cierto lo señalado, hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto

conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (Prats, 2003, p. 5).

Esas dificultades pueden ser atribuibles a la interseccionalidad de la DCS respecto a revestir como un campo entre las ciencias sociales y las ciencias de la educación, lo que dificultaba delimitar con claridad un núcleo de conceptos y metodologías propias de la disciplina. Más adelante Prats reconoce que pese a ese diagnóstico se estaban produciendo investigaciones en DCS de una calidad equiparable a otras ciencias sociales y que estaban creciendo los equipos de investigación en muchas universidades europeas y americanas (Prats, 2003).

En el ámbito de la DCS, todo parece indicar que se estaba realizando una “revolución tranquila”, como ha indicado Armento para caracterizar la producción de investigaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales para los Estados Unidos. La atribuye a un conjunto de cambios, entre los que se encuentran: la crisis de la investigación positivista y su lenta sustitución por las tradiciones interpretativas y críticas, la nueva conceptualización sobre el profesorado y el desarrollo del currículo y la sustitución de las investigaciones cuantitativas, sostenidas en muestreos muy amplios, por investigaciones cualitativas basadas en situaciones prácticas concretas (Pagès, 1997).

En suma, en ese momento inicial de delimitación de la DCS podemos observar movimientos desde diversas direcciones pero coincidentes en la importancia de construir el edificio teórico y metodológico de la disciplina: aportes provenientes de otros campos en un momento inicial como lo reflejan las contribuciones de Camilloni y Carretero; reflexiones por parte de los docentes de la escuela primaria y secundaria preocupados por la enseñanza de las Ciencias Sociales, muchos de los cuales se incorporarán a las universidades, a medida que el diagnóstico de la dificultad de enseñar se corría de los niveles primario y secundario al ámbito de la formación de profesores; otras trayectorias como las de Benejam o Aisenberg y Alderoqui, preocupadas y ocupadas por generar acciones concretas que redunden en cimientos claros para la DCS en ese momento inicial.

Ahora bien, qué ocurría con la Didáctica de la Historia ¿Es posible encontrar un itinerario similar o la construcción disciplinar corrió por otros andariveles? En el siguiente apartado intentaremos dilucidar ese itinerario.

### **La Didáctica de la Historia, entre el óxido escolar y la presión historiográfica**

En el apartado anterior, nos preguntábamos sobre el proceso de constitución de la DCS como disciplina autónoma. Pero: ¿Qué ocurrió con la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera construyó su edificio teórico y metodológico? ¿Qué relación guarda este proceso con la constitución de la DCS? En la DH encontramos un itinerario similar a la DCS que atravesó en su constitución el mismo proceso. Se trata, en efecto, de un campo de investigación “fronterizo o liminal” puesto que en la DH confluyen saberes provenientes de distinta procedencia y

naturaleza que en la práctica se configuran como algo distinto y propio de la didáctica específica (Plá & Pagès, 2014, p. 18). Al igual que la DCS, la DH se tuvo que construir sostenida en los cimientos que proponían otras disciplinas, en particular la Historia y también los estudios de la Psicología y la Pedagogía:

Los cambios en la enseñanza de la historia se deben, en parte, a la evolución paradigmática de la disciplina o historiografía y, en parte, a los cambios metodológicos y conceptuales introducidos por la pedagogía y por la psicología de la educación. Así pues, para analizar la relación entre historiografía y modelo didáctico, hemos de reconstruir las transformaciones habidas en el pensamiento histórico, en la innovación pedagógica y en las propuestas de la psicología educativa (Tribó Travería, 2005, pp. 41-42).

Vale la pena señalar que no todos los autores comprendían el proceso de la misma manera. Para algunos, como Prats, la investigación en DH surge desde la Historia y desde su epistemología y por eso debe fortalecer sus lazos con la comunidad de historiadores para no “banalizar sus aportaciones”:

No es posible abordar la investigación didáctica sólo desde los contextos teóricos del campo de la Pedagogía o la Psicología, siendo sus aportaciones en el terreno técnico y aun metodológico imprescindibles. Pero el alejamiento de la investigación en Historia y de su estructura epistemológica conduce a una banalización de las aportaciones, ya que, como he señalado en algún escrito, la didáctica de cada disciplina surge y se nutre de la estructura epistemológica de la ciencia que intenta enseñar. Debería haber un acercamiento decidido entre historiadores y didactas de la historia. Creo que sería provechoso y enriquecedor para ambos colectivos (Prats & Pérez Rodríguez, 2015, p. 213).

