

# Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la Didáctica?

Vilma PRUZZO DE DI PEGO\* y Cristina NOSEI\*\*



Detalle obra "Humedad",  
Damián Watson

\*Dra. En Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular de la Cátedra Didáctica, Facultad de Ciencias Humanas. Profesora Consulta de la Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora Categoría I. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.

Oliver 125 (6300) Santa Rosa-La Pampa  
vilma@cpenet.com.ar

\*\*Profesora en Historia. Magíster en Evaluación. UNLPam. Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio Cultural de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de las Cátedras de Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. D' Atri 315 (6300) Santa Rosa, La Pampa  
cnosei@cpenet.com.ar

## Resumen

Los Aprendizajes Prioritarios (AP) establecidos por el CFCyE nos habilitan un interrogante aparentemente simple: ¿los están aprendiendo nuestros alumnos? Partimos de la hipótesis de que hay nociones de relevancia social y personal que nunca se han aprendido, que llamamos **lagunas en el aprendizaje**, o que se han aprendido en forma errónea y que denominamos **errores inducidos desde una enseñanza irrelevante**. Establecimos como objetivos: Evaluar AP del primario en estudiantes de Historia del secundario. Analizar la coherencia de la enseñanza con principios básicos de la Didáctica General. Interpretar críticamente los factores que obstaculizan el aprendizaje e inciden en la construcción de errores. Nuestra metodología se centró en la evaluación de una muestra intencional de varios centenares de alumnos de escuelas de la Capital y del interior de la Provincia y en entrevistas abiertas a docentes. Entre el 60 y 80% de los alumnos no han alcanzado los AP. Hemos detectado distorsiones de la enseñanza: se ha custodiado el aprendizaje a través de la valuación; falta brindar oportunidades para la consolidación de aprendizajes; no se ha atendido la recurrencia, como reiteración de contenidos en mayor complejidad; se han alterado las secuencias de aprendizaje obstaculizando el aprendizaje. Estas características de la enseñanza irrelevante están vinculadas con el distanciamiento de las Didácticas Especiales respecto a la Didáctica General. Al enseñar podemos ser responsables de ayudar a construir errores conceptuales. Sólo la investigación vinculada entre las didácticas puede asegurar que propiciemos a través de la enseñanza condiciones de igualdad, reconociendo las diferencias para evitar los mecanismos de exclusión insertos en la escuela. De esta manera se atiende el derecho de aprender de nuestros estudiantes.

**Palabras Clave:** Aprendizajes Prioritarios, lagunas de aprendizaje, enseñanza irrelevante, errores inducidos, exclusión.

## Students that don't learn History: a problem of Didactics?

### Abstract

The Priority Learning Nucleus (PLN) prescribed by the Cultural and Education Federal Council (CEFC) move us to an apparently simple question: Are our students learning those contents? We start to work from the hypothesis that there are notions of personal and social relevance that have never been learnt. It is what we call "blanks in learning", or contents that have been learned with mistakes, what we call "mistakes induced from an irrelevant teaching". Our aims are: to test the PLN of Elementary School with students learning History at High School; to analyze the coherence between teaching and the Basic Principles of General Didactics; to understand those factors that obstruct learning and make students commit mistakes. Our methodology was focused on testing, from an intentional sample, several hundreds of students in Santa Rosa and other cities from La Pampa and to interview their teachers. Between 60 and 80% of these students haven't got the PL. We have detected distortions in teaching: learning has not been guarded through evaluation; opportunities have not been given to consolidate learning; recurrence has not been considered; sequences of learning have been altered hindering understanding. These characteristics of irrelevant teaching are connected with differences between Special Didactics and General Didactics. When we teach we can be responsible for wrong conceptual constructions. Only investigations in which General and Special Didactics work related can help us assure teaching in conditions of equality, recognizing differences to avoid mechanisms of exclusion at school. In this way, we will be respecting our students' right to learn.

**Key words:** Priority Learning, Nucleus-blanks in learning, irrelevant teaching, induced mistakes, exclusion.

Hace veinticinco años comenzaba a generalizarse una línea de investigación sobre las preconcepciones de los estudiantes, que resultaría fecunda para la comprensión de los obstáculos con que ellos se enfrentan para construir nuevos aprendizajes. Estas preconcepciones –ideas construidas a partir de sus interacciones con el mundo físico y social– serían las responsables de que “las ciencias se digieran mal” –según palabras de Giordan (1995: 25)– lo que significaría, ni más ni menos, que se aprenden mal: ciertos “errores” o ideas falsas aparecen en los alumnos –tras el estudio de determinados conceptos científicos– una, dos y hasta más veces. Las investigaciones de este autor han determinado por ejemplo, que en la escuela se enseñan los vegetales como productores de su propio “alimento” a través de un proceso complejo de fotosíntesis. Sin embargo, ante la pregunta –¿De qué se alimentan los vegetales?– responden en un alto porcentaje, que se alimentan de la tierra. Los investigadores llegan a la conclusión de que los niños, en sus interacciones con otros seres humanos y con distintos animalitos han observado que se alimentan por la boca, entonces asimilan a ese modelo el caso de los vegetales que en esta visión “comen” tierra. Se ha señalado que en los orígenes de la ciencia esta misma idea ha sido sostenida por Aristóteles y pasarían muchos siglos para que se pusiera en duda esta explicación. Por lo tanto, cuando el alumno llega a la escuela ha construido numerosas ideas, muchas de las cuáles resultan **erróneas** y constituyen lo que los autores han denominado

preconcepciones, concepciones personales (Giordan, 1987), esquemas alternativos (Driver, 1986), capacidades previas (Gagné, 1977), la prehistoria del aprendizaje (Vigostky, 1979). “Tal vez ha sido Driver (1986) la que ha descripto esta situación con la mayor crudeza, afirmando que lo que hay en el cerebro del que aprende tiene vital importancia” (Pruzzo, 1999). Si en la escuela esas concepciones no son tenidas en cuenta, las mismas se constituyen en obstáculos para el aprendizaje y no podrán ser reemplazadas por los nuevos saberes escolares si los docentes no las toman en cuenta elaborando modelos de enseñanza pertinentes para provocar en el estudiante la situación de inadecuación de esas ideas para generalizar a otras situaciones. En estos casos, las nociones escolares no son construidas y nos interesa resaltar estas dos ideas para nuestro trabajo: en primer lugar **hay nociones escolares que no son construidas, es decir que no son aprendidas y conforman lo que llamaremos “lagunas” de aprendizajes.** Y, en segundo lugar, hay aprendizajes erróneos fuertemente resistentes al cambio. Nosotros hemos realizado, en nuestra primera investigación, el seguimiento de concepciones distorsionadas sobre la nutrición de los vegetales en los alumnos de todos los cursos del secundario en la Escuela Normal Superior de Santa Rosa, durante nuestra indagación Didáctica de las Ciencias Naturales (Pruzzo; Urioste, 1989) encontrando la subsistencia de la misma en todos los cursos analizados, aun en el quinto año del secundario. La Universidad, sin embargo, considerando que son temas

ya aprendidos, da por sentado que no necesitan revisarse estos conceptos y su supervivencia en este nivel fue demostrada en otra investigación que realizáramos en la Facultad de Agronomía de la UNLPam (Pruzzo 1999).

Las investigaciones de Giordan (1995) indican la persistencia del mismo tipo de incomprensiones en alumnos de 15 a 17 años, y de futuros enseñantes, ya adultos. También se ha analizado la construcción de nociones sobre reproducción; conservación de la materia en las transformaciones físicas y químicas; la Tierra como cuerpo cósmico; fuerza y movimiento, etc. constatándose en todos los casos la supervivencia de concep-



“Churepe”, xilografía  
Horacio Paturlanne

ciones que no pudieron ser desplazadas por la enseñanza escolar.

