



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA

TESINA DE LICENCIATURA EN HISTORIA

SABERES INVESTIGADOS Y SABERES ENSEÑADOS.
UNA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONFLICTIVIDAD POLÍTICA
EN EL RÍO DE LA PLATA ENTRE 1820 Y 1852

AUTOR: PROF. BRAIAN MARCHETTI

DIRECTORA: PROF. SILVIA AMANDA ZUPPA

CO-DIRECTORA: DRA. ANA LAURA LANTERI

- MARZO 2018 -

RESUMEN

El proceso de mediación e intervención del docente sobre los contenidos disciplinares para la adaptación a su enseñanza escolar se ha convertido en objeto de debate y análisis desde hace tiempo. Sin embargo, su vigencia se mantiene al ser un aspecto fundamental a tener en cuenta si pretendemos repensar, reflexionar y mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

Buscando generar un aporte al campo de los estudios de la Didáctica de la Historia, este trabajo se propone indagar sobre la interacción entre los contenidos prescritos por el diseño curricular, el posicionamiento pedagógico del docente y sus intervenciones a través de la selección y organización de los contenidos, conceptos, recursos y bibliografía escolar utilizada para la enseñanza.

Se tomará como caso de estudio la temática asociada a la conflictividad política para el Río de la Plata entre los años 1820-1852. La complejidad de las categorías de análisis, de los conceptos, de las relaciones de poder y de los intereses de los actores políticos, sumado al proceso de abstracción que requiere reflexionar sobre los orígenes de formaciones estatales a principios de siglo XIX muy distintas a las actuales, plantea un desafío mayor al momento de trabajar temas como el seleccionado en el aula.

El trabajo se centra en la búsqueda de reflexiones y propuestas que permitan avanzar hacia una mayor confluencia entre Historiografía y Didáctica a fin de favorecer a la formación inicial y continua de los profesores de Historia de la ciudad de Mar del Plata.

Presentaremos un diagnóstico propio y reflexionaremos sobre la problemática a través del análisis del diseño curricular elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, de la realización de encuestas a docentes, de la observación de clases y del estudio sobre libros de texto escolar y recursos didácticos.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO 1: ENCUADRE BIBLIOGRÁFICO Y ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR | |
| Saberes investigados y saberes enseñados | 14 |
| Política curricular | 18 |
| El Diseño Curricular de 3° año del Nivel Secundario y su abordaje del XIX en el Río de la Plata | 21 |
| CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DE LA CONFLICTIVAD POLÍTICA ENTRE 1820 Y 1852 EN EL RÍO DE LA PLATA: CONCEPTOS Y DIFICULTADES | |
| Un acercamiento a través de encuestas a docentes | 30 |
| Los conceptos | 32 |
| Las principales complejidades y dificultades | 37 |
| CAPÍTULO 3: EL LUGAR DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y LOS RECURSOS EN LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA ¿QUÉ ELECCIONES REALIZAN LOS DOCENTES SOBRE LA TEMATICA? | |
| Los libros de texto escolar | 44 |
| Los recursos didácticos | 53 |

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 4: UNA MIRADA DESDE EL AULA | |
| Metodología de trabajo con observaciones de clase | 58 |
| Clases con énfasis en el recurso didáctico | 61 |
| Clases con centralidad en el libro de texto escolar | 67 |
| | |
| REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS | |
| A modo de conclusión | 73 |
| Posibles caminos a seguir | 78 |
| | |
| LISTADO DE FUENTES DOCUMENTALES | 82 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 82 |

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo fue posible gracias al acompañamiento y aporte colectivo de colegas, familiares y amigos. Tener un espacio donde ir a realizar una consulta, donde trabajar sobre una duda, donde pedir una orientación o desarrollar una idea, es fundamental para todo trabajo de investigación. De eso se ocuparon mis directoras, Silvia y Ana, a quienes estoy profundamente agradecido por la paciencia y dedicación con que transitaron conmigo este proceso. Pero ellas tampoco estaban solas, sino que forman parte de dos grupos de investigación, los cuales integro, que conforman los espacios colectivos donde en varias ocasiones he podido compartir avances, recibir consejos y plantear interrogantes. De allí mi especial agradecimiento también a Sonia, Edu, Moni, David, Benja que integran el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales, así como a Valen, Ale, Lau, José, Inti, Marian, que forman parte del Grupo Problemas y Debates del Siglo XIX, y a todos los integrantes de ambos grupos que de una manera u otra han sido parte de la etapa de producción de este trabajo.

