



HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

LAS COMPETENCIAS: EJE PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ESCOLAR. UN ESTUDIO COMPARATIVO EN AMÉRICA LATINA

SEBASTIÁN PLÁ

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen. La enseñanza de la historia en la educación secundaria de toda la región latinoamericana sufrió importantes transformaciones durante la década de los noventa del siglo xx y a principios del siglo xxi. Fue un proceso global, con fuertes y particulares manifestaciones locales, donde se dio una notoria imbricación curricular de diferentes disciplinas (psicología, economía e historia) en los enfoques para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria a partir del concepto de competencia. Esto llevó a una fractura significativa de las tradiciones en enseñanza de la historia, planteando la posibilidad de instituir una nueva epistemología del conocimiento histórico escolar. El texto que a continuación se presenta sintetiza un estudio comparativo que se centró en tres países: México, Argentina y Uruguay.

Palabras clave. Enseñanza de la historia, competencias, reformas educativas, educación secundaria.

Abstract. The teaching of history in secondary education throughout Latin America underwent important changes during the nineties of the twentieth century and the early twenty-first century. In a global process, with strong and specific local events, where there was a noticeable overlap of different disciplines (psychology, economy and history) in curricular approaches to the teaching of history in school based on the concept of competence. This led to a significant fracture of the traditions in history teaching, raising the possibility of establishing a new epistemology of historical knowledge in school. The text summarizes a comparative study focused on three countries: Mexico, Argentina and Uruguay.

Keywords. Teaching history, competencies, educational reforms, high school.

INTRODUCCIÓN

La publicación en 1992 de *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* a cargo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ondeó el banderazo de salida para llevar a cabo las reformas educativas, con especial énfasis en la educación secundaria, que transformaron los sistemas educativos nacionales en América Latina. Las indicaciones fueron claras: ampliar los años de educación básica, estrechar los vínculos entre educación y mercado laboral, diseñar nuevos currículos desde una perspectiva tecnológica y pragmática, promover la descentralización de los sistemas educativos y reducir el gasto público en educación. Todos estos cambios se condensaron en un punto nodal conformado por la dicotomía ciudadanía-competitividad. Este proceso de transformación aún sigue vigente en la actualidad.

La inmensa mayoría de los países de la región respondieron al llamado de los organismos internacionales y modificaron sus leyes de educación (Braslavsky, 1995), al mismo tiempo que propusieron innovadoras formas de gestión, reestructuraron el vínculo entre niveles educativos y diseñaron nuevos mapas y contenidos curriculares. En relación con la educación media, se tendió a convertir sus primeros tres años en educación obligatoria. Se promovió también la idea de formar a los estudiantes en competencias básicas que les permitieran desenvolverse en la vida adulta como ciudadanos democráticos y trabajadores competitivos en los nuevos mercados globales. Para alcanzar esto, el concepto de competencias comenzó a cobrar una relevancia significativa en los enfoques de enseñanza. La enseñanza de la historia y el conocimiento histórico escolar, inmersos en estos procesos de cambio, no pudieron evitar modificar sus estructuras. ¿Cómo se adaptaron o modificaron los enfoques para la enseñanza de la historia ante estas nuevas exigencias educativas? ¿Cuáles son las competencias que puede desarrollar la enseñanza de la historia? ¿Qué puede aportar la historia en la formación del ciudadano competitivo que requiere, según los reformadores, el siglo XXI?

Para dar respuesta a estas preguntas, realicé una exhaustiva investigación bibliográfica y de fuentes primarias y secundarias. Las dimensiones de este trabajo impidieron abarcar a todos los países latinoamericanos que transformaron su educación secundaria y su enseñanza de la historia, por lo que fue necesaria una delimitación del campo de estudio a tres países: México, Argentina y Uruguay.¹ Originalmente, se pensó estudiar únicamente

las reformas de los años noventa del siglo XX, pero al analizar las propuestas curriculares y contrastarlas con lo realizado en el siglo XXI, me percaté de que el proceso histórico estudiado era más amplio y que debe considerarse inconcluso. Por tal motivo, las reformas curriculares analizadas abarcan los últimos veinte años. Los resultados obtenidos en los tres países estudiados permiten tener una visión global, aunque no definitiva, de lo que fueron los cambios en el conocimiento histórico escolar en América Latina. Basta lanzar una somera mirada a las reformas en Chile y Colombia, por ejemplo, para percatarse de similitudes con los países estudiados.