*De esta forma, se hace cada vez mayor el desfase entre una minoría que posee el saber... o al menos algunas parcelas del saber científico, y la inmensa mayoría de los ciudadanos. Lo que no deja de tener consecuencias culturales y sociales, en un mundo donde la mayor parte de los grandes problemas de gestión tienen una base científica: la energía, la demografía, el átomo y, claro está, el desempleo... Las investigaciones desarrolladas en distintos países europeos han mostrado que la mayor parte del saber científico que se enseña durante la escolaridad, se olvida al cabo de pocos años, incluso de pocas semanas... cuando se ha adquirido” (Giordan, 1995:28-29).*

Estas investigaciones demuestran la ineficacia de la enseñanza escolar, de lo que ya aparece una insinuación en las últimas palabras transcritas de Giordan “... cuando se ha adquirido”. Es decir, presupone que hay nociones que nunca se han aprendido, lo que llamamos **lagunas en el aprendizaje**. Además, los alumnos manifiestan errores conceptuales, algunos de los cuales derivan de construcciones previas a la escolarización y son las concepciones personales, pero otras son **errores post instruccionales**. En estos errores y en las lagunas en el aprendizaje (el no aprendizaje) nos vamos a centrar en el trabajo que presentamos en este artículo.

## Los errores inducidos por la enseñanza

En España, algunas investigaciones ya señalaban en la década del ochenta la responsabilidad de la escuela en los errores construidos a partir de la instrucción. En este caso, se entiende por instrucción la tarea de transmisión de determinados saberes a fin de propiciar el desarrollo intelectual, tendencia propia de los países anglosajones. Nosotros, deudores de la herencia europea continental, no usamos el término instrucción y nos remitimos al empleo del concepto de enseñanza, como acción comunicativa emprendida por los docentes de las escuelas para asegurar aprendizajes de saberes socialmente priorizados y tendientes al desarrollo moral, social e intelectual de los jóvenes. Por eso, sugiero reemplazar el concepto de errores postinstruccionales por el de **errores inducidos desde la enseñanza**. Y en conclusión la imposibilidad de nuestros niños y jóvenes para construir aprendizajes significativos

debido a una enseñanza irrelevante, que caracterizaremos más adelante.

En este sentido cobra inusual importancia la actual delimitación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución 214/ 04 (Consejo Federal de Cultura y Educación, MCECyT, 2005). Se ha relativizado el diseño curricular centrado en Contenidos e incluso en Expectativas de logro y en lugar de determinar **contenidos mínimos** a enseñar se indican los **aprendizajes** que se deben garantizar para propiciar condiciones de igualdad que ayuden a evitar todo tipo de situaciones de exclusión social.

*Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (CFCE. Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología. 2005:12).*

Por primera vez, se está concentrando la atención más que en los temas de los programas escolares, en los aprendizajes que se deben garantizar desde la enseñanza. Aprendizaje y enseñanza, unidos a través del vínculo fundado en la responsabilidad social que implica garantizar las condiciones de igualdad como forma de luchar contra la injusticia social. Esos saberes, que nosotros tomaremos en cuenta en este trabajo, se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales:

*Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar, fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.*

*Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas /disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/ razonamiento/ expresión, dotados de validez y aplicabilidad general.*

*Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en el que los niños y jóvenes se desenvuelven.*

*Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente (CFCE, Ministerio de Cultura y Educación. 2005:12).*

En síntesis, son aprendizajes de temas de las distintas disciplinas así como de las formas de construcción del saber. Sirven para comprender temas y problemas del mundo actual y son la base para la adquisición de otros saberes más complejos.

### La pérdida de principios de la Didáctica General

Los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) implican un giro fundamental que se ha dado desde la política educativa nacional: los contenidos curriculares son importantes sólo si se transforman en aprendizajes, **elementos subjetivos de pensamiento**, modos de pensar que comanden la acción. Hay que poner marcado énfasis en la necesidad de que se incorporen esos saberes para que puedan ser “usados”. Sólo si esto se garantiza se pueden establecer condiciones de igualdad entre los estudiantes, lo que permitiría comenzar a superar la injusticia social. Resulta una mirada política de la educación que se opone a la perspectiva de una supuesta neutralidad de la misma, como si nada tuviera que ver con las diferencias escolares que se prolongan en exclusión social. El cambio de enfoque permite superar la mirada de los “intelectuales” de la reforma menemista (Pruzzo, 2005) que desde una perspectiva cientificista sumaron contenidos que creyeron eran posible introducir en la cabeza de nuestros niños con sólo acumularlos en el currículum, especialistas que nunca serán “evaluados” por sumir a nuestros estudiantes en este momento errático de falta de apropiación de los contenidos atiborrados que nos legaron.

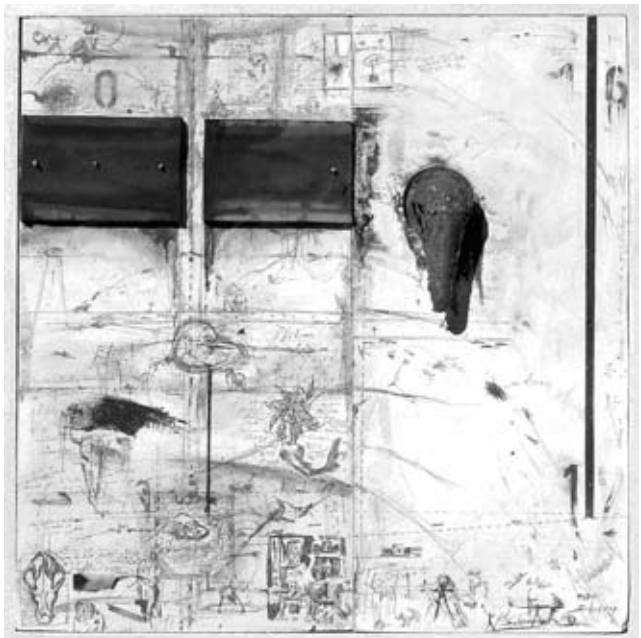
En este marco, consideramos que un elevado porcentaje de nuestros estudiantes no están construyendo aprendizajes prioritarios ya que manifiestan errores que impiden la interiorización de nuevos saberes para ser usados ante los problemas del mundo de la vida.

Nuestra hipótesis señala que los estudiantes manifiestan lagunas en los aprendizajes y errores conceptuales propios de una enseñanza irrelevante.

Freire (1996) señaló que enseñar es brindar oportunidades para que los es-

tudiantes se apropien del saber, dejando en claro que si bien la apropiación es un esfuerzo personal, el mundo adulto a través de la enseñanza es el que propone ambientes, dispositivos y sistemas de representación que posibilitan la construcción del saber. En contraposición, la enseñanza irrelevante es aquella que no brinda oportunidades para que los alumnos se apropien del saber, o incluso, propicia construcciones erróneas. Resulta irrelevante aquella enseñanza que distorsiona principios básicos de la Didáctica General. Podemos mencionar entre estos principios, cinco de ellos para seguirlos en los casos estudiados:

- **La enseñanza custodia el aprendizaje a través de la evaluación.** Por eso puede detectar de inmediato las construcciones erróneas, los obstáculos que impiden la apropiación del saber, la desvinculación con los intereses de los alumnos y las distorsiones en la comunicación. Enseñanza y evaluación son dos caras de una misma moneda. El concepto de enseñanza resulta incompleto si no se lo concibe en el marco de una continua custodia del aprendizaje. Cuando el docente afirma: “-Ese tema ya lo dí”, la expresión es un caso de la pérdida de vinculación entre enseñanza y evaluación. “Darlo” no implica aprenderlo. Sólo evaluando si se ha aprendido lo enseñado se pueden tomar decisiones de continuación



“Psicoperrología”, técnica mixta  
Rubén Schaap

o transformación de ambientes y sistemas de representación y en este caso, se está ante un proceso de enseñanza relevante que es una enseñanza moral y socialmente comprometida. Es decir, que se hace cargo de controlar si la enseñanza está incidiendo en el aprendizaje como forma de garantizar el derecho a aprender de nuestros estudiantes.