De la misma manera, probablemente ningún capítulo podría haber sido escrito sin la participación voluntaria de los docentes, de los profes de Historia, que además de trabajar durante horas en distintas Escuelas Secundarias, de planificar, de corregir, de estudiar, tuvieron la dedicación y el interés de responder las encuestas solicitadas, de encontrarse conmigo, de responder mis mensajes, de recibirme en sus clases, de permitir que los observe y trabaje sobre ello. Para todos mis más sinceros agradecimientos, porque la investigación en educación no sería posible sin docentes abiertos y dispuestos a ser parte de procesos de indagación y reflexión para la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Esta investigación se extendió quizá más de lo previsto, atravesado por otros proyectos y caminos entrecruzados, pude sostener el trabajo y finalizarlo, y allí siempre estuvo mi familia, Juli, la que más me ha escuchado quejarme cuando me encontraba estancado o sin un rumbo claro para continuar, mis amigos, y los compañeros y compañeras del Centro de Estudiantes, que siempre están presentes en todo lo que hago.

Por último, no quería dejar de mencionar a alguien que ya no está entre nosotros, pero que fue por quien me anoté en la Licenciatura, luego de cursar un año ya de Profesorado. Fue

por Norberto Álvarez, quien en una materia introductoria, y fiel a su estilo, nos decía “no sean tontos y anótese en las dos, no saben qué van a querer hacer después”. Para él también va mi recuerdo y agradecimiento.

A todos ellos, y a quienes probablemente se me han escapado de estas palabras, les agradezco por ser parte de este trabajo de investigación, y de acompañarme en los distintos momentos y caminos de mi vida.

Braian

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las prácticas de enseñanza de la Historia desde instancias de formación de grado universitario posibilita un acercamiento a las dinámicas que acontecen en el aula de Escuela Secundaria, a las motivaciones de los docentes, y a las complejidades y dificultades propias de la disciplina. En este marco, la indagación desde el campo de la Didáctica de la Historia nos permite acercarnos al ámbito educativo abriendo caminos para reflexionar sobre las instancias de formación docente inicial y continua.

Según Joaquín Prats (2015), la investigación en Didáctica debe considerarse como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales. Por un lado, las que se ocupan tradicionalmente de la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar. De esta manera, los resultados de las investigaciones son plausibles de ser incorporados y utilizados en el rediseño de la toma de decisiones en las prácticas formativas así como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel secundario.

En este marco, nos propusimos indagar sobre el proceso de mediación que existe entre la producción de conocimiento histórico producto de las investigaciones científicas y su enseñanza en el ámbito escolar, dirigida a estudiantes de nivel secundario. Utilizamos los conceptos de “Saberes investigados” y “Saberes enseñados” para referirnos a esta cuestión. Es decir, es de nuestro interés estudiar la relación presente entre aquellos saberes resultados de la producción historiográfica en el ámbito de la investigación, y los saberes enseñados, entendidos como el abordaje escolar de los saberes investigados para un contenido histórico en particular.

La elección de este problema del campo de estudio de la Didáctica de la Historia se fundamenta en mi recorrido formativo en la carrera de grado del Profesorado en Historia (2008-2015). En una primera instancia, haber cursado dentro de las asignaturas obligatorias el seminario “Comprender y enseñar Historia Argentina Reciente (1955-2001)” en 2012 a cargo de la Dra. Marcela Ferrari, el cual priorizó el eje del análisis político y el uso de recursos didácticos múltiples, reafirmó mi interés sobre la vinculación entre temáticas de vasta complejidad historiográfica y su aplicación en la enseñanza secundaria. Luego, ya en

el tramo final de la carrera haber transitado una buena experiencia durante las prácticas docentes obligatorias en la asignatura Didáctica Específica y Práctica Docente, con la dirección de la Profesora Silvia Zuppa, me llevó a interesarme aún más sobre temáticas educativas. Por ello me incorporé al Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS) hacia mediados de 2015.

Por último, la experiencia de cursada del seminario “Federales y Unitarios en la década del ’40 del siglo XIX” en el año 2013 a cargo de la Dra. Valentina Ayrolo, me facilitó una base bibliográfica con divergentes perspectivas historiográficas y metodológicas relativas a la conflictividad política de la primera mitad del siglo XIX. Algunas de estas cuestiones son examinadas por el Grupo “Problemas y debates del Siglo XIX” que integro junto a la Dra. Ana Laura Lanteri. En 2016, con dicho Grupo he desarrollado actividades de extensión¹ en Escuelas Secundarias de la ciudad de Mar del Plata en el marco del bicentenario de la Independencia rioplatense, desde las que también reflexioné sobre los vínculos entre Historiografía y Docencia, en tanto elaboramos un cuadernillo de síntesis del proceso histórico para que pudiese ser utilizado en el aula.

Al mismo tiempo, durante el año 2016 mantuve mi participación en docencia en la Universidad a partir de dos adscripciones en distintas cátedras. Por un lado, la adscripción a la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente, me permitió estar en contacto con las cuestiones particulares de la Didáctica de la Historia y los desafíos de las primeras experiencias docentes. Por otro, la adscripción al seminario "Problemas de la enseñanza de la Historia argentina", dictado por el Dr. Eduardo Míguez y la Dra. Ana Laura Lanteri, me brindó la posibilidad de reflexionar sobre problemáticas específicas de la enseñanza de Historia Argentina del siglo XIX.