Esta investigación arrojó diversos aspectos significativos que permiten comprender el lugar central que ocuparon las competencias en la enseñanza de la historia y en el resto de las asignaturas. Algunos de ellos son las relaciones entre lo global, lo regional y lo local, así como el papel de las instituciones y de algunos especialistas en educación. Un contexto que enmarcó este proceso fue la expansión de la economía neoliberal después de la caída del Muro de Berlín en 1989. A pesar de que son fácilmente distinguibles aspectos comunes entre los contenidos curriculares, cada país desarrolló de manera particular sus propuestas de educación secundaria, por lo que en muchas ocasiones encontramos aspectos que confluyen o que son francamente divergentes. Por tanto es importante tener en cuenta que existen aspectos nacionales y regionales de las propuestas para la enseñanza de la historia.

La relación entre lo global y lo local, es decir, entre los organismos internacionales y los ministerios de educación fue muy estrecha durante las reformas estudiadas. En primer lugar, el impulso para expandir una forma de la educación secundaria de manera hegemónica recayó sobre todo en la CEPAL, la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Además del financiamiento, estos organismos crearon los espacios para la discusión y la construcción de propuestas homogéneas a nivel regional (Braslavsky, 2001; Rama, 2001). Pero lo más destacable es que los funcionarios nacionales e internacionales estaban estrechamente ligados, ya que en muchos casos los especialistas en educación responsables de llevar a cabo las transformaciones en los sistemas educativos nacionales eran funcionarios de los organismos internacionales. Por ejemplo, en el caso argentino Cecilia Braslavsky tuvo un papel relevante tanto en el ministerio de educación argentino como en la UNESCO; y en Uruguay, Germán Rama publicó en la CEPAL (Rama, 1992), fue director del Consejo Directivo Central (CODICEN) y estuvo estrechamente vinculado con el BID. Otros especialistas relevantes, particularmente como teóricos de las reformas, fueron María de Ibarrola

en México (1996) y Juan Carlos Tedesco en Argentina (1995). Esto demuestra que la expansión hegemónica de lo global hacia lo local no es impuesta necesariamente con la fuerza, si no que se fundamenta en un proceso dual de consenso y coerción, en el cual lo global es parte de lo local y viceversa.

Otro aspecto sobre el que es necesario llamar la atención es que las competencias, provenientes de discursos económicos y administrativos, requirieron de una imbricación con la disciplina histórica y con la psicología. En estudios anteriores he demostrado el papel del constructivismo en la psicologización del conocimiento histórico (Plá, 2008, 2009), en los que sostengo que a través de un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) y psicológica, la metodología de la historia, en específico la proveniente de la escuela francesa de los *Annales*, se convierte en objetivo de aprendizaje, pues permite el desarrollo de competencias de carácter heurístico. El aprendizaje de la historia, reducido en habilidades de pensamiento o en esquemas mentales por el constructivismo cognitivo, se convierte en el instrumento mediante el cual los procesos psicológicos son entendidos como competencias demostrables y evaluables. Así se pasa de la historia a la psicología y finalmente a nociones empresariales como las competencias.

Tomando en cuenta los aspectos globales y locales, así como los procesos de imbricación disciplinar en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia en educación secundaria, considero necesario analizar cómo las competencias modificaron la epistemología del conocimiento histórico escolar. Para esto, se define conocimiento histórico escolar y competencias.

El conocimiento histórico escolar

En la presente investigación parto de la idea de que el conocimiento histórico escolar es una forma particular, histórica y cultural, de construir significaciones sobre el pasado. Como tal, está sobredeterminado. El primer aspecto, e ineludible como condición, es que se construye dentro de la institución escolar. Esto implica que en los procesos de enseñanza y aprendizaje entran en juego tradiciones nacionalistas e ideológicas de narrar la historia desde el Estado, los vínculos de derivación entre la historiografía profesional, la psicología y la pedagogía y las formas de pensar la historia dentro de la escuela, las direcciones prescritas por las finalidades educativas que le otorgan los diseños curriculares y los docentes frente a grupo, una serie de controles burocráticos que marcan los tiempos y ritmos de enseñanza, ciertos ritos y prácticas educativas que legitiman o no algunas formas de conoci-

miento histórico y ciertos pasados, las resignificaciones o aprendizajes de los estudiantes, y que las memorias de cada individuo, de cada comunidad escolar entendida en sentido amplio y de la sociedad en su conjunto, se introducen en las aulas para modificar las interpretaciones de los pasados que se trabajan.