- **La consolidación es un procedimiento de la enseñanza que implica reiterar las oportunidades para aprender un saber.** La apropiación de un saber es una acción que demanda la “revisita” de la noción (Bruner, 1969) o como lo han llamado otros autores, la “consolidación de lo aprendido” (Ausubel, 1973), el “ejercicio operatorio” (Aëbli, 1973), la “autopraxia” (Comenio, 1978). El niño no aprendería una palabra que sólo ha escuchado una vez, necesitará oportunidades diversas para escucharla en contextos comunicacionales reales y ocasiones para repetirla y para usarla en forma independiente. En este caso, la enseñanza brinda oportunidades para el aprendizaje si pone en acción el principio de la consolidación.
- **La recurrencia es un procedimiento de la enseñanza que implica retomar conceptos, fenómenos, leyes, etc. ya aprendidas, pero en mayor nivel de profundidad.** Sería el caso de los números fraccionarios que son aprendizajes prioritarios en 4º, 5º, 6º, 7º, 8º 9º años, cada vez incluyendo situaciones más complejas. Es el llamado currículo en espiral, la mayoría de las veces desaprovechado porque se eligen secuencias que desconocen niveles de profundidad crecientes en un saber y al presentarlo desde el inicio en toda su complejidad impiden a muchos estudiantes su comprensión básica, y de ahí en más, la imposibilidad en los años sucesivos de construir las nociones más complejas. Este principio didáctico es el más desconocido por las tendencias educativas de corte psicogenético que en una aparente revalorización del niño y de sus sistemas de pensamiento relativizan la complejidad lógica del saber. Si el alumno tiene todo el nivel primario para el aprendizaje significativo de temáticas relevantes, no se comprende la iniciación con altos niveles de complejidad del saber para después abandonar al niño en el no aprendizaje, favoreciendo las distancias educativas de las que hoy somos testigos. Bruner (1969) abogó por lo que él denominara el

currículo en espiral que se toma como principio ordenador del currículo pero que ha perdido vigencia en el aula.

- **La organización del saber en estructura permite enseñar cómo se relacionan las nociones** (Bruner, 1968).

Una enseñanza que tiene en cuenta la estructura de lo que se enseña evita aprendizajes fragmentados activando la construcción de saberes integrados que favorecen su memorización comprensiva y su posterior uso funcional.

Enseñar una estructura significa enseñar cómo están vinculadas las cosas, hechos, fenómenos o conceptos. La enseñanza supone también, la actividad previa del docente que organiza en estructura el saber a enseñar y la presenta a sus alumnos como herramienta organizadora del aprendizaje de una Unidad, Proyecto o Resolución de problemas.

- **La secuencia que se elige para la organización del saber a enseñar facilita u obstaculiza el aprendizaje.**

La secuencia implica un orden temporal que se elige para enseñar un saber complejo. Ese orden puede condicionar el aprendizaje por lo que el docente debe ser conciente de la secuencia que selecciona y no dejarla librada al azar o a la disposición del libro de texto. Un ejemplo de secuencia elegida para enseñar un saber es su seguimiento en los índices de los libros. La secuencia implica determinar qué temas se enseñan antes o después de otro: por ejemplo, al enseñar fracciones, se parte del concepto de partición de un todo en partes iguales, primero con fracciones de cantidades continuas como tortas, chocolates pizza, etc.; luego fracciones puras, impuras, número mixto; después fracciones de cantidades discontinuas, seguidamente la fracción como división y así sucesivamente. O por lo contrario, se parte de fracciones como partición y división en forma simultánea y tanto de cantidades continuas como discontinuas sin discriminar conceptualmente fracciones propias, impropias o números mixtos, porque se considera que **TODAS** estas nociones han sido construidas en situaciones cotidianas. Este presupuesto puede resultar erróneo y al enfrentar al niño con la complejidad conceptual no se le permite construir los niveles más elementales del concepto. Este es un problema de la secuencia elegida para la enseñanza, muy

vinculada a los aprendizajes o no aprendizajes resultantes.

Estos principios deberían ser retomados por las Didácticas Especiales a fin de indagar en sus propias disciplinas las mejores condiciones para la organización de los contenidos en estructura y en secuencias, los dispositivos más apropiados para diseñar la consolidación y la recurrencia, y las formas y dispositivos para custodiar por la evaluación, los aprendizajes.

Cuando estos principios no se tienen en cuenta durante la enseñanza, entra en riesgo el aprendizaje significativo y puede darse lugar a la aparición de errores conceptuales o a lagunas en el aprendizaje, problemáticas que nos interesa abordar en este trabajo.

### Lagunas en el aprendizaje y errores inducidos desde la enseñanza

En el marco de la investigación sobre la FODA, Formación Docente Articulada, en la que nuestro equipo estudia las mejoras de la enseñanza a través de la articulación de la Universidad con la EGB 3 y el Polimodal, hemos advertido la persistencia de errores conceptuales o carencia de aprendizajes de nociones del nivel primario.

Nuestros estudiantes de los nueve profesorado de la Universidad, se incluyen en la indagación de las concepciones personales de alumnos del secundario a través de una evaluación de aprendizajes prioritarios. Hemos diseñado diversos dispositivos de evaluación para nociones

propias de las distintas especialidades en las que se forman los alumnos del profesorado (Geografía, Historia, Lenguas, Ciencias Biológicas, Física, Química, Matemática) que ya presentáramos en otras publicaciones (Pruzzo, 2004; Nosei, 2007).

Para elaborar los dispositivos de evaluación se tomaron en cuenta los Contenidos Básicos Comunes de los Lineamientos Curriculares Provinciales (MCyE, 1995) y luego los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º Año de Escuela General Básica en las distintas disciplinas (CFCyE- MCECyT, 2005). A la vez que nuestros alumnos del profesorado usan el marco conceptual de Didáctica sobre evaluación, indagan acerca de los aprendizajes de sus futuros alumnos en las escuelas donde ejercerán su profesión. Se intenta dar respuesta al interrogante acerca de si los alumnos que están en el secundario han logrado los aprendizajes señalados como prioritarios para el nivel primario.

Decidimos que el dispositivo de evaluación que se usara debía ser semejante a los que las docentes emplean en las escuelas y con los que deciden la aprobación o desaprobación de los alumnos. Después de un Seminario de posgrado con docentes de nivel primario, buscamos que ellas mismas acordaron un diseño semejante a los que usaban en sus cursos. Nuestros alumnos aplicaron estos dispositivos en 8º y 9º Año de la EGB3 y 1º, 2º y 3º Año de Polimodal en escuelas de la ciudad Capital y en localidades del interior. El muestreo intencional se determinó de acuerdo a las escuelas que permitieron su entrada

a los investigadores de la Universidad y sus alumnos y que conformaron una muestra de 340 alumnos para el área de Historia y 433 del área de Matemática. Elaboramos escalas descriptivas para evaluar el desempeño de los alumnos determinando, de acuerdo a los errores, cuatro niveles de rendimiento con una línea de corte en el Nivel 2 que señala un alto nivel de riesgo para construir nuevos aprendizajes por lagunas o errores conceptuales severos. (Véase Nosei, 2007 y Pruzzo, 2005).