Así, la trayectoria desarrollada resultó cardinal para avanzar en el trabajo conjunto y articulado, y comenzar a recorrer un camino en la confluencia de la producción historiográfica y la Didáctica. Pensamos que era una buena aproximación inicial para la Tesina, articular formulaciones teóricas y normativas sobre dicha problemática con reflexiones sobre la práctica docente. Ello ameritaba elegir una temática histórica particular,

¹ Proyecto de Extensión "Bicentenarios. Dos siglos de memoria colectiva, 1810-2010 / 1810-2016" OCA N° 965/06. FH - UNMDP

de manera que en función del recorrido formativo mencionado y de situaciones particulares de la producción historiográfica y Didáctica, optamos por enfocar el análisis en la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. Entre otras cuestiones, este período fue clave en el comienzo de una etapa de reorganización política e institucional de las provincias tras la caída del poder central y de definición de sus lineamientos económicos, sociales y culturales, que marcarían el proceso de formación del futuro Estado nacional argentino.

En las últimas décadas, diversos autores han puesto en relieve la complejidad intrínseca al estudio de este período en particular y del siglo XIX en general. Dicha revisión se ha dado en el marco mayor de renovación de la historiografía política Iberoamericana (entre otros, Palacios, 2007). La apertura de perspectivas y líneas problemáticas desde una multiplicidad de espacios geográficos y de períodos abordados con sus especificidades propias, enriqueció así sustancialmente el conocimiento sobre el siglo XIX argentino, donde la nación y el Estado pasaron a ser aprehendidos como problemas y no como presupuestos.

Entre algunos de los principales aportes, se destaca el abordaje de estudios de caso, el análisis de sectores intermedios y subalternos y sus formas de poder, la legalidad y legitimidad en la edificación del poder de los caudillos, la atención a los campos políticos informales y los ámbitos de sociabilidad, la revisión de las trayectorias doctrinarias y las representaciones así como de las prácticas y las redes de relaciones de los actores (entre otros estados de la cuestión, Goldman y Salvattore, 1998; Sábato y Lettieri, 2003; Miguez, 2003; Sábato, 2007; Palti, 2007; Losada, 2009; Goldman, 2008, Ayrolo, 2013 ; Fradkin y Di Meglio, 2013, Lanteri, 2013).

Igualmente, en los últimos años han surgido interesantes obras colectivas y colecciones de Historia Argentina que tienen como objetivo trascender al público académico (entre otras serie “Biografías argentinas” e “Historia de la provincia de Buenos Aires” de editorial Edhasa, colección “Nudos de la Historia Argentina” de editorial Cúspide). Así como se han multiplicado las instancias dentro del campo académico de la investigación histórica que propician el debate y la reflexión en torno a la enseñanza de la Historia. Un ejemplo de ello lo constituye la realización reciente del panel “La producción científica y la enseñanza de la Historia” de la Asociación Argentina de Investigadores en Historia en el marco de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia en la ciudad de Mar del Plata en 2017.

Con todo, en relación al período 1820-1852, esta renovación historiográfica contrasta con la menor producción en el campo de la Didáctica de la Historia sobre las maneras de abordar los contenidos curriculares respectivos. La etapa del “Bicentenario” ha redundado en variada literatura, material audiovisual y recursos didácticos², sin embargo, dicha producción no tiene el mismo correlato para las décadas siguientes³.

Por otro lado, en relación a la capacitación docente, el período histórico en cuestión no ha sido una temática de interés específico en los cursos públicos de formación continua de los últimos años dictados en el Centro de Información e Investigación Educativa de General Pueyrredón (CIIE), organismo dedicado a poner a disposición de los docentes de todos los niveles, áreas y modalidades una diversa oferta estatal de formación continua⁴.

Por ende, la conflictividad política entre 1820 y 1852 en el Río de la Plata constituye un recorte fecundo de indagación en relación a la perspectiva analítica de la tesina. Esta investigación pretende contribuir entonces a formular reflexiones y propuestas para avanzar hacia una mayor confluencia entre Historiografía y Didáctica desde dicha problemática histórica.

Nos proponemos identificar el tratamiento brindado por los diseños curriculares, el conocimiento que los docentes de Escuela Secundaria tienen al respecto y caracterizar su abordaje didáctico. Es decir, cómo elaboran sus planificaciones de clase, qué recursos y qué bibliografía escolar utilizan, sobre qué conceptos y problemáticas históricas estructuran sus propuestas. No tenemos entonces pretensiones de generalidad sino que apuntamos a poner en conocimiento los posicionamientos, las decisiones, y dificultades presentes en los docentes graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 2008 y 2015 en relación a la temática examinada.