Quizás en este diagnóstico de Prats se encuentran también las razones de lo señalado anteriormente por el autor respecto a la “impregnación de ideologías pedagógicas” que pervierten el planteamiento de los temas de estudios. Otros autores no coinciden con esta mirada ya que sostienen que de “una concepción epistemológica determinada acerca de los contenidos no deriva “naturalmente” una -y la misma- concepción epistemológica de la enseñanza” (Aisenberg, 1998, p. 154-155). La misma autora ha señalado los riesgos del “aplicacionismo disciplinar” que comporta una mirada que subsume la DH o la DCS a un lugar instrumental que desde luego no compartimos (Aisenberg, 1998)<sup>11</sup>.

Desde nuestra concepción nos parece relevante señalar que la DH es hoy un campo específico que reclama su propio lugar, sin supeditarse a la Historia, la Pedagogía o la Psicología, pero reconociendo los aportes de todas ellas.

Si retomamos una de las propuestas reseñadas al momento de definición de la DCS como es el libro de Aisenberg y Alderoqui, observemos allí qué se planteaba sobre la enseñanza de la

Historia. Silvia Gojman fue una de las docentes convocadas a participar de dicha compilación y su aporte consiste en definir el campo de estudios de la Historia. En su contribución vemos claramente un esfuerzo por delimitar los elementos centrales de una disciplina científica: objeto, metodologías y teorías aparecen allí junto a otros elementos centrales para la asignatura. Las referencias bibliográficas citadas se corresponden fundamentalmente a los campos de la teoría y metodología de la Historia. Es evidente la ausencia de propuestas desde el campo de la DCS puesto que para ese contexto el “edificio teórico” no había sido construido aún (Gojman, 1993). Un poco más específica fue la propuesta de Orradre y Svarzman, presente en el mismo libro. Allí los autores plantearon los problemas principales para la enseñanza del conocimiento histórico en la escuela primaria en relación con el nivel de desarrollo evolutivo de los niños. Nuevamente, aparecieron los aportes de la psicología educativa en este momento fundante, visibles al revisar la bibliografía y notar las recurrencias ya señaladas para el ámbito de la DCS: Carretero, Delval y estudios sobre las representaciones mentales en la infancia, junto a otros trabajos de la Historia, la didáctica general y algunos primeros trabajos que intentaban aglutinar los distintos elementos:

Mucho se ha dicho y se ha escrito acerca de la enseñanza de la historia. En algunos casos se ha puesto el énfasis en los problemas específicos del conocimiento del saber histórico; en otros, en las características del pensamiento infantil y de los procesos de aprendizaje. Por último, están aquellos que centraron su análisis en métodos y procedimientos didácticos generales o específicos del área (Orradre de López Picasso & Svarzman, 1993, p. 205).

Ambos trabajos estaban pensando el lugar de la DH en el nivel primario. Asoma, entonces, una nueva pregunta: ¿Qué ocurría con la DH en el nivel medio? En un libro de 1991, Jorge Saab y Cristina Castelluccio desarrollaron el contexto en el que, como profesores de Historia, pensaron la enseñanza y la relaboraron y resignificaron como práctica para compartirla con sus colegas:

(...) Quienes escribimos estas páginas, trabajadores de la educación, profesores de historia, sólo exhibimos una experiencia cruzada muchas veces por el fracaso y cercada por los límites que impone un contexto signado por el atraso y la decadencia. Pero también -y justamente por eso- nos hemos atrevido a pensar nuestra práctica, a buscar alternativas y a valorar las señales, por débiles que parezcan. Es cierto que la crisis de la enseñanza de la historia debe analizarse en el contexto más amplio de la crisis del sistema educativo y que éste, a su vez, ha de considerarse en el marco de la crisis del Estado-Nación entendida como parte de la tempestad que sacude al mundo. (...) Una encuesta -todavía por hacerse -revelaría que nuestra asignatura figura entre las materias más rechazadas por los alumnos. Si aceptáramos sin más el recurrente desafío expresado en la pregunta ‘¿para qué sirve la historia?’, deberíamos contestar -después de tomar nota del discurso actual en las aulas: ‘Para nada. La historia no sirve para otra cosa que para ejercitar vuestras facultades memorísticas y repetitivas’. También es cierto que las intenciones ideológicas de los programas oficiales carecen hoy, en gran medida, de