A partir del material recogido hemos detectado que un alto porcentaje de alumnos no han construido los aprendizajes prioritarios o evidencian errores inducidos des-



“Humedad”, xilografía  
Damián Watson



de una enseñanza irrelevante. Lo que no se ha aprendido es un **no aprendizaje, una laguna** que queremos poner de relieve porque sería también objeto de la Didáctica en cuanto la enseñanza implica una responsabilidad social y al no detectar el no aprendizaje la enseñanza ha resultado irrelevante, con el impacto que esta circunstancia encierra para la exclusión social. Por otra parte, a partir de los importantes aportes de la Psicología Genética sobre las hipótesis construidas por los alumnos, los errores fueron considerados formas en que se manifiesta el pensamiento infantil y en este sentido se consideró que significaban diferentes formas de construir las nociones. Sin embargo con esta explicación se tendió a minimizar la importancia del error con el agravante de no señalarlos e incluso de no brindar ayuda para su reconstrucción. Este es un dato importante para la Didáctica porque si esos errores no se superan actuarán como barreras para el aprendizaje y por eso necesitan ser tenidos en cuenta desde la enseñanza, no para calificar a un estudiante, sino para andamiar su reconstrucción. Sin embargo, la tendencia psicológica actuó inhibiendo la evaluación del docente que con su visto bueno avala ese “tipo de pensamiento” desconociendo la falta de construcción del saber e inhabilitándose para comprometerse en la reestructuración.

## La enseñanza irrelevante en Historia

El dispositivo de evaluación usado se centra en aprendizajes prioritarios que aparecen ya 5º Año de EGB/Nivel Primario.

*Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional y a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial... el Consejo Federal de Educación... señaló su severa preocupación por la desigualdad y la fragmentación de nuestro sistema educativo en su conjunto y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común y recuperen para ello, la centralidad de la enseñanza que promueva aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2005: 10-11).*

Los saberes que seleccionamos para hacer su seguimiento en alumnos del secundario, incluyen los acontecimientos del 25 de Mayo de 1810

y las diferencias con los sucesos del 9 de julio de 1816 y además, las guerras por la independencia, aprendizaje prioritario de 5º Año de nivel primario.

La evaluación se realizó a través de tres preguntas:

- ¿Qué buscaban los revolucionarios de 1810?
- ¿Quiénes se enfrentaron en la guerra por la independencia y en dónde?
- ¿Cuál es la diferencia entre la Revolución de Mayo y el 9 de julio?

Las respuestas se evaluaron empleando Escalas Descriptivas (Véase Nosei, 2007) en las que los niveles 3 y 4 señalan la inexistencia de errores conceptuales que pudieran obstaculizar nuevos aprendizajes, mientras que los niveles 1 y 2 expresan altos niveles de riesgo para iniciar nuevos aprendizajes por la existencia de lagunas de aprendizaje o errores conceptuales. El siguiente gráfico sintetiza los resultados de las evaluaciones de cada una de las preguntas en un total de 340 estudiantes del 3º Ciclo de EGB y Polimodal, respuestas que abarcan un rango de edades entre 12 y 17 años de escuelas públicas de Santa Rosa, y se otras poblaciones de La Pampa.

**Cuadro 1.** Niveles de aprendizajes sobre sucesos de la independencia argentina

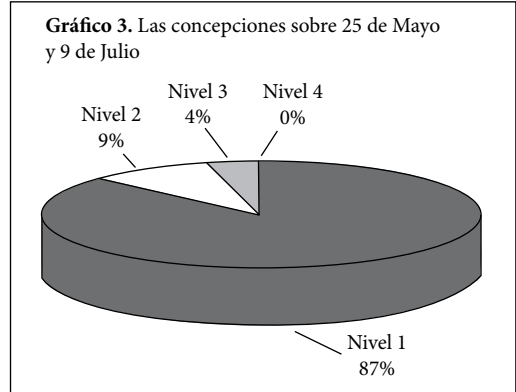
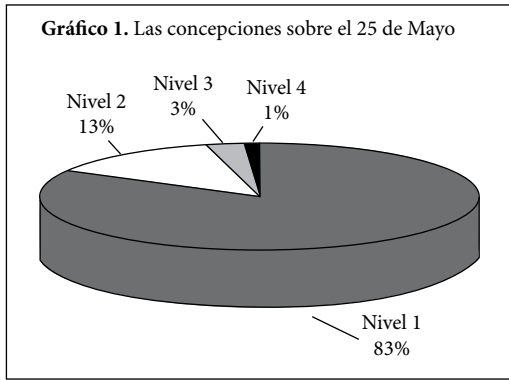
Niveles	Item 1	%	Item 2	%	Item 3	%	Respuestas Totales	%
Nivel I	283	83.23	251	73.82	297	87.35	831	81.47
Nivel II	43	12.64	75	22.05	30	8.82	148	14.50
Nivel III	10	2.94	5	1.49	13	3.83	28	2.76
Nivel IV	4	1.19	9	2.64	0	0	13	1.27
TOTAL Alumno-respuestas	340	100	340	100	340	100	1020	100

Puede observarse en el ítem 3 que de 340 alumnos, sólo 13 alumnos de EGB 3-Polimodal o Secundario, el 3,83% del total, han alcanzado el nivel 3 sin riesgos pedagógicos para iniciar nuevos aprendizajes. Pero, 327 alumnos –96% del total– se ubican en Niveles 1 y 2 con errores conceptuales marcados o lagunas de aprendizaje que los pone en situación de riesgo para comprender las bases de nuestra identidad nacional.

Los gráficos 1, 2 y 3, muestran los niveles de aprendizajes alcanzados y señala en gris oscuro y blanco el porcentaje de alumnos en riesgo pedagógico para la construcción de nuevos aprendizajes, por lagunas y errores conceptuales acer-

ca de la ruptura del orden colonial y las guerras por la independencia.

riesgo pedagógico para comprender la gesta por la independencia y sus consecuencias.

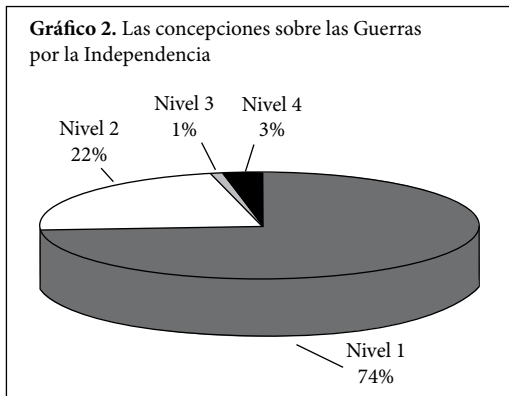


Como vemos el 83% de estudiantes se ubica en Nivel 1, y 13% en Nivel 2, con lo que el 96% de los alumnos del secundario tienen lagunas de aprendizajes o errores conceptuales que les impide comprender que en la gesta de mayo se buscaba formar un gobierno con participación de los criollos, aunque reconociendo la autoridad del Rey de España prisionero de Francia. La invasión de Napoleón, la prisión de Fernando VII, la Junta de Sevilla, la presión económica de Inglaterra, entre otras, no aparece en ninguno de estos protocolos.

El 96% de los alumnos no puede establecer las diferencias mínimas entre 25 de mayo y 9 de julio reconociendo que en 1810 todavía se sostiene la autoridad de Fernando VII de España, ni mencionan causas o consecuencias básicas, ni vinculaciones con sucesos ocurridos en Europa.