² Por ejemplo, el portal Educ.ar, la TV Pública y el Canal Encuentro crearon un conjunto de materiales didácticos para el Bicentenario de la Revolución de Mayo y de la Independencia. Lo mismo ha sucedido con numerosos historiadores, que han realizado aportes a la discusión participando en ámbitos públicos o mediante publicaciones.

³ Para el siglo XX también se observan períodos más prolíficos que otros como es el caso de la “Historia reciente” sobre la que se han propuesto variados recursos didácticos.

⁴ Agradezco a los capacitadores Sonia Bazán y Eduardo Devoto por haber brindado la información correspondiente a los cursos dictados en los últimos años.

La formación de estos docentes estuvo signada por las características propias del plan de estudios del Profesorado en Historia⁵ de la UNMdP, cuya organización interna se organiza en tres grandes espacios formativos. Por un lado, el *espacio disciplinar*, destinado a destacar la especificidad de la Historia como disciplina no reductible a ninguna otra, con sus propias problemáticas y metodología. La misma se conforma a través de cuatro áreas: Universal, Americana, Argentina, y Teórico-Metodológica. Según el Plan, las tres primeras áreas comprenden tres tipos de asignaturas: materias generales, especiales y seminarios.⁶ Por otro lado, el *espacio de formación en Ciencias Sociales*, desde una perspectiva interdisciplinar contiene a las distintas disciplinas que forman parte del campo Ciencias Sociales, como Geografía, Sociología, Antropología y Economía. Finalmente, la *formación docente*, completa la tríada de espacios curriculares y contiene a las cátedras vinculadas a la actividad específica de la docencia, referida a la Pedagogía y la Didáctica.

La conformación del plan consta de treinta asignaturas de las cuales diecinueve integran el espacio de formación disciplinar, cinco el de formación en Ciencias Sociales, y seis el de formación docente, organizadas en un modelo sugerido de cursada de cinco años de duración. El ciclo de formación docente es brindado por el Departamento de Ciencias de la Educación para todos los profesorado que ofrece la Facultad de Humanidades, tiene su propio plan de correlatividades y es factible de ser cursado en paralelo con las asignaturas correspondientes a los espacios de formación disciplinar y de Ciencias Sociales. Estas asignaturas comunes dedicadas principalmente al estudio de aspectos vinculados al sistema educativo, el planeamiento institucional, y la Didáctica General se combinan al finalizar el ciclo con Didáctica Específica y Práctica Docente perteneciente al Departamento de Historia.

Dicha materia cobra gran relevancia dentro del trayecto formativo docente ya que es la primera asignatura en la cual se reflexiona sobre los contenidos específicos de la disciplina Historia en relación con su enseñanza escolar y donde se genera un espacio de práctica

⁵ Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/historia/planesthist.htm>

⁶ Las materias generales son de carácter obligatorio y de contenidos fijos y proveen los conocimientos referidos a conocimiento de la Historia general y de la diversidad de procesos particulares en el espacio y el tiempo; las materias especiales -denominadas Historias sociales- son de carácter obligatorio y su contenido es variable ya que tienen especificidad temática, corresponden a cada área histórica; los seminarios son ofrecidos por cualquiera de las áreas históricas.

docente en un aula de Escuela Secundaria. Es una materia anual que dedica el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario, mientras que durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes realizan sus prácticas docentes.

Las tareas de docencia dentro de la cátedra se articulan con las de investigación en Didáctica a través del GIEDHiCS. Este grupo desde año 2010 ha enfocado sus trabajos en relación con la manera en que el *Conocimiento Didáctico del Contenido* (Shulman, 2005)⁷ se articula con los distintos componentes del conocimiento histórico. Ello supone la necesidad de los profesores de estar en condiciones de elaborar el conocimiento teórico y práctico imprescindible para el ejercicio de la enseñanza (Bazán y Zuppa, 2013). Es decir, de qué manera determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes, y se exponen para su enseñanza a fin de lograr aprendizajes significativos, aspectos a los que esta Tesina propone contribuir.

A lo largo del texto nos preguntamos entonces, en lo relativo a temática escogida: ¿Qué propuesta histórica y didáctica transmite el diseño curricular? ¿Qué relación tiene con los estudios históricos más recientes? ¿Cuáles son los conceptos, procesos, actores, etc. que los docentes asocian a la temática?, ¿Qué dificultades encuentran en su enseñanza?, ¿Qué bibliografía escolar resulta la más utilizada y qué perspectiva de enseñanza transmite?, ¿Qué sucede con los recursos didácticos? Y finalmente ¿Cómo formular propuestas concretas para que los saberes investigados y los saberes enseñados se entrecrucen y potencien?