Es una definición amplia, dinámica y flexible, pues no determina un sentido unívoco de conocimiento histórico escolar. Por el contrario, afirma que esta manera de construir significaciones sobre el pasado dentro de la escuela se modifica a través del tiempo y varía según el lugar donde se encuentre. Por supuesto, existen aspectos comunes entre el conocimiento histórico escolar de diferentes partes del mundo, como es la escuela, la intención de enseñar sobre algún pasado específico a niños y jóvenes y la permanencia pocas veces soslayada y generalmente hegemónica del Estado-nación como escritor del gran relato de la historia. También es cierto que las dimensiones de este concepto lo hacen inabarcable en una sola investigación o desde una única perspectiva analítica. Por tanto, en el presente texto me limito a estudiar cómo las finalidades educativas que se prescribieron en las reformas de la educación secundaria en América Latina durante los últimos veinte años transformaron, a partir de la noción de competencias, la idea de conocimiento histórico escolar plasmada en los currículos.

LAS COMPETENCIAS

Al igual que el conocimiento histórico escolar, el concepto de competencias ha sido muy debatido y puede definirse de múltiples maneras. No es mi intención entrar a discutir las posibles definiciones, sino tener presente cómo se entendieron y en algunos casos todavía se entienden las competencias en los currículos de educación secundaria y los riesgos que ello conlleva para la construcción democrática y colectiva de significaciones históricas sobre el pasado.

Para Cecilia Barslavsky, una de las principales actrices de los procesos de reforma, el conocimiento que se requiere en las aulas debe concebirse como dinámico, construido históricamente y culturalmente, por lo que demanda de la escuela una enseñanza de competencias que permitan actualizarse permanentemente a lo largo de la vida. Una competencia es «saber hacer con saber y con conciencia respecto a las consecuencias de ese hacer» (Barslavsky, 1999: 30), independientemente del contenido o de la situación. Otro aspecto que predomina en las definiciones de las competencias es que todo desarrollo eficaz de una competencia puede ser demostrable y da como resultado

un producto, por lo que es mensurable y por tanto evaluable, es decir, que se centra en el desempeño (Malpica, 1996: 138). En resumen, las competencias no son conocimientos ni habilidades, sino los recursos cognitivos que se mueven para resolver alguna situación (Perrenoud, 2004). El valor otorgado a las competencias llevó a diseñar los propósitos o finalidades de cada una de las asignaturas en las reformas de la educación secundaria en los años noventa y principios del siglo XXI.

Pero no todos piensan que la introducción del discurso de competencias en el ámbito educativo responde a la construcción dinámica y cultural de los conocimientos. Por el contrario, se interpreta como el paso de un concepto del mundo laboral al mundo educativo:

En la intersección entre la economía y la educación, en una zona de solapamiento léxico, las palabras de acuerdo, connivencias y transición de una esfera a otra permitieron una concepción homogénea de los campos de la economía y la enseñanza. Por ejemplo, la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, estrechamente asociada a las de eficacia y de rendimiento, o incluso a la de competencia, permiten pasar de la lógica económica a la lógica escolar en nombre de una representación esencialmente práctica del saber útil y gracias a categorías mentales homogéneas (Laval, 2003: 84).

Christan Laval describe la condensación de significados entre educación y economía. Más adelante, el autor francés profundiza sobre la noción de competencias como aspecto central de esta conjunción. El primer paso es sustituir conocimientos por competencias. Este cambio, aparentemente irrelevante, tiene como primera consecuencia otorgarle a la educación básica la función formadora de los cimientos de futuros «recursos humanos» (Laval, 2003: 93). En segundo lugar, obliga al tradicional currículo por asignaturas no sólo a modificar sus finalidades educativas, provenientes del humanismo liberal del siglo XIX, sino que cada saber disciplinar renueva sus objetivos o propósitos metamorfoseando su propia lógica de especialización del conocimiento, al diseñar competencias específicas de su disciplina que responden genéricamente a las necesidades de inserción de los educandos en el mundo laboral del siglo XXI. Este proceso de metamorfosis se da gracias a la transposición didáctica (Chevallard, 1991).

Las competencias de la historia y el conocimiento histórico escolar

Los currículos de educación secundaria en los años noventa y principios del siglo XXI se diseñaron alrededor de

las competencias como finalidades educativas. Argentina y Chile las introdujeron con fuerza; Uruguay lo hizo más tímidamente; y México más tarde, ya que lo hace hasta el 2006, aunque desde 1993 había comenzado el proceso de resignificación de la educación bajo parámetros instrumentales provenientes de la economía. El trabajo en equipo, la resolución de problemas, comunicarse eficazmente y aprender a lo largo de la vida son competencias generales que enmarcaron las transformaciones del conocimiento histórico escolar, pero se requirió de un esfuerzo notable para ajustar asignaturas tradicionalmente alejadas de la lógica empresarial a las nuevas propuestas de ciudadano competitivo delineado en los perfiles de egreso. Observemos caso por caso.