**Algunos testimonios**

Si los datos cuantitativos resultan impactantes, la lectura de las respuestas denota la pérdida de calidad en los aprendizajes y la ruptura con las posibilidades de entender las vicisitudes de un pueblo para obtener la independencia, ni el significado del quiebre del orden colonial. La construcción de la identidad nacional, en estas condiciones, está muy comprometida.



En el nivel 2 se ubica el 22% de los alumnos; son los que reconocen los actores sociales que intervienen en las luchas por la independencia, pero no pueden determinar el espacio latinoamericano donde se desarrollan. En el Nivel 1, se ubica el 74% de los alumnos que no reconoce los actores que se enfrentaron en estas guerras. Sólo el 4% de los alumnos puede reconocer los actores y ubicar la guerra en, por lo menos, dos países. El 96% de los alumnos se encuentran en nivel de

Protocolo 13. UE 28-9

1. *Ellos buscaban libertad y se reunieron la gente en mayo.*
2. *Se enfrentaron contra España y fue en Tucumán.*
3. *Que en 1810 se juntaron y derrocaron al virrey, pero todavía dependíamos de España y en 1816 ya éramos independientes.*

Protocolo 15 UE 28-9

1. *Buscaban la libertad*
2. *Se enfrentaron los indígenas*
3. *La diferencia es que la Revolución de Mayo se buscaba la libertad de los esclavos y el 9 de julio de 1816 se declaró la independencia*

Protocolo 19. 1Polimodal AJ

1. *Buscaban los revolucionarios la independencia de España.*



2. *Los que se enfrentaron Inglaterra y Argentina en capital Federal.*
3. *La diferencia entre revolución de mayo de 1810 y la declaración del 9 de julio de 1816 es que en 1810 obtuvimos la independencia de España y en 1816 se confirmó la independencia de España.*

Hemos transcripto para el análisis, casos de distintos cursos, de 8º y 9º Año de Tercer Ciclo, y de 1º de Polimodal de localidades diferentes. Lo primero que llama la atención es el discurso tipo cliché de las respuestas, en torno a las palabras libertad e independencia, con marcado abandono de los hechos, de los personajes históricos y de los procesos en los que se inscriben, o a los que dan origen, o de los que son consecuencia.

La pérdida de los acontecimientos y los protagonistas invalida las posibilidades narrativas, se difumina el conflicto, se ignoran las coordenadas espacio temporales en una mezcla de argentinos, ingleses, españoles, esclavos, unitarios y federales, pero con pérdida de los sujetos reales, portadores de nombre y apellidos. No hay diferencias argumentativas entre alumnos de 17 y de 12 años, los que están vinculados por el hecho de manifestar errores marcados, tanto históricos como expresivos.

No se ha aprendido que nuestros pueblos latinoamericanos vivieron y sufrieron la dependencia colonial, que se revelaron contra el colonialismo empeñándose en guerras sangrientas, vivieron derrotas angustiantes, plantearon estrategias múltiples para combatir a los españoles y se movilizaron en distintos escenarios del espacio latinoamericano. En los testimonios, aparece como centro de la guerra un único lugar, Buenos Aires, Tucumán, Capital Federal o el Río de La Plata. No hay actos heroicos porque han desaparecido las personas. La independencia nos fue dada: “en 1816 ya éramos independientes”. La asepsia ideológica se acompaña de un enfoque despersonalizado en el que no se filtra ningún sentimiento. A nuestros adolescentes de hoy les parecerían desconcertantes las palabras vibrantes del Himno Nacional Argentino, que ya no aprenden. En la sociedad de la información nuestros jóvenes carecen de conocimientos básicos para interpretar su propio Himno Nacional. La escuela está formando sujetos globalizados, inmersos en un pensamiento único

donde se han borrado las diferencias que hacen posible construir la identidad nacional. Mientras nuestro Himno rescata dolor, furia y euforia en su carga de subjetivemas, esas emociones se insertan en hechos, en lugares, en fin, en contextos reales que nuestros alumnos desconocen.

*Cada frase del Himno, encierra en sí otras tantas narrativas. La caída de La Paz, por ejemplo, implica toda la dureza empleada por España para con los revolucionarios, en este caso Pedro Domingo Murillo que “levantó el estandarte de la libertad de estas desgraciadas colonias adquiridas sin el menor título y conservada con la injusticia y tiranía” (Ibañez, 1955:328). Pero los españoles lograron derrotarlo en La Paz: “muchos cabecillas fueron degollados en el campo de batalla. Murillo fue ahorcado junto con varios compañeros y el realista Goyeneche mandó despedazar sus restos y colocarlos a la vera del camino principal” (Ibañez, 1955: 329). Ese fue el horror que vivieron nuestros revolucionarios y que recoge con arrogancia Vicente López en nuestro Himno Nacional Argentino, hoy olvidado en el fárrago de información fragmentada de nuestros textos escolares pero que los alumnos de una escuela muy criticada –a veces con razón– aprendían de textos escolares de mitad de siglo (Pruzzo 2004: 219).*

Por eso nos parece fundamental transcribir una estrofa de nuestro Himno para analizar todos los hechos que sintetiza, los espacios humanizados desde el dolor, la adjetivación (subjetivemas) empleada, toda información hoy desaparecida en



“Las ballenas de Salvador”, tinta  
Mariana Villada

una asepsia semejante a la objetividad propuesta por el positivismo.

*...¿No lo veis sobre México y Quito  
arrojarse con saña tenaz  
y cuan lloran bañados en sangre  
Potosí, Cochabamba y La Paz?  
¿No lo veis sobre el triste Caracas  
Luto, llantos y muerte esparcir?  
¿No lo veis devorando cual fieras  
todo pueblo que logran rendir?  
A vosotros se atreve argentinos  
El orgullo del vil invasor;  
Vuestros campos ya pisa contando  
Cuantas glorias hollar vencedor.  
Mas los bravos que un día juraron  
su feliz libertad sostener  
a esos tigres sedientos de sangre  
Fuerres pechos sabrán oponer...*  
Vicente López y Planes (Millán, 1944: 48).

Claro que nuestros jóvenes no podrían identificar quiénes son estos hombres a los que se los puede comparar con fieras y tigres sedientos de sangre, ni podrían imaginar un espacio latinoamericano bañado en sangre, ya que el escenario está acotado a Buenos Aires, Tucumán o el Río de La Plata. En la actualidad se les presenta el Mercosur, pero como hecho ahistórico sin las raíces imbricadas en el Plan Continental de San Martín y Bolívar, alejado del contexto y de las emociones humanas en las que sus ideas bases se concibieron, con lo que muy poco impacto puede tener en nuestros estudiantes. ¿Serán ellos –los apáticos y abúlicos habitantes de nuestras aulas– los que no se interesan por nuestra realidad o serán estos contenidos deshistorizados, neutralizados y bucólicos los que no pueden ser mediadores entre el pasado y el presente para generar ideales que se proyecten hacia el futuro?