En el capítulo 1 se abordan las distintas perspectivas sobre la relación entre los saberes investigados y su enseñanza escolar a través de un recorrido bibliográfico para luego reflexionar sobre los fundamentos y cualidades de la propuesta curricular. El análisis corresponde al diseño curricular de 3° año del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires y es realizado en función de su organización interna, sus características principales en relación a la temática estudiada y su actualización respecto de las líneas historiográficas de los últimos años.

En los capítulos siguientes se analiza la información resultado del acercamiento a los docentes mediante encuestas. Para ello contamos con la participación de 47 docentes que se

⁷ Este concepto se desarrolla en el Capítulo 1, “Saberes investigados, saberes enseñados”

desempeñan en instituciones educativas de la ciudad y que en el algún momento de su trayectoria dictaron clases en 3° año del nivel secundario. El trabajo de campo se completa con la realización de cuatro observaciones de clase en distintos establecimientos educativos para conocer las propuestas didácticas presentadas y analizarlas en articulación con una posterior entrevista efectuada a los docentes observados.

Luego, sobre la base de dichas encuestas, en el capítulo 2 la indagación de centra en los conceptos principales utilizados en las clases, en las dificultades más recurrentes en la enseñanza de la temática, y en los apoyos bibliográficos y recursos didácticos incluidos en las planificaciones.

El capítulo 3, acerca de los libros de texto escolar incluye la descripción de las características de dos ejemplares de las editoriales más elegidas por los docentes en relación a su conformación, la forma de presentación de la información, las actividades propuestas y la configuración del relato histórico.

Por su parte, el capítulo 4 se aboca al análisis de las observaciones de clase y las entrevistas realizadas, otorgándole especial relevancia a los distintos tipos de propuestas didácticas presenciadas tomando como referencia la estructura de las clases y los materiales curriculares incluidos dentro de ella en forma de texto bibliográfico o recurso didáctico.

Por último, sobre la base de dicho análisis, el trabajo finaliza con una serie de reflexiones y propuestas que apuntan a profundizar el diálogo y la reflexión sobre nuestras prácticas docentes, reforzando los vínculos entre la investigación historiográfica y los ámbitos académicos con su enseñanza escolar y los ámbitos educativos.

CAPÍTULO 1: ENCUADRE BIBLIOGRÁFICO Y ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR

Saberes investigados y saberes enseñados: un recorrido bibliográfico

El vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados ha sido objeto de debates desde distintos enfoques y perspectivas analíticas. Uno de los primeros estudios fue el del matemático francés Yves Chevallard (1985) quien, a partir de las investigaciones realizadas en la década de 1970 por Michael Verret sobre la distribución temporal de las actividades de los estudiantes, retomó su concepto de “transposición didáctica”. El mismo supone la presencia de un *saber sabio* que deberá sufrir una serie de transformaciones adaptativas realizadas por el profesor para convertirse en saber a enseñar. Lo que remite a una *distancia obligatoria y necesaria*, al identificar dos saberes distintos (Chevallard, 1985).

Si bien los aportes de Chevallard resultaron pioneros y el concepto de transposición didáctica tuvo éxito⁸, ya que ha sido adoptado por diversas Didácticas disciplinarias, también ha recibido numerosas críticas. En particular, se ha destacado que sus conclusiones no contemplan las complejidades propias de las Ciencias Sociales.

Para el campo de la enseñanza de la Historia en Argentina se destacan al respecto las formulaciones de Pilar Maestro González y de Gonzalo De Amézola. Maestro González (1997) se ha posicionado contrariamente a otorgarle poca relevancia a la relación entre los conocimientos historiográficos y las decisiones adoptadas en la práctica docente. Para ella las duplas Historia investigada-producción historiográfica e Historia enseñada-disciplina escolar, admiten una “falsa división del trabajo” en donde la investigación historiográfica provee contenidos disciplinares actualizados y la Didáctica únicamente se dedica a nutrirlo de estrategias y metodologías de enseñanza. Para la autora, las sucesivas renovaciones historiográficas se han alejado del modelo tradicional y han abierto paso a procesos de

⁸ Nos permitimos no ampliar este punto ya que un buen resumen puede consultarse en Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2005), *La transposición didáctica: Historia de un concepto*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 1, julio-diciembre.

diferente índole que se estudian desde una compleja trama multifactorial y dialéctica, entremezclados entre sí y sin reducirse a una mera medición cronológica. Sin embargo, esta “modernización” de los contenidos requiere de un correlato en los fundamentos de la Historia enseñada. Para ello será necesaria la unión de la investigación histórica y didáctica en una apretada conjunción a fin de afrontar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje (Maestro González, 1997).