eficacia operativa. Ante la contundencia de los medios de comunicación, la escuela cede terreno (Saab & Castelluccio, 1991, p. 13).

La extensión de la cita queda justificada por la cantidad de elementos presentados por los autores. Primero, un contexto general que se abre con el debate que trajo a la comunidad de historiadores y docentes el libro de Francis Fukuyama sobre el fin de la historia. Basta recordar el clima de época en el que se enmarcaba dicha propuesta y las álgidas críticas y calurosas respuestas que la postulación del fin de la historia trajo a la comunidad académica. Los autores no eran ajenos a ese debate puesto que se evidencia, en el propio contexto de producción del libro, la necesidad de contestar con una propuesta positiva y propositiva respecto a la pregunta: ¿Para qué sirve la historia? Ahora bien, frente a esta pregunta los autores daban cuenta de dos contextos superpuestos. Uno de ellos, el mundial, atravesado por una “crisis de proporciones planetarias”:

Si es cierto que la paz mundial, la degradación de naturaleza, la criminalidad internacional son problemas que rebasan las fronteras de los Estados nacionales, las terribles desigualdades entre los hombres, entre países desarrollados y subdesarrollados, entre quienes gozan de los productos más refinados de la ciencia y la tecnología y quienes padecen las carencias más elementales, deben incluirse en esta suerte de conciencia planetaria que se proclama. De lo contrario, sólo podremos imaginar un futuro constituido por islotes de prosperidad rodeados de masas humanas marginadas y hambrientas. Aunque los intelectuales de moda decreten el fin de las ideologías y de toda utopía, insistimos en la igualdad como valor y como programa, como componente esencial de una conciencia histórica que, en medio de la confusión, habrá de emerger en toda su transparencia (Saab & Castelluccio, 1991, p. 15).

En este nuevo fragmento, vemos una claridad en la definición del contexto mundial, donde nuevamente la Historia se ve interpelada por la crisis de las ideologías y de las utopías, tras la caída del muro de Berlín, el desmembramiento de la URSS y el desmantelamiento del mundo bipolar y la creciente hegemonía del capitalismo neoliberal por entonces. Es una descripción, que decidimos reflejar en su extensión, porque asombra su actualidad respecto a los problemas contemporáneos que vivimos en el presente siglo XXI, escritos treinta años antes. Una vez definido el contexto mundial, detengámonos en el nacional. Allí, lo primero que merece la pena resaltar, puesto que ya lo hemos hecho para el momento de definición de la DCS, es que los autores del libro se posicionan primero como trabajadores de la educación y luego como profesores de Historia. Esto quiere decir que la construcción de la DH que proponen es una elaboración propia, pensada desde referentes teóricos y metodológicos, pero fundamentada principalmente en la propia práctica docente. Ahora bien, el otro contexto que asoma es el de la escuela, signado por las definiciones ya enunciadas anteriormente sobre la conciencia de la crisis del sistema educativo, la aparición de la noción de “fracaso escolar” y en el caso particular de la Historia en el nivel secundario por una idea de “rechazo” por parte de los estudiantes ¿A qué se debe el rechazo entonces? La respuesta que plantean los autores da cuenta de una práctica