La manipulación de los contenidos de Historia Argentina para silenciar ideológicamente aquello que desagradaba a las políticas gubernamentales, ya se vislumbra en el gobierno de Roca:

*En marzo de 1900 se prescribe que sólo se cantará la primera y la última cuarteta y el coro (del Himno Nacional) aligerando los versos más duros y hostiles que construían al español como enemigo, en momentos en que comienza a revertirse el antibispanismo hacia los festejos del Centenario (Cucuzza, 2007).*

Los silencios curriculares se acumularon a lo largo del siglo XX, pero fue muy manifiesto en la tarea de los expertos disciplinares del menemismo con la marcada pérdida curricular del período de las guerras por la independencia. Si antes la temática era recurrente en todos los grados del nivel primario en las horas de Historia, se repetía además en Lengua a través de las lecturas del libro de texto, en el que la gesta tuvo marcada primacía. Esto iba acompañado de toda una liturgia escolar (Cucuzza, 2007) que privilegiaba la fecha del 25 de Mayo con festividades escolares que se prolongaban por una semana. En la actualidad, ni recurrencia curricular, ni acompañamiento de lengua, ni festividades... Ahora los especialistas abogan por el conocimiento de grandes procesos como la Revolución industrial, el capitalismo, la consolidación del Estado, los procesos macropolíticos, etc. con marcado silenciamiento de hechos y personajes y festividades patrias, que asimilan a la Historia tradicional. Lo macroconceptual como primacía en la enseñanza de la Historia muestra una radicalización que produce el silenciamiento de acontecimientos, actores sociales, escenarios vitales y contextos. Una historia más allá de los HOMBRES...

Presentamos a continuación un testimonio representativo del 96% de respuestas que consideramos en nivel de riesgo. Otro dato que hemos rescatado de la lectura del corpus empírico es el impacto que parece haber tenido en los alumnos, el centralismo de Buenos Aires ya que hablan de los conflictos entre Buenos Aires y el interior y mencionan que en la guerra por la independencia se enfrentaron unitarios y federales. No son testimonios aislados, sino concepciones que se reiteran, y a las que he llamado errores inducidos desde la enseñanza. Se observa que no solo hay pérdida de hechos históricos sino también de relaciones sincrónicas: no aparece la entrada de Napoleón a España, la toma como prisionero de su Rey, la conformación de Juntas de gobierno leales al Rey, su vínculo con la situación en Buenos Aires, las presiones de Inglaterra; tampoco se menciona que los miembros de la Primera Junta asumen sus cargos jurando por Fernando VII. Hay un gravísimo desconocimiento de las guerras por la independencia, las que no aparecen vinculadas con los sucesos del 9 de julio. No han desentrañado las causas que movieron la convocatoria del Congreso de 1816, ni por qué San Martín urgía la declaración de la independencia. En esta pér-

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
CATEDRA DIDACTICA

PROFESORADO en HISTORIA

Responde en la forma mas detallada posible las siguientes preguntas:

1. ¿Qué buscaban los revolucionarios de 1810?
2. ¿Quiénes se enfrentaron en la guerra por la Independencia Argentina y en dónde?
3. ¿Cuál es la diferencia entre la Revolución de mayo de 1810 y la Declaración del 9 de julio de 1816?

① Los revolucionarios buscaban la libertad  
 ② Los españoles en Bs As.  
 ③ La diferencia es q" la revolución de mayo  
 se luchaba x la libertad y la declaración del  
 9 de julio era colonizar el territorio argentino

*La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación...* (CFCyE; MCECyT, 2005:48)

Las críticas de los especialistas a las fiestas escolares han contribuido a desautorizar estas celebraciones. A esto debe sumársele la pérdida de peso curricular de la ruptura del orden colonial y de las guerras por la independencia que ha quedado reducida a su presentación en 5° año del primario. Además, el corrimiento de

dida de los hombres sólo 17 alumnos de los 340 totales mencionan a San Martín, único personaje histórico recordado por unos pocos.

En este marco, debemos contrastar las respuestas obtenidas con los aprendizajes prioritarios previstos para el Segundo Ciclo de la EGB en el área de Ciencias Sociales (CFCyE; MCECyT, 2005:48):

*La comprensión de distintas problemáticas socio históricas y la identificación de las diversas causas y múltiples consecuencias, así como las motivaciones y perspectivas de distintos actores sociales que intervienen o intervinieron en los acontecimientos y procesos estudiados.* (CFCyE; MCECyT, 2005:48)

Hemos señalado que los estudiantes no han aprendido a detectar causas ni consecuencias de los sucesos históricos analizados, y no identifican ni protagonistas, ni sus motivaciones, ideas y expectativas. La perspectiva es ahistórica.

*La profundización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales...* (CFCyE; MCECyT, 2005:48)

Estos estudiantes del secundario no han logrado los aprendizajes previstos para niños de 5° año del primario: no sólo no logran enfocar hechos simultáneos (por ejemplo, relacionar lo que pasaba en España con lo que sucedía en Buenos Aires), sino tampoco reconocen cambios entre la situación de Mayo de 1810 y la de Julio de 1816.

los festejos patrios para promover el turismo ha hecho su aporte para que las fechas se conciban más como un feriado para descansar, que como una celebración o conmemoración comprometida con el presente a través del enaltecimiento del pasado común.

*La comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en los que narren, describan o expliquen problemas de la realidad social del pasado... incorporando vocabulario específico.* (CFCyE; MCECyT, 2005:48)

Hemos señalado las limitaciones comunicativas de los estudiantes y la carencia de discurso argumentativo. Se detectan errores severos de sintaxis, pobreza expresiva, lagunas conceptuales y vocabulario específico inexistente para describir problemas de la realidad social del pasado.

- *La construcción de una identidad nacional...* (CFCyE; MCECyT, 2005:48)
- *La identificación de distintos actores... intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos...* (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2005: 48)

Hemos visto la despersonalización de las visiones de los jóvenes con la pérdida de los actores sociales del pasado, y por lo tanto la imposibilidad de habilitar la mirada crítica a sus ideas y puntos de vista. Hay un no aprendizaje generalizado sobre las situaciones de conflicto, reemplazada por una visión aséptica, en la que la conquista de nuestra independencia nos viene más bien

legada que como producto de relaciones conflictivas y de sangrientos enfrentamientos armados. Una visión idílica del pasado colonial.

## Los “problemas de enseñanza” de la Historia Argentina

Durante mucho tiempo se estuvo hablando de problemas de aprendizaje de los alumnos, ahora nosotros proponemos reflexionar sobre los problemas de la enseñanza. Si consideramos que estos estudiantes del secundario no han aprendido el significado de la ruptura de nuestra dependencia colonial, si ignoran los ideales de los que se nutrieron nuestras generaciones fundacionales, si desconocen la visión de una América unida contra la metrópoli, están desprotegidos para comprender cualquier proceso de colonización en los contextos actuales. Más que personas críticas estamos propiciando la conformación de mentalidades dóciles, incautas y acrílicas.

La primera necesidad es la de revisar la pérdida de peso curricular de los procesos de la independencia argentina que se ven en 5° año del nivel primario. Habrá que reinstalar **el principio didáctico de la recurrencia** en un retorno temático en profundidad en varios cursos escolares. Pero además, será necesario instalar **el principio de la enseñanza como custodia del aprendizaje**: los procesos de evaluación han resultado deficitarios si tantos alumnos nos demuestran sus lagunas de aprendizaje y errores conceptuales que no han sido descubiertos por sus docentes para propiciar su reconstrucción. Las carencias detectadas para establecer relaciones causales y temporales puede ser revertida desde **una enseñanza que parta de la estructura** del contenido y en la que se esclarezcan las relaciones a construir por los alumnos. Además sería necesario que los docentes activaran **el principio de la consolidación de los aprendizajes**, reiterando las oportunidades para repensar el tema recientemente aprendido. También hemos advertido que las distintas posturas historiográficas impactan sobre la enseñanza al desautorizar prácticas y temáticas.

La crítica a la abusiva descripción de hechos, informaciones y datos característicos de la enseñanza del siglo XX no puede desterrar hechos, actores sociales, ni dispositivos didácticos como la narrativa, cuestionada también por el positivismo y hoy reivindicada como principio general de la Didáctica a través de autores como Bruner

(1987, 2002), Larrosa (2000), Egan (1991, 1999, 2000).