Por su parte, Gonzalo de Amézola (2008) ha diagnosticado como “esquizohistoria” la disociación entre la Historia investigada y enseñada en la escuela, asociando esta fractura al peso presente en la Historia enseñada de las versiones oficiales instaladas en los albores del surgimiento y consolidación del Estado nacional que perduran en la actualidad. El autor también ha puesto en cuestión la utilidad del concepto de transposición didáctica en lo referido a la Historia, debido a la inexistencia disciplinar de saberes sabios basados en interpretaciones indiscutibles como podrían advertirse en Ciencias Exactas como las matemáticas. La adaptación del saber sabio al saber enseñado que propone Chevallard se vería afectada por cuestiones particulares como el hecho de la presencia de diversas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento, siendo en la Historia el punto de vista y la discusión de las distintas explicaciones inseparables de la disciplina.

En este marco y en pos de mejorar las prácticas de la enseñanza, De Amézola propone dar mayor relevancia a las Didácticas Específicas⁹ como nexo entre la historiografía y su enseñanza, y a la necesidad de superar un discurso pedagógico que pretenda subordinar los conocimientos disciplinares a las prescripciones de la Didáctica General. Desde la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente de Historia de la UNMdP, se aborda esta cuestión dentro del primer eje del programa desde donde se retoman las relaciones tanto de la Didáctica General como de la Historiografía con la Didáctica Específica.¹⁰ Los

⁹ Coincidimos con Amézola en utilizar el término de Didáctica Específica frente al de Didáctica especial, ya que este aparece como una aplicación metodológica de los principios didácticos generales a un campo disciplinar mientras que el primero se ocupa de los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber, ubicándose entre el conocimiento científico general y el conocimiento científico educacional. (Amézola, 2008; 129)

¹⁰ Los principales aportes para esta discusión abordados en la materia son Camilloni, A. (2007); Cuesta Fernández, Raimundo (1997); Santisteban, A. (2010); entre otros.

posicionamientos historiográficos junto con las distintas perspectivas de análisis histórico son puestas en tensión en los Trabajos Prácticos de la asignatura, cuando se comienza a ensayar su integración en las planificaciones y secuenciación de clases.

Desde otra perspectiva, la de la psicología educativa, el norteamericano Lee Shulman y su equipo, han desarrollado un programa de investigación basado en el “Modelo de Razonamiento Pedagógico” (Shulman, 1986), que busca indagar sobre las fuentes del *conocimiento base* requerido para la enseñanza y sus implicaciones en las prácticas docentes. Ello se traduce en una propuesta organizativa de los conocimientos que un profesor debe tener para dar clase.

Dentro de su esquema se puede distinguir el “conocimiento del contenido temático de la materia”, “el conocimiento didáctico del contenido” (CDC) y “conocimiento del currículo”. En relación a nuestra investigación el CDC se conforma en categoría central del análisis, ya que remite a una amalgama entre disciplina y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. De esta manera, es posible distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del docente, y describir cómo ocurre la interpretación y transformación del contenido temático del área específica en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes (Shulman, 2005).

La propuesta de Shulman incorpora así dentro de un mismo concepto elementos propios de la teoría disciplinar específica y de la práctica docente. En tal sentido, otro de los elementos que contempla dentro del conocimiento base es el conocimiento del diseño curricular. El dominio de los materiales y programas que conforman los diseños curriculares sirven como herramientas para el oficio del docente. Desde esa perspectiva, en esta investigación le hemos dado un espacio relevante al diseño curricular (en adelante DC), entendiéndolo como una de las fuentes de información clave con las que cuenta un docente al momento de planificar su tarea profesional.

Por último, la propuesta de Shulman también nos resulta de interés dado que sintetiza las características del “razonamiento pedagógico”, lo que supone la existencia de un ciclo a recorrer por el docente basado en las actividades de comprensión, transformación, enseñanza,

evaluación y reflexión que determinan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Shulman, 2005).

En definitiva, más allá de las diversas perspectivas de los autores citados, resulta indudable la necesidad de realizar algún tipo de transformación o mediación sobre los saberes investigados al momento de ser enseñados en la educación secundaria. Es decir, en palabras de María Cristina Davini (2008: 54), poner en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones previamente planificadas.

A nuestro entender esta transformación no debe implicar una simplificación ni la generación de una distancia mayor entre “ambos objetos” sino lo contrario. Consideramos que la tarea de mediación del profesor debe estar orientada a una recodificación o adaptación que no debe modificar el núcleo central del contenido a enseñar. Sino que, debe traducir a través de estrategias didácticas y con la utilización de recursos y fuentes, los nudos problemáticos y las complejidades propias del contenido específico en un lenguaje asequible o permeable para el público escolar destinatario. A través de estas acciones, no sólo no estamos formando dos objetos distantes entre sí, sino que estaríamos acercándonos a esa *amalgama* entre materia y didáctica de la que habla Shulman al referirse al *CDC*.