rutinaria y memorística. No podemos dejar de recordar aquí la imagen establecida en la película *La historia oficial* que nos trasmite una “típica” clase de Historia en el ocaso de la última dictadura militar (Puenzo, 1985)<sup>12</sup>. La apelación a la memoria y la repetición, el recitado del manual, la no discusión de los hechos históricos, representan algunos rasgos característicos de la clase que imaginamos ejemplifica ese contexto de fin de la dictadura y comienzos del proceso de apertura democrática en el país. La escuela media o secundaria se hallaba en una profunda crisis en la década de los ochenta, resultado del “proceso de clausura de todo el sistema educativo, como consecuencia de las políticas autoritarias de los gobiernos militares en las que se limita el ingreso, se censuran contenidos, docentes y alumnos (Giovine & Martignoni, 2016, p. 179)”. Estos años llevarán hacia principios de los noventa, específicamente en el caso de la Historia, a un diagnóstico por demás evidente: una separación total entre la historia escolar, la que se enseñaba en la escuela, y la historia investigada, que practicaban los historiadores. Tras la restauración democrática en el país, la Historia como disciplina científica asistió a su profesionalización definitiva, gracias al protagonismo brindado por las universidades nacionales (De Amézola, 2008). Sin embargo, la renovación de la historia escolar no corrió la misma suerte. A principios de los años noventa, la idea establecida en torno a lo historia que se enseñaba en la escuela era la que nos presentaron Saab y Castelluccio con anterioridad y que De Amézola refleja en la siguiente cita:

A principios de los años noventa, cobró impulso la idea de que en la escuela no se enseñaba nada y que si algo se aprendía, lo mejor era olvidarlo por vetusto e inútil. La sensación de que se estaba ante una ‘escuela vacía’ adquirió una cierta popularidad y la necesidad de que se transmitieran en ella conocimientos significativos se transformó en un reclamo. Historia era una de las asignaturas más desactualizadas y continuaba con su tradicional exaltación patriótica, que a fines del siglo XX carecía de toda significación (De Amézola, 2008, p. 52)

La extensa cita de Saab y Castelluccio refiere a la posible realización de un estudio sobre el nivel de rechazo que tenía la asignatura por aquel entonces. Otros autores realizaron aproximaciones empíricas que llegaron a similares conclusiones para la misma época, como demuestra De Amézola. Entre ellos, se encuentran las conclusiones de numerosos historiadores para quienes en la escuela no se enseñaba nada de interés (De Amézola, 2008, p. 52)<sup>13</sup>. Por último, merece la pena resaltar la obra de Saab y Castelluccio como el trabajo de dos profesores de Historia que reflexionan sobre su práctica docente y elaboran un itinerario posible para la DH que incorpora no solo elementos de la psicología evolutiva, la historiografía y la didáctica general, sino que da cuenta de la sistematización de un conjunto de primeras lecturas propias de la Didáctica de la Historia.

Es ese contexto nacional el que da lugar a la reforma educativa que comienza con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 que ya mencionamos. Se redefinió el ciclo de enseñanza obligatoria, extendiéndose a nueve años la Educación General Básica y complementándose con una Educación Polimodal, optativa y que buscaba la conexión con el mundo del trabajo (Giovine & Martignoni, 2016, p. 158-194). La reforma trajo consigo una rediscusión de los contenidos

escolares puesto que se retomó la propuesta del psicólogo catalán César Coll quien sostenía que además de enseñar conceptos, en la escuela se enseñaban habilidades y actitudes que debían ser consideradas también como contenidos (De Amézola, 2008, p. 54). Así aparecieron los contenidos básicos comunes (CBC), aprobados en 1994, luego de la consulta de numerosos actores<sup>14</sup>. En el caso de la Historia, la reforma significaba un esfuerzo de acercar la historia académica con la historia escolar, gracias a la consulta de reconocidos investigadores de la disciplina y por la inclusión de una diversidad de contenidos (conceptos, habilidades y actitudes) que debían ser integrados en la práctica. En particular, la enseñanza de los procedimientos del trabajo del historiador no estuvo exenta de dificultades puesto que requería de una actualización de los conocimientos profesionales de los docentes en ejercicio, a la vez que implicaba un ajuste de la formación de los nuevos docentes. Allí chocaban las “tradiciones” formativas de los docentes, aquellos que proponían una enseñanza positivista contra aquellos que se posicionaban en los nuevos enfoques sociales que propiciaba la ‘nueva historia’ (De Amézola, 2008, Finocchio & García, 1993). Un esfuerzo por sistematizar lo planteado por la reforma de aquellos años lo realizan Finocchio y García, quienes intentan ofrecer un itinerario de desarrollo para la DH respecto a las posibilidades de abordaje de conceptos, procedimientos y habilidades (Finocchio & García, 1993).