Argentina

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB) publicados a mediados de los años noventa delimitaron los conocimientos mínimos que debían trabajarse en las aulas argentinas en las diferentes provincias y en la capital federal. Como es sabido, la reforma argentina conjuntó los antiguos departamentos disciplinares en áreas de conocimiento. La historia quedó en el mapa curricular dentro de las Ciencias Sociales. Ahí ocupó específicamente el bloque 2, denominado «Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural», aunque también, junto con la geografía y otras ciencias sociales, se sugería trabajar de manera transversal en otros momentos del ciclo escolar. Los CBC son el contexto inmediato que rodea la enseñanza de la historia y el texto en el que se establece su normatividad. Por tal razón, al hablar de conocimiento histórico escolar no se le puede aislar del resto de las asignaturas.

En las reformas argentinas se entiende competencias como aquellas «capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social» (MECT-CFCE, 1993: 2). Los diferentes ámbitos son cuatro: éticos (desarrollo personal), sociocomunitario (participación ciudadana e identidad), del conocimiento científico-tecnológico (saberes disciplinares), y de expresión y comunicación. Cada área tiene la obligación de desarrollarlas, por lo que deben trabajarse a lo largo del curso y en especial al terminar el año escolar. Ninguna de ellas son conocimientos disciplinares ni habilidades cognitivas. Son capacidades cognitivas y prácticas.

En el caso particular de las ciencias sociales, las competencias destinadas al desarrollo personal o denominadas

éticas se centran en las posibilidades de comprender y resolver problemas sociales y en la confianza para lograrlo; en el desarrollo de una posición crítica y responsable en las indagaciones que se realizan; en el respeto al pensamiento plural mediante la aceptación del otro y la construcción de argumentos fundamentados; en el cumplimiento de las reglas para las indagaciones sobre la realidad social; y en el aprovechamiento creativo del tiempo libre (MECT-CFCE, 1995: 187).

Las competencias sociocomunitarias hacen hincapié en el vínculo del pasado en directa relación con el presente, es decir la «valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente» (MECT-CFCE, 1995: 187) y en la sensibilización de las necesidades humanas por mejorar sus condiciones sociales políticas y económicas. Por último se promueve acertadamente la superación de los estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, culturales o religiosos.

Las competencias del conocimiento científico-tecnológico se vinculan estrechamente con los conocimientos disciplinares, por ejemplo en el respeto a las fuentes y en la flexibilidad en el uso de las hipótesis; posición crítica y reflexiva sobre cuestiones y problemas sociales; interés por las explicaciones y las indagaciones sobre problemas sociales; las limitaciones del conocimiento social; y, por último, a modo de sedimentación, el respeto al patrimonio nacional y de la humanidad, representado por las fuentes, los documentos, los monumentos y los lugares históricos.

En cuarto lugar, como en todas las asignaturas, se encuentran las competencias de expresión y comunicación. Es aquí, a través de la posición instrumental de la lengua, donde las competencias funcionan muy bien como arbitrario cultural que homogeneiza bajo la lógica administrativa todos los conocimientos, formas de pensar y de expresión. La organización del pensamiento, un lenguaje claro, el «aprecio de las condiciones de calidad, claridad y pertinencia en la presentación de producciones» (MECT-CFCE, 1995: 188) y una posición crítica ante los medios de comunicación son ejemplo de lo genérico, de lo contradictorio de la propuesta curricular, al hablar por un lado de pluralidad y por otro promover una homogeneización de los propósitos educativos y de las estructuras de pensamiento.

Las competencias que deben desarrollar las áreas de ciencias sociales según los CBC para la EGB argentinos de la última década del siglo XX presentan características que otros currículos latinoamericanos retoman en aspectos generales y diversifican según sus intereses y parti-

cularidades nacionales. La relación supuestamente plural con los saberes disciplinares y condensadora de una forma de ver el conocimiento, expuesto por la CEPAL y la UNESCO, se puede distinguir con nitidez. La introducción de una visión pragmática de las ciencias sociales como instrumento para la resolución de problemas sociales y el propio concepto amorfo e inexacto de problema social, que hace referencia a las propuestas empresariales de trabajadores capaces de resolver problemas, no sólo ejemplifica la unidad entre las reformas educativas latinoamericanas, sino que siembra las bases para un cambio en el discurso histórico escolar.