Por último, podemos observar que los posicionamientos en relación a los saberes investigados y enseñados alcanzan al Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires. Dentro del mismo se realiza una distinción entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar. El conocimiento académico se presenta como una construcción provisoria que se valida intersubjetivamente a partir de diferentes grados de consenso de la comunidad académica. Según el Marco, este conocimiento, junto con el conocimiento producido en otros ámbitos como el artístico, filosófico, del trabajo o de la vida cotidiana, se reelabora creativamente tanto en la producción de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje dando lugar al conocimiento escolar (MGPC, 2007: 20).

De esta manera, el Marco General adopta una postura en relación a la adaptación del conocimiento científico para su enseñanza, en la que incluye las propuestas de los diseños curriculares y su correlato en las prácticas educativas. En relación al problema central planteado en este apartado, consideramos que la propuesta del Marco resulta coherente ya

que contempla al conocimiento surgido del ámbito científico junto con la reelaboración que produce el docente para su enseñanza en un contexto institucional determinado y en interacción con otros ámbitos de conocimiento.

A continuación, examinaremos entonces las principales características de la política curricular y el DC que refiere a la temática histórica elegida para nuestra investigación.

Política curricular

Para adentrarnos al análisis del vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados nos pareció oportuno comenzar analizando la política que da el marco a los diseños curriculares. Ello es porque dichos diseños se convierten en el primer documento que los docentes toman al momento de buscar una referencia sobre qué contenidos dictar y cómo abordarlos. En efecto, estos documentos prescriben las finalidades, los principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las áreas de conocimiento o materias, los contenidos organizados en función de los tiempos y características organizacionales, y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.

Los diseños curriculares actuales en la provincia de Buenos Aires corresponden a un proceso de reforma para los tres primeros años de la Escuela Secundaria que tuvo origen en el año 2005 y su implementación fue a partir de 2006 de manera progresiva. La construcción de estos diseños contó con distintas instancias previas de participación y debate conducidas por la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE) que generaron valiosas contribuciones para su formulación definitiva. Por ejemplo, en el año 2007 se llevó adelante el Plan de Consulta sobre la “Nueva Ley Provincial de Educación”, complementado con acciones como la introducción de materiales de desarrollo curricular que implicaron la revisión de los diseños previos, el informe de resultados de operativos de evaluación e investigación cualitativa de los equipos técnicos de la DGCyE, y observaciones y relevamientos en el marco de los encuentros de capacitación docente, y visitas a instituciones educativas, entre otras.

La confección de estos diseños curriculares se presenta en parte como una disputa político-educativa donde las distintas perspectivas historiográficas y concepciones de la enseñanza de la Historia entran en pugna. En efecto, el marco de referencia seleccionado por

el DC toma la definición de De Alba (1998), la cual sintetiza los recorridos mencionados anteriormente:

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de lo curricular en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1998: 59-60).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 otorgan el marco regulatorio a la formulación de los distintos diseños curriculares del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, el cual queda expresado en el documento denominado “Marco General de la Política Curricular” aprobado por la Resolución Provincial N°3655/07.

Además, estas leyes contienen dentro de sus lineamientos la definición de las finalidades educativas. Entre ellas se encuentra el “brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad (...)”, y el “fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Ley 26.206) tanto como “la identidad provincial como parte de la identidad nacional, basada en el conocimiento de la Historia, la cultura, las tradiciones argentinas (...)” (Ley 13.688). De esta manera, vale volver sobre la potencialidad de la temática histórica seleccionada para nuestro análisis, en tanto la reflexión sobre la formación nacional, la diversidad de estados o particularidades regionales y a los distintos actores en su relación con Buenos Aires y las demás provincias durante el siglo XIX, resulta central de acuerdo a los fines de ambas leyes educativas.

Así, los diseños curriculares se presentan como comunes, prescriptivos, paradigmáticos, y relacionales. Se fundamentan en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación, y recuperando las nociones de diversidad, interculturalidad, igualdad, justicia y democratización. El carácter prescriptivo, por su parte, pauta la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos estableciendo qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia, y pretende poner en cuestión la pertinencia de prácticas institucionales autónomas posibilitando el acceso igualitario a los conocimientos socialmente significativos, conocimientos que si fueran seleccionados a partir de criterios particulares podrían llevar a la profundización de la fragmentación y desigualdad educativa (MGPC, 2007: 16-18).

Los diseños son paradigmáticos porque centralizan una serie de conceptos que se articulan y definen una propuesta educativa al enlazar las distintas secciones del diseño y convertirlo en una propuesta global que dado su signo prescriptivo no puede ser dejada de lado. Por último, el carácter relacional de los diseños implica tanto la pertinencia y coherencia entre sí de los conceptos seleccionados y los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular como fundamentalmente la adopción de una concepción relacional del sujeto pedagógico. Esta concepción supone que los diseños curriculares de la provincia se basan en una noción que concibe al sujeto pedagógico como el vínculo entre el docente y el estudiante. Es decir, el sujeto pedagógico es la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela mediada por el currículum, el cual le otorga al vínculo su especificidad pedagógica dando lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (MGPC, 2007: 19).