Es evidente en el itinerario trazado para la DH que la construcción de su edificio teórico y metodológico se proponía acercar “ambas historias”, como ha sostenido De Amézola: una historia académica profesionalizada y una historia escolar vetusta y desactualizada. Como fue posible ver en este apartado, la DH no se circunscribió únicamente al nivel secundario y la DCS al nivel primario. Ambas atravesaron los distintos niveles educativos en este momento de definición de sus respectivos ámbitos de estudio. En paralelo, los docentes de los niveles recogían el guante sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia en el particular contexto de fines del pasado siglo y trataban de superar las formas “positivistas” que habían caracterizado las clases hasta entonces. La búsqueda de referencias teóricas y metodológicas fue frecuente:

Este libro es el producto de una reflexión compartida sobre la enseñanza de la historia en la escuela media. Elaborado durante las horas ‘sándwich’, en tiempos expropiados a las familias o a los descansos domingueros, trató de no convertirse en un recetario, más o menos novedoso, de estrategias y recursos didácticos. El cómo enseñar no puede evadir el qué y el para qué de la asignatura; de modo que estimamos ineludible -aun en un texto de este tipo- someter a la consideración de los lectores algunas cuestiones teóricas elementales respecto de la historia, tanto en su condición de saber científico como de su práctica cotidiana. La formación de la conciencia histórica, tomada como el objetivo más relevante al que pueda aspirar nuestra asignatura, nos ha obligado a buscar un punto de partida que exprese el fundamento, la necesidad de historia en todos los hombres. La lectura del libro de Agnes Heller, *Teoría de la historia*, en gran medida nos ha proporcionado los argumentos buscados (...) Los ejemplos con los que acompañamos la parte teórica constituyen un intento por trasladar dichas

reflexiones al ámbito del aula haciendo a los alumnos partícipes de las preocupaciones del historiador (Saab & Castelluccio, 1991, p. 9)

Como se vislumbra en la cita, nuevamente se sostiene que es un libro construido por docentes del nivel, quienes están abocados de lleno a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Luego observamos una referencia concreta a la formación de la conciencia histórica de los estudiantes (hoy referiríamos al pensamiento histórico como propósito central de la enseñanza, que integraría la conciencia histórica y otras habilidades de pensamiento) y una alusión a un libro y una autora que funciona como un apoyo firme para la construcción de la propuesta de Saab y Castelluccio. La mención de Heller es interesante porque se trata de una propuesta que podemos enmarcar como propia de la Filosofía de la Historia. Muy posiblemente para ese momento el texto funcionaba como un aporte teórico insoslayable a la hora de definir la conciencia histórica y por eso tenía un lugar central en la propuesta de los autores. Se podría pensar que la DH se complejizó aún más con la renovación mencionada de los contenidos y su separación en conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que implicaba para los docentes, en formación y ejercicio, una búsqueda que traspasaba la conciencia histórica hacia un conocimiento más cabal de las habilidades y modos de hacer propios del historiador que debían replicarse en la escuela. Como sostuvimos en este extenso apartado, los docentes recogieron el guante porque se daban cuenta de las problemáticas de enseñar Historia en la escuela y desde la comprensión profunda de la dificultad es que se atrevieron a construir unos cimientos en los que había fundamentalmente búsquedas de las más diversas (en la psicología, en la didáctica general, en la teoría y la filosofía de la Historia, en la historiografía, en algunos primeros textos de la Didáctica de la Historia) de modo de generar apoyos para sus prácticas cotidianas en el aula. Entre el óxido de esa historia escolar heredada y la presión historiográfica por actualizar los saberes de la escuela, se construyó una DH como algo nuevo, fruto del reconocimiento de un campo de estudios específico, que se estaba formando al calor de la práctica y gracias a múltiples itinerarios e influencias. Como corolario de este apartado coincidimos con Plá respecto a su mirada sobre los problemas de la enseñanza de la Historia que no son otros que los señalados respecto a la evolución de la DH:

En el caso de la enseñanza de la historia, se ha podido observar cómo la lógica binaria investigación/enseñanza que existe en la identidad de los historiadores, deja a esta última en un lugar marginal en relación con la primera, a pesar de ser parte constitutiva de las prácticas del investigador. Como tal, no es considerada digna de ser investigada, pues es tan sólo la transmisión de un saber erudito hacia unas masas desinformadas, carentes de pensamiento histórico y de saber “verdadero” sobre el pasado. (...) La enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela. El resultado es un conocimiento histórico escolar que no es igual al conocimiento profesional, pero no por esto es falso o incorrecto. Es dueño de una epistemología particular (Plá, 2012, p. 181).