Otro principio didáctico que es muy necesario tener en cuenta señala que no existe una única forma de enseñanza –la utópica visión de un método universal– o una única perspectiva de la enseñanza (la adherida a una teoría psicológica determinada, por ejemplo, cuando la psicología todavía es una ciencia en construcción con múltiples perspectivas que muchas veces se complementan). Esto, limita las prescripciones de los especialistas en contenidos: los principios de las Didácticas especiales suelen convertirse en principios universales que se obligan a poner en vigencia aun cuando no se han confirmado por investigación. Si se limita esta prescripción de tipo universal que se está generalizando, puede brindarse al docente orientaciones que actuarían como posibilidades para activar procesos creativos que pueden seguirse por evaluación. En síntesis, estos serían algunos de los principios didácticos generales que deberían investigarse desde el encuadre de la Didáctica Especial para contrarrestar los problemas de la enseñanza.

## Los desencuentros de las especialidades

Nuestra indagación centrada en los aprendizajes de los estudiantes se extendió a diversas asignaturas, de las que sólo presentamos las de Historia, aunque también hemos detectado en un alto porcentaje de alumnos que no logran hacer inferencias lectoras que habiliten la comprensión de un texto narrativo, representar y resolver operaciones con números fraccionarios, carecen de herramientas conceptuales para leer un mapa, y ubican como zonas más pobladas el Amazonas, Siberia o el Sahara; no han construido la concepción atómica de la materia; ni reconocen las vinculaciones entre sistema respiratorio y circulatorio, entre otros. Por eso Terigi (2006) anunciaba que la enseñanza debe ser considerada un problema político, nosotros avalamos su postura con muestras empíricas de lo que sucede en el aula: no se están construyendo los aprendizajes prioritarios y esto debe ser el centro de la preocupación del Estado para garantizar el acceso a la educación de calidad. Estos resultados, se muestran acordes con los obtenidos en la evaluación internacional PISSA y los informados por UNESCO (2000).

Según nuestro estudio lo más uniformemente distribuido entre los estudiantes es el **no saber**,



**Sin Título**, dibujo  
Manuel Varela

la carencia de conocimientos construidos en la escuela. Sin embargo, una interpretación centrada en lo local podría dejarnos en una versión fragmentada de la problemática alejada de la perspectiva macrosocial y sin problematizar su inclusión en unidades sociales más complejas, de gran escala. Por eso nos ha parecido esclarecedor el enfoque de García Canclini (2005):

*Como venimos viendo en este libro, los rasgos cognitivos y socioeconómicos están distribuidos y son apropiados de manera muy diversa. Generan diferencias, desigualdades y desconexiones... Estudiar las diferencias y preocuparnos por lo que nos homogeneiza ha sido una tendencia distintiva de los antropólogos. Los sociólogos acostumbran a detenerse a observar los movimientos que nos igualan y los que aumentan la disparidad. Los especialistas en comunicación suelen pensar las diferencias y desigualdades en términos inclusión y exclusión... Es un asunto teórico y es un dilema clave en las políticas sociales y culturales. No sólo cómo reconocer las diferencias, cómo corregir las desigualdades y cómo conectar las mayorías a*

*las redes globalizadas. Para definir cada uno de estos tres términos es necesario pensar los modos en que se complementan y se desencuentran* (García Canclini, 2005: 181; 14).

A pesar de que esta problemática tiene un fuerte anclaje en la escuela que se ocupa de consolidarla, la Pedagogía y la Didáctica han quedado afuera de las Ciencias que analizan las “diferencias”, “desigualdades” y “desconexiones” según el autor, aunque dichas disciplinas las abordan desde el fracaso y el éxito escolar. Tal vez, la propia autocrítica nos evite polemizar sobre esta omisión: la escasa investigación centrada en la problemática del aula ha dejado a los estudios pedagógicos –didácticos, anclados en una perspectiva retórica que los ha hecho perder prestigio científico. Sin embargo, la escuela es el espacio social y el ámbito vincular donde los sujetos aprenden, muy especialmente, a sentirse diferentes, desiguales y desconectados. El discurso de la carencia se centró en analizar las dificultades del aprendizaje ubicando las responsabilidades en los sujetos y las

familias. El fracaso escolar es el dispositivo que, como ningún otro, deteriora la imagen personal, instala a los sujetos en el lugar de la inseguridad con pérdida de la confianza en sí mismos y cala hondo en la construcción de la subjetividad. Las diferencias culturales se transforman en la escuela en distancias escolares (Pruzzo, 1996). En estas condiciones, los alumnos con estas diferentes imágenes de sí mismos, tienden a plantearse la lucha y la superación también con distintas expectativas: unos se auto convencen de que no podrán seguir los estudios por falta de condiciones personales, mientras otros perseveran, a pesar de sus escasos aprendizajes, asistidos por la familia y la sociedad, en la convicción de que pueden superarlas.

A partir de esta investigación, he construido un sistema interpretativo que ayude a comprender lo que está pasando en el aula y genere las posibilidades para su transformación.

La Didáctica desde su matriz histórica (Comenio, 1978) habilita a partir de la concepción política de la enseñanza, una doble articulación: los procesos macro sociales-educativos con los

procesos micro sociales-educativos. Por eso, nace con el mandato de promover la enseñanza universal que propicia la enseñanza de ricos y pobres, nobles y plebeyo, varones y mujeres, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la sociedad por el desarrollo de las potencialidades humanas que hacen posible mantener la paz universal. A partir de este gran mandato político, se enfocan los microprocesos educativos centrados específicamente en el aula escolar.

Cualquier mirada didáctica no puede ignorar esta vinculación, por eso nuestro equipo ha seguido esas alternativas (macro sociales – políticas - educativas) para comprender su impacto en los micro procesos: el neoliberalismo, favorecido por la globalización, orientó políticas educativas para América Latina, que fueron adoptadas por la gran mayoría de los países. El proceso de adecuación a la política del poder hegemónico se realizó a partir de la denominada “transformación educativa”. El marco legal elegido, sostuvo la propuesta y alteró profundamente la estructura del sistema escolar inaugurando su marcada segmentación, mientras se impactaba en los micro procesos educativos desde la política de transformación de los Lineamientos Curriculares. En este caso, los sectores neoliberales encontraron el apoyo conciente o inconciente de intelectuales de gran relevancia en sus distintas disciplinas, pero sin formación específica en Ciencia de la Educación, ni experiencia con niños del nivel primario. El producto fue una acumulación caótica de contenidos en su máximo nivel de abstracción en una concepción bancaria de la enseñanza. La aplicación de la transformación fue acatada inflexiblemente, con exigencias marcadas a los docentes para la aprobación indiscriminada de los alumnos, ignorando el papel de la evaluación en la custodia del aprendizaje.