México

En México, el desplazamiento de significados económicos hacia la educación parece ser más pausado, pues en los planes de estudio de 1993 las competencias aparecen someramente, en cambio ocupan un lugar hegemónico en el 2006. Esto se debe a que los procesos internos de las reformas educativas mexicanas aceleraron la necesidad de construir un nuevo currículo al mismo tiempo que los especialistas responsables de las reformas, así como la estructura sindical, rechazaron o por lo menos no dejaron entrar con facilidad este discurso. Sin embargo, otros aspectos de las reformas globales se ven en 1993, como el papel relevante de las lenguas, la separación de contenidos, procedimientos y actitudes y la impronta constructivista. En el 2006 se incluyen estas características y se organizan alrededor de las competencias. Por tanto, para entender el desplazamiento en México, este se debe observar dentro de un proceso más amplio, un poco más largo que una década y del cuál no se puede afirmar que haya concluido.

En 1993, las competencias aparecen principalmente en el uso de la lengua, pues el plan de estudios pretende «asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español» (SEP, 1993: 13). En matemáticas, al igual que Chile (ME, 1998) y Argentina, el enfoque se centra en resolución de problemas, otro aspecto importante de las reformas globales. Las ciencias naturales (Biología, Química y Física) y sociales (Geografía e Historia) recuperan su lugar independiente, acercando los saberes disciplinares a los conocimientos escolares, pero no especifican el uso de competencias. Lo que se propone siembra las bases para el desplazamiento, pero no lo lleva a cabo.

En 2006, por otra parte, el enfoque por competencias se consolida al apoyarse en el andamiaje construido una década atrás. El nuevo perfil de egreso incluye explícitamente competencias para la vida en un sentido amplio

«para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y poder aprovecharlo en la vida cotidiana» (SEP, 2005: 10). Más adelante se define a las competencias como «un *saber hacer* (habilidades) con *saber* (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese *hacer* (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado» (SEP, 2005: 10).

Esta definición muestra varios aspectos que no pueden soslayarse, más allá del desplazamiento proveniente de la economía e impulsado por algunos organismos internacionales. En primer lugar la influencia del pensamiento de Braslavsky. En segundo lugar, demuestra el papel del constructivismo en la condensación del pensamiento económico en el educativo, pues la competencia es aquello que engloba al contenido, el procedimiento y las actitudes, lo que, de una u otra manera, hace pensar sobre la posible influencia de los CBC para EGB en la nueva reforma mexicana.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) las competencias para la vida son cinco. La primera de ellas consiste en las competencias para el aprendizaje permanente que implican la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida. La segunda hace referencia al manejo de la información al mismo tiempo que a la comprensión de las lógicas de construcción del conocimiento de diversas disciplinas. La tercera tiene que ver con el manejo de situaciones para la vida, en que se es competente para administrar el tiempo libre, enfrentar las situaciones de riesgo y, siguiendo a Edgar Morin (2002), las situaciones de incertidumbre. La cuarta equivale a las competencias de convivencia entre los seres humanos y su entorno natural. Por último, están las competencias para vivir en sociedad, es decir, actuar para favorecer la democracia, respetar las normas culturales y sociales y combatir toda actitud de discriminación (SEP, 2005: 11-12). Estas cinco competencias muestran nuevamente cierta similitud entre las competencias prescritas en Argentina en 1995 y la propuesta mexicana del 2006.

A la historia le corresponde, junto con la geografía, desarrollar las competencias «encaminadas a la comprensión del mundo social» (SEP, 2006: 7). Además se establecen competencias particulares de la historia, en un nuevo intento por estrechar los vínculos entre saberes discipli-

nares y conocimiento escolar. La primera competencia promueve la «comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, y la multicausalidad» (SEP, 2006: 9). Se puede afirmar que esta competencia hace referencia dentro de la triada de contenidos de origen constructivista a los contenidos disciplinares convertidos en esquemas de pensamiento, como se expone más adelante.

La segunda competencia mucho más imbricada con los procedimientos, habla del «manejo de información histórica para desarrollar habilidades y un espíritu crítico que permita confrontar diversas interpretaciones; competencia para comunicar los resultados de una investigación y responder a interrogantes del mundo actual» (SEP, 2006: 9) que también se acerca, desde una perspectiva metodológica, al saber disciplinar o científico.² Finalmente, de carácter actitudinal, la competencia de «formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural» (SEP, 2006: 9). Estas tres competencias guían a los aprendizajes esperados y a las propuestas didácticas.