## **Conclusiones**

A lo largo de las páginas que guían este trabajo podemos observar algunos movimientos fundamentales para la constitución de la DCS y la DH como campos disciplinares autónomos y a la vez conectados. Nuestra mirada siguió la trayectoria de algunos textos fundantes y de algunos referentes que iniciaron el camino en esa construcción. Desde ya, el proceso es mucho más complejo que lo enunciado aquí puesto que comporta otras variables que solo enunciaremos: entre ellas se encuentra la existencia de publicaciones específicas, la organización de congresos y redes científicas, la aparición de cátedras y equipos de investigación específicos de las disciplinas, la creación de carreras de posgrado sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, entre otras acciones relevantes a considerar a la hora de analizar los itinerarios de construcción de la DCS y la DH en nuestro país y en otras latitudes.

Se observará que hemos prestado atención al proceso en la Argentina y como correlato hemos mirado lo acontecido en España. Desde ya que la construcción del campo disciplinar requiere todavía una mirada espacial más extendida, sin embargo, la elección de ambos espacios obedece a la coincidencia de algunos procesos educativos (por ejemplo, el referido a la implementación del sistema polimodal en nuestro país, años después de haberse llevado adelante en España) como respecto al diagnóstico, de un lado y del otro del océano sobre la crisis de la escuela y la aparición del “fracaso escolar” como punto de partida para la emergencia del ámbito de estudios de la DCS y la DH.

Como contexto general, la crisis disciplinar de la Historia a la que hicimos referencia y el reconocimiento del “fracaso escolar” nos mostraron que los docentes recogieron el guante, como hemos sostenido a lo largo del trabajo, y se pusieron a reflexionar sobre la enseñanza sentando las bases de la DCS y la DH. Quedará para futuras indagaciones saber qué ocurrió con ellos, preguntarnos si ese divorcio entre las disciplinas científicas y la escuela sobre el que se pusieron a trabajar se pudo recomponer o si todavía existe, más allá de los estudios de la DCS y la DH. Este trabajo se propuso reconocer los diversos itinerarios de ambos campos disciplinares. Esa manera que muchos docentes tuvieron de hacer pie en un momento de una doble crisis: la de escuela como dispositivo de la modernidad y la de Historia como disciplina del progreso.

## **Bibliografía**

- Aisenberg, B. (1993). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales(3).

- Aisenberg, B., & Alderoqui, S. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. (1993). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazán, S., & Porta, L. (2018). Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*(14.2).
- Bazán, S., Devoto, E., & Rodríguez, B. (2022). La piedra en el zapato. Cómo identificar problemas para construir proyectos educativos. V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. Mar del Plata: CIMED.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE -Horsori.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(1), 91-95.
- Benejam, P., & Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE -Horsori.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., & Levinas, M. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuestas didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Buenos Aires : Aique.
- Camilloni, A., Bazán, S., & Devoto, E. (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. *Revista de Educación*(6).
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia* . Barcelona: Pomares Corredor.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Finocchio, S., & García, P. (1993). Construyendo un paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales. En S. Finocchio, *Enseñar Ciencias Sociales* . Buenos Aires: Troquel.
- Giovine, R., & Martignoni, L. (2016). *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Tandil: Unicen.
- Gojman, S. (1993). La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

- González, M. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. Clío & Asociados. La historia enseñada.
- Iaies, G., & Segal, A. (1993). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Orradre de López Picasso, A., & Svarzman, J. (1993). ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE -Horsori.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*(24), 33-44.
- Pagès, J. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(18), 25-40.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 14.2, 45-65.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires : Paidós.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*(84).
- Plá, S., & Pagès, J. (2014). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas editores.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9.
- Prats, J., & Pérez Rodríguez, R. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en Didáctica de la Historia? *Revista de Estudios Sociales*(52).
- Puenzo, L. (Dirección). (1985). *La historia oficial* [Película].
- Saab, J., & Castelluccio, C. (1991). *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires: Troquel.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. Avila, C. Alcázar, & M. Diez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Jaén: AUPDCS- Universidad de Jaén.
- Tedesco, J. (2016). *Debates de política educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.