Por eso, me ha resultado muy oportuna la hipótesis planteada por García Canclini:

*Comparto con Luis Reygadas, en una investigación en marcha, acerca de que el incremento reciente de las desigualdades en América Latina se deben, en parte, a que las fuerzas productoras de desigualdad se fortalecen actuando a escala global (flujos financieros y redes de comercio transnacionales, mundialización de las industrias culturales y de su estilo espectacularizador) mientras los dispositivos de redistribución, económicas, las compensaciones simbólicas y las redes solidarias son locales (García Canclini, 2005: 210).*

Coincido con la afirmación de que las fuerzas productoras de desigualdad se fortalecen actuando a nivel global y un claro ejemplo de ello es la igualación de las transformaciones educativas en América Latina a partir de informes como los de la CEPAL (Pruzzo, 1994). Allí se estableció, por ejemplo, una nueva relación educación empresa (y no las de enseñanza privada sino con las multinacionales) que denunciara oportunamente (Pruzzo, 1994). De esta manera, empresas como Telefónica y muchas más se ocupan de “capacitar” a nuestros docentes. Una claudicación del Estado en la que también tenemos que buscar las razones del no aprendizaje de nuestros niños. Si bien no es este, el tema de nuestro trabajo, lo abordo tangencialmente para incorporar dos ideas: no son los alumnos y docentes los responsables directos del no aprendizaje por eso hay que ampliar la perspectiva de análisis y en segundo lugar, las Didácticas Especiales al desprenderse de la Didáctica General, asumen una postura ideológica ingenua, que les ayuda a hacer prescripciones universales (sólo se aprende Matemática a través de la Resolución de Problemas...) para alumnos homogéneos, ignorando las diferencias con lo que se ahondan las distancias escolares. Estas didácticas han tenido como aspecto muy positivo, empezar a centrar sus investigaciones en el aula, bastante abandonada por los especialistas de las Didácticas Generales. Y en momentos en que el no aprendizaje se adueña de nuestras aulas, es imprescindible el trabajo solidario de los especialistas de ambas orientaciones.

## Conclusiones

A partir de la investigación realizada, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Alumnos del 3º Ciclo y Polimodal no han alcanzado los aprendizajes considerados prioritarios para su desarrollo personal y su inserción social. Hemos constatado lagunas de aprendizajes y errores conceptuales muy severos.
- Más allá de la existencia de concepciones personales construidas en los intercambios de los niños con el mundo físico y social, aparecen errores conceptuales y lagunas de aprendizajes propios de una enseñanza irrelevante que distorsiona principios didácticos básicos.



- Desde este trabajo hemos seguido las distorsiones de algunos de los siguientes principios didácticos:
  - La enseñanza custodia el aprendizaje a través de la Evaluación. Al no custodiar los aprendizajes se generalizan las lagunas y errores que hemos detectado.
  - La consolidación es un procedimiento de la enseñanza que implica reiterar las oportunidades para aprender un saber. La falta de consolidación impide el almacenaje en la memoria a largo plazo con lo que se facilita la formación de lagunas o no aprendizajes.
  - La recurrencia es un procedimiento de la enseñanza que implica el retomar conceptos, fenómenos, hechos ya aprendidos pero en un mayor nivel de complejidad. La recurrencia está muy alterada en el diseño curricular de historia, por ejemplo, y obstaculiza el aprendizaje de la ruptura del orden colonial.
- No existen líneas de investigación seguidas desde el estado para controlar las innovaciones en la enseñanza propuestas, por lo general desde las Didácticas Especiales. Se hace imprescindible transformar la enseñanza en un problema político a fin de evitar que las escuelas de todo el país se transformen en un gran laboratorio de experimentación pedagógica y sus alumnos en sujetos experimentales de innovaciones sin controles. El derecho a aprender no debe subordinarse al derecho a enseñar.
- La Capacitación docente debe dejarse de emplear como centro de difusión de las investigaciones particulares de los expertos para ser reemplazada por capacitación en servicio a fin de que los docentes hagan seguimiento longitudinal de cualquier transformación que se sugiera en la enseñanza.

A partir de la investigación, hemos incorporado una transformación en la teoría de la enseñanza: la importancia de indagar, no sólo las concepciones de los alumnos construidas en los intercambios con el mundo físico y social. Al enseñar podemos ser responsables de ayudar a construir errores conceptuales a partir de una enseñanza que no custodie el aprendizaje y se transforma en irrelevante por desconocimiento de principios didácticos básicos. La investigación, que puede asumir la forma de evaluación longitudinal, deberá centrarse en indagar las lagunas de aprendizaje y los errores conceptuales induci-

dos desde la enseñanza. Sólo así será posible garantizar aprendizajes prioritarios para propiciar condiciones de igualdad, reconocer diferencias y conectar a las mayorías.

Hemos incorporado a nuestro equipo de investigación a alumnos del Profesorado de Historia y de Matemáticas de la UNLPam que realizaron el trabajo de campo y que mencionamos a continuación: Agüero, Melisa; Angiono, Eleonora; Arteaga, Ana; Chiuffo, Paula; Domínguez, Roberto; Dutto, María; Félix, Ana; Fernández, Natalia; Ferreyra, Ivana;

Franck, Pablo; Furriol, Vanesa; Gatica, Matías; Indelangelo Villagra, Mario; López, Adrián; Mayo Jeanton, Pablo; Monesterolo, Elvio; Paredes, Leandra; Pauletti, Paola; Pérez, Paula; Strucchi, Santiago; Widmer, Gisela.

## Bibliografía

- AEBLI, H. (1973) *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires.
- AUSUBEL, D. (1973) *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- BRUNER, J. (2002) *La fábrica de Historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uthea.
- BRUNER, J. (1968) *El proceso de la educación*. México, Uthea.
- CFCE y MECyT Presidencia de la Nación Argentina (2005) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2º Ciclo de EGB/Nivel Primario*.
- COMENIO, J. (1978) *Didáctica Magna*. Porrua, México.
- CUCUZZA, H. (2007) *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogía de la esperanza*. Rio de Janeiro, Siglo XXI.
- GAGNÉ, R. (1977) *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Editorial Diana.
- GARCÍA CANCLINI (2005) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Buenos Aires, Gedisa.
- GIORDAN, A. (1987) "Los conceptos de biología adquiridos en el proceso de aprendizaje" en *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, Volumen 5, Nº2.
- LARROSA, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas, Novedades Educativas.
- MILLAN, M. (1944) *Nociones de Historia Argentina 3º y 4º grado*. Buenos Aires, Kapeluz.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN PCIA LA PAMPA (1998) *Materiales curriculares Contenidos Básicos Comunes*.

PRUZZO, V. (2007) “Las tensas relaciones entre Didáctica y “las” Didácticas” en Revista Praxis Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación para Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Evaluada Nivel I CAYC y T Conicet e incorporada a Latindex. Año 11 N° XI, 2007. ISSN 0328-9702. Edulpam. Ps 57-73

— (2004) “Las prácticas de la enseñanza que dificultan la comprensión” en Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas. Año VI N° 6. ISSN 15146227. EDULPam. Evaluado Nivel I, CAYCy T - CONICET e incorporada a Latindex.

— (1999) *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Espacio. ISBN 950-802-087-3.

— (1999) “Evaluación de las concepciones personales” en PRUZZO, V. *Evaluación Curricular:*

*Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Espacio. ISBN 950-802-087-3.

— (1996) “Los contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. El rol de los intelectuales” en Revista Praxis Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación para Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Evaluada Nivel I CAYC y T -Conicet e incorporada a Latindex. Año 2 N° II, 1996 ISSN 0328-9702. Edulpam. Páginas 56-61.

— (1994) “Después de la Ley Federal de Educación. Jornadas para analizar y debatir el rol de la universidad dentro del nuevo orden educativo establecido por la Ley Federal de Educación” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año III, N° 5, Noviembre 1994. pp 30-34.

— (1987) *Didáctica de las Ciencias Naturales* investigación aprobada por Resolución N° 14/87 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

TERIGI, F. (2006) “La educación como práctica política”, en Revista *Diálogos Pedagógicos*. Universidad Católica de Córdoba, Fac. de Educación. Año IV, número 7. Córdoba.

UNESCO (2005) Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)

VIGOSTKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Fecha de recepción: Diciembre 2007  
Fecha primera evaluación: Enero 2008  
Fecha segunda evaluación: Febrero 2008



“Tricicleando”  
Nahuel Pumilla