Al tiempo que encontramos similitudes con el caso argentino, es necesario mencionar que existen diferencias, pues a pesar de pertenecer al conjunto de reformas globales de la región, la reforma mexicana mantiene su carácter distintivo al separar las asignaturas y no conjuntar áreas de conocimiento. En relación con las competencias, esto genera un proceso digno de atención, al tratar de alcanzar el mismo objetivo por caminos aparentemente muy dispares. Las competencias particulares de la historia son en realidad genéricas, pues responden a lo que la CEPAL y la UNESCO llamaron en 1992 *código de la modernidad*. Lo genérico termina por construir un arbitrario cultural en las formas de pensar e interpretar el pasado, tanto en los aspectos conceptuales (visiones particulares de tiempo histórico) como en los procedimientos, en los que domina el poder del saber disciplinar. En Argentina, este proceso de homogeneización se da a partir de la unión de procedimientos, contenidos y actitudes de las diversas ciencias sociales. Lo mismo sucede en Uruguay.

Uruguay

La República Oriental también incluyó los aspectos globales y, al igual que México, ha iniciado en la primera década del siglo XXI un nuevo proceso de reforma curricular con particularidades nacionales en el que se en-

cuentran continuidades entre el Plan 1996 y el 2004 y diferencias con el nuevo Plan de 2006, cuando la historia retoma su lugar frente a las ciencias sociales. La reforma uruguaya presenta la particularidad de no hacer tanto hincapié en las competencias en las ciencias sociales, al tiempo que conjunta las asignaturas en áreas de conocimiento. En este aspecto, Uruguay muestra la heterogeneidad nacional de la homogeneidad regional. Asimismo, el Plan 1996 tiende a reducir al máximo los espacios para la enseñanza de la historia.

Las competencias no son significativas en el área de ciencias sociales. Esto no implica la exclusión del concepto de competencia en la enseñanza secundaria, pues predomina sobre todo la competencia en el uso de la lengua española «para poder expresarse con claridad y con una sintaxis y una variedad de lenguaje acorde con su desarrollo cognitivo» (ANEP-CODICEN, 2004: 27) o, en una muestra clara del desplazamiento del lenguaje administrativo y económico a la educación, «que sea un hábil y competente administrador de su propia escritura» (ANEP-CODICEN, 2004: 27). En el área de informática, dentro de las nuevas reformulaciones basadas en el Plan 1996, las competencias se definen con claridad como la conjunción de un saber, un saber hacer, un hacer, un saber estar y un querer hacer que se convierten en comportamientos observables (ANEP-CODICEN, 2006: 4).

Las competencias del área de las asignaturas instrumentales (español, matemáticas, lengua extranjera e informática) se derivan hacia otras asignaturas; por ejemplo, en la reformulación de los programas de segundo año del ciclo básico para la educación secundaria de ciencias sociales, se tiene entre sus objetivos «fomentar las competencias comunicativas orales, escritas y visuales» (ANEP-CODICEN, 2005: 6). Más adelante este mismo programa menciona competencias jerarquizadas, con lo que se refiere a la importancia de acercar a los alumnos a las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las habilidades requeridas para la búsqueda y organización de la información (ANEP-CODICEN, 2005: 22). El programa de segundo grado de la reforma de 2004 remarca el énfasis en los contenidos de historia y afirma que «la enseñanza de ciencias sociales en el Primer Ciclo de Educación Media propende a desarrollar en los estudiantes las destrezas, habilidades, capacidades, competencias y saberes que les permitan aproximarse al mundo en el que viven, actuando razonadamente, opinando críticamente y comprendiendo la complejidad de lo social» (ANEP-CODICEN, 2004: 89).

En los objetivos también se pueden distinguir procesos de imbricación entre significantes de distintas proce-

dencias que remiten a las competencias. En el área de ciencias sociales de segundo grado se numeran los objetivos generales, mientras que para primer grado se ubican dentro de cada unidad. En segundo grado se propone iniciar el estudio del «legado de diferentes civilizaciones» (ANEP-CODICEN, 2005: 5), favorecer las capacidades necesarias para valorar la diversidad cultural, acercarse a la complejidad del conocimiento histórico y a sus diversas fuentes históricas, darle peso a la espacialidad y a la temporalidad, desarrollar «procedimientos propios de las Ciencias Sociales: lectura de mapas, realización e interpretación de tablas cronológicas y líneas de tiempo, así como manejo de conceptos básicos imprescindibles» (ANEP-CODICEN, 2005: 5), fomentar las capacidades de trabajo en equipo, la responsabilidad, la autoevaluación, las competencias de indagación y «promover el desarrollo de procesos cognitivos tales como: comparación, categorización, clasificación, inferencia, análisis, etc.» (ANEP-CODICEN, 2005: 6).