Visconti, M. (2014). Lo pensable de una época: Sobre La historia oficial de Luis Puenzo. *Aletheia*, 4(8).

---

<sup>1</sup> Benjamín Rodríguez es integrante del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). [rodriguezbenjaminmatias@gmail.com](mailto:rodriguezbenjaminmatias@gmail.com)

<sup>2</sup> Sonia Bazán es integrante del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). [bazansa@gmail.com](mailto:bazansa@gmail.com)

<sup>3</sup> En adelante utilizaremos la abreviación DCS.

<sup>4</sup> En adelante usaremos la abreviación DH.

<sup>5</sup> Sobre las relaciones entre didáctica general y didácticas específicas, véase: Camilloni, 2016; Camilloni, Bazán & Devoto, 2013.

<sup>6</sup> Para profundizar sobre el sentido de este texto véase: Bazán & Porta, 2018.

<sup>7</sup> La noción de “piedra en el zapato” la pensamos como el disparador inicial para el reconocimiento de un problema educativo. Véase: Bazán, Devoto y Rodríguez, 2022.

<sup>8</sup> En algún punto, entraba en crisis el ideal modernizador que tenía a la escuela como la institución educadora hegemónica. Para definir las características de la escuela moderna véase: Pineau, Dussel y Caruso, 2016.

<sup>9</sup> La heterogeneidad marcó también la implementación de la nueva estructura. Según datos consignados por Giovine y Martignoni 17 provincias concretaron masivamente la EGB, 5 la estaban implementando a escala, mientras que en Río Negro, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires, si bien efectivizaron la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad, no modificaron la anterior estructura. En 2003, el número del primer grupo creció a 19 provincias (Giovine & Martignoni, 2016, pág. 168).

<sup>10</sup> En 2001, sólo ocho provincias habían implementado el Polimodal, trece estaban en la etapa de formulación y tres no lo habían adoptado (nuevamente, Río Negro, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires). En 2003, el primer grupo se eleva a trece y ocho provincias estaban en fase de implementación parcial, manteniéndose el grupo que no lo había adoptado (Giovine & Martignoni, 2016, pág. 193).

<sup>11</sup> El “aplicacionismo disciplinar” según Aisenberg se “observa en los intentos de formular los contenidos del área de ciencias sociales, tomando como base exclusiva los aportes de las disciplinas relacionadas con los contenidos del área, desconociendo que la selección, formulación, estructuración y secuenciación de los contenidos es una tarea didáctica que no puede prescindir de una concepción unitaria de la relación didáctica” (Aisenberg, 1998, pág. 152).

<sup>12</sup> No nos interesa ahondar aquí respecto a las lecturas del film sobre los discursos respecto a la dictadura militar, el rol de la sociedad civil y las luchas de los derechos humanos porque exceden los temas trabajados en este trabajo. Para ello, recomendamos la lectura de (Visconti, 2014).

<sup>13</sup> “La disputa de la Historia escolar ha estado presente en estos treinta últimos años y resulta sin duda una expresión, a veces oblicua, de una crisis de identidad de la propia disciplina, pero también de los sistemas educativos modernos. La polémica ha puesto bajo sospecha la utilidad del conocimiento histórico, grave acusación en tiempos de predominio de la racionalidad tecnocrática frente a la cual tanto la Historia escolar como la Historia científica han tenido que sostener una incruenta pero dura guerra de posiciones y movimientos” (Cuesta Fernández, 1997, pág. 229).

<sup>14</sup> No nos detenemos aquí sobre el conflictivo proceso de construcción de los CBC de Historia. Para ello, véase: De Amézola, 2008, págs. 56-63.