Las competencias introducidas por actores a la vez nacionales e internacionales, como Germán Rama, no aparecen en los programas de manera contundente en el primer periodo de reforma (1995-2000), ni en el segundo (2004-2005), y tampoco en el último (2006). Esto se debe al antagonismo entre la visión instrumental de las competencias por parte de los funcionarios educativos uruguayos y la fuerte impronta disciplinar de los docentes y los académicos universitarios, que no cedieron un ápice para permitir su ingreso en el nuevo programa. Es decir, la transformación de la epistemología del conocimiento histórico escolar descrita aquí no es necesariamente hegemónica en las aulas uruguayas.

Esto llevó a una nueva estrategia coordinada y ejecutada por el Programa de Modernización de la Enseñanza Media y Formación Docente (MEMFOD), con la finalidad de implementar un proceso hegemónico del currículo. En documentos publicados por MEMFOD, centrales para el proceso de reforma, se promueve constantemente el concepto de competencias de los docentes y no de los alumnos, es decir, el aspecto instrumental y laboral del concepto se dirigirá directamente a la práctica docente. En *La enseñanza por áreas en el Plan 1996 parte I: Ciencias sociales, primer año*, se hace un diagnóstico cualitativo sobre el proceso de inducción de los docentes en el programa. En él se insiste en la competencia técnica que requiere el profesor para implementar el programa y se cuestionan las percepciones subjetivas de los maestros sobre las competencias profesionales y los saberes disciplinares que poseen. Es decir, se utiliza el término competencia

para rechazar las prácticas profesionales sedimentadas de los docentes y para definir las nuevas prácticas docentes que exige la propuesta curricular de 1996. Estas competencias se resumen en dos rubros, el «dominio del campo de saber correspondiente y [las] destrezas pedagógico-didácticas» (MEMFOD, 2003: 98), y se consideran adicionales a las que los profesores ya manejan. De esta manera las competencias se trasladan hacia la práctica docente y no tanto hacia los procesos de aprendizaje.

Las temporalidades de los programas de secundaria en Uruguay, con sus reajustes al Plan 1996 en 2004 y 2006, muestran lo inacabado del proceso histórico que se trabaja en la presente investigación. Por otro lado, permite observar detalladamente las complejidades de los procesos de imbricación de los saberes disciplinares, al mismo tiempo que los desplazamientos de significantes de unos saberes disciplinares a otros, pues en cierto momento predomina la economía, en otros la disciplina y a veces la psicología, o en ocasiones hay un equilibrio entre los tres, como en los objetivos del área de ciencias sociales de segundo grado del ciclo básico de educación media uruguaya de hoy.

CONCLUSIONES

El documento de la CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* es un punto de emergencia de la postura instrumental y pragmática de la educación secundaria. Este documento desplaza directamente nociones económicas al ámbito de las educativas. Las reformas en América Latina, por lo general (Argentina, Chile y Uruguay, entre otros), incluyeron las nociones de competencias como ejes de la conformación curricular de todas las asignaturas. El caso de México fue distinto, pues quedó a la mitad del proceso, siguiendo las indicaciones de la CEPAL, pero sin romper plenamente con el peso de los contenidos disciplinares dentro del programa. Esto obligó a transformar las características del conocimiento histórico escolar, originando en ocasiones verdaderas creaciones o trasposiciones didácticas.

Las competencias de la historia son genéricas en los tres países estudiados, pues responden al perfil de egreso de los estudiantes de secundaria regido por la relación dicotómica entre ciudadanía y competitividad y no forzosamente por las características de los distintos conocimientos históricos. Es decir, se construye una propuesta en la que, aparentemente con base psicológica y disciplinar, existen competencias mensurables de

desarrollo que sólo la historia o en su caso las ciencias sociales pueden desarrollar. Las competencias, como se ha podido observar, no surgen de la historia profesional o de otras formas de significar el pasado, si no de la economía o del mundo del trabajo, que adaptan los contenidos disciplinares a la idea de ciudadano competitivo que se exige.

De esta manera, la historia apoya la formación de la ciudadanía a través de la valoración de la pluralidad, el uso del tiempo libre, el respeto y cuidado del legado heredado del pasado y la formación de una conciencia histórica. A estas competencias ciudadanas se les agregan las competencias democráticas que no son específicas de la historia o de las ciencias sociales. Todas estas son características loables en un ciudadano, pero al responder a las competencias las convierten en aspectos mensurables y evaluables, y, por tanto, en productos específicos. La competitividad, por su parte, puede verse principalmente en los procedimientos cognitivos o metodológicos para la búsqueda y organización de la información, en el trabajo en equipo y en el apoyo al desarrollo de las competencias comunicativas, tres ideas impuestas por la lógica empresarial. Ninguna de estas habilidades requieren de una relación con el pasado o con aspectos sociales del presente.

Los avances en la enseñanza de la historia en América Latina durante la década de los noventa del siglo pasado son notorios. Hay una confrontación deliberada por vencer la historia positivista de procedencia decimonónica, en la que predominaba la invención de la identidad nacional, los acontecimientos bélicos y la consolidación de panteones patrios. Esta historia tradicional se ve dislocada desde las nuevas lógicas curriculares que proponen una diversidad de contenidos históricos, un acercamiento a los avances de la historiografía profesional e incluso nuevas formas de organización de los planes de estudio que diluyen la historia en las ciencias sociales.

Sin embargo, es ineludible mencionar que esta propuesta de conocimiento histórico escolar basado en competencias es insuficiente para convertir las significaciones sobre el pasado dentro de la escuela en procesos sociales y cognitivos de aprendizaje democráticos y plurales, pues no sólo reducen múltiples pasados a habilidades cognitivas y demostrables, sino que también excluyen nuevas interpretaciones de la historia y otras formas culturales de pensar la historia dentro y fuera de la escuela. Asimismo, el carácter estrictamente mensurable de las competencias deja afuera experiencias éticas y estéticas que son imposibles de ajustar a esta lógica y

que la enseñanza de la historia puede desarrollar. Por último, se corre el riesgo de un vaciamiento de contenidos, como lo demuestran con claridad el Plan 1996

uruguayo e incluso los CBC argentinos, por lo que, quizá exagerando, podríamos pensar que se promueve un historia sin pasado pero con muchas habilidades.

NOTAS

¹ Esta investigación es parte de mi tesis doctoral *Conocimiento social y educación secundaria. Las reformas curriculares en México, Argentina y Uruguay durante la década de los noventa. El caso de la enseñanza de la historia* que se presentó en la Universidad Nacional Autónoma de México en enero de 2010.

² Al igual que en otros países, los procedimientos de carácter disciplinar se fundamentan en las propuestas originadas en la historiografía profesional y sufren un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) mediante el cual se tornan en objetos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP-CODICEN (2004). *Área de Ciencias sociales I. Espacios y sociedades del Mundo y América. Año 2004*. Uruguay: ANEP.

ANEP-CODICEN (2005). *Área Ciencias Sociales. Segundo Año. Espacios y sociedades de América y el Mundo. Programa reformulado*. Uruguay: ANEP.

ANEP-CODICEN (2006). *Informática I. Programa reformulado Año 2006*. Uruguay: ANEP.

BRASLAVSKY, C. (1995). «La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos». *Revista Iberoamericana de educación*, número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, pp. 91-123.

BRASLAVSKY, C. (org.) (2001) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: UNESCO-Santillana. IIEP.

BRASLAVSKY, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana-Convenio Andrés Bello.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

IBARROLA, M. de (1996). «Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América latina». En: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. México: IEEPO, pp. 15-47.

LAVAL, Ch. (2003). *La escuela no es un empresa*. Barcelona: Paidós.

MALPICA, M. (1996). «El punto de vista pedagógico». En: ARGÜELLES, A. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP-Limusa.

ME (1998). *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MECT-CFCE (1993). «Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes». Documentos para la concertación, Serie A núm. 6. Argentina: Ministerio de Educación.

MECT-CFCE (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Argentina: Ministerio de Educación.

MEMFOD (2003). *La enseñanza por áreas en el Plan 1996 parte I: Ciencias sociales, primer año*. Uruguay: MEMFOD.

MORIN, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión.

PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.

PLÁ, S. (2008). «Metamorfosis del discurso histórico escolar». *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, pp. 171-194.

PLÁ, S. (2009). «Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar». En: SORIANO PEÑA, R. y ÁVALOS LOZANO, M.ª D. (coord.). *Análisis Político de Discurso. Herramientas intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos.

RAMA, G. (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central- Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

RAMA, G. (ed.) (2001). *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

SEP (1993). *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2005). *Documento introductorio. RIES*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2006). *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Recibido: 18.10.2010 / aceptado: 18.11.2010