Partiendo desde la concepción del diseño como parte de una política pública educativa universal, la política general curricular le otorga un lugar primordial dentro de los diseños a aquellos saberes definidos como socialmente productivos. Esta categoría refiere a una productividad en función de la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir al desarrollo futuro de la sociedad, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal. Estos saberes tomarán sentido práctico de acuerdo al contexto socio político y al momento histórico sobre el cual se aborden pero con la mira puesta en el futuro y en la construcción de escenarios posibles (MGPC, 2007: 14). Para el caso de la enseñanza de la Historia, los distintos

contenidos y problemáticas históricas seleccionadas en los diseños permiten abordar la reflexión sobre estos saberes desde la práctica misma, a través de las planificaciones y las estrategias que utilizadas en el aula.

Por último, en relación a la estructura interna general de cada diseño, si bien cada uno de acuerdo al área temática y el año han sido desarrollados por distintos grupos de autores, es posible identificar una serie de espacios comunes dentro de cada uno de ellos que dialoga y se estructura sobre las cuatro características fundamentales desarrolladas en líneas anteriores.

Uno de los aspectos más destacados de la propuesta tiene que ver con la presencia de una fundamentación temática, cada diseño contiene una introducción y una fundamentación al área específica del saber, a sus problemáticas actuales en tanto debate académico, a su importancia para la enseñanza escolar y desde donde se posiciona la perspectiva científica desde donde se estructurará la propuesta. Dicha fundamentación es acompañada luego por la división de los contenidos seleccionados en unidades temáticas, donde cada una comprende nuevamente un acercamiento científico a través de explicaciones que permiten luego estructurar esa unidad a través de conceptos y orientaciones didácticas sugeridas dirigidas al docente.

El Diseño Curricular de 3° año del Nivel Secundario y su abordaje del XIX en el Río de la Plata

En relación a la temática histórica seleccionada para nuestra investigación, el documento que la comprende, es el DC para 3° año del ciclo básico de Educación Secundaria de Historia que aborda las temáticas del período que se comprende entre la “Revolución de Mayo” de 1810 y su “Centenario” en 1910. Este diseño, se encuentra dentro de la propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales, que contiene también a la asignatura de Geografía, y que dentro de su estructura le otorga a Historia dos módulos¹¹ semanales.

La elaboración del mismo estuvo bajo la coordinación de la Licenciada en Ciencias de la Educación Marina Paulozzo junto con un equipo de especialistas para el área de

¹¹ Dos módulos semanales es el equivalente a dos horas reloj.

Geografía y otro para el área de Historia¹². El diálogo entre ambas procedencias y no la exclusión de una u otra, buscó otorgarle a la concreción del DC una mayor riqueza en referencia a la enseñanza de la Historia. En sintonía con el proceso de reforma curricular y su aplicación progresiva, el diseño para 3° año fue puesto en vigencia a partir del ciclo lectivo 2008.

El título general del DC es “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina.” En sus fundamentos se destaca una preocupación particular sobre la comprensión de la Historia y el presente como un “todo” organizado y en continua interacción. Estos posicionamientos se sustentan en la idea de que facilitan a los alumnos reconocer las relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social. Según el DC (2009: 115), la enseñanza de la Historia posee un desafío fundamental, incentivar a los estudiantes a concebir esa realidad como una totalidad de espacio/tiempo, naturaleza/trabajo y sujetos sociales, y trabajar sobre la interdependencia de los fenómenos reconociendo la multicausalidad de las explicaciones.

Por ello, se posiciona desde un enfoque de la Historia que reconoce a los sujetos sociales como productores de una realidad determinada e inmersos en una batalla política e ideológica desde diversos ámbitos. Al mismo tiempo, contempla la perspectiva de la construcción del conocimiento a través de la interacción de sus componentes y no por leyes universales de comportamiento (DC, 2009: 25). Esta perspectiva histórica les otorga un lugar preferente a los actores sociales reconociendo la pluralidad de protagonistas colectivos y la presencia de grupos subalternos. Entre las finalidades aparece planteada la necesidad de desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado para que sean capaces de identificar cambios y continuidades, la duración de los distintos procesos, y la interrelación entre escalas temporales y espaciales, tomando una concepción plural del tiempo (DC, 2009: 65).

El período que abarca comienza con el quiebre de los vínculos coloniales y culmina con la formación de los estados nacionales en América Latina. Incorpora al análisis de la

¹² La Lic. Marina Paulozzo proviene del ámbito universitario, específicamente se vincula a la Universidad de Lomas de Zamora, mientras que los miembros del equipo del área de Historia, conformado por la Lic. Doris Frías, el Prof. Julio Zabaljáuregui, y el Lic. Oscar Edelstein, aparecen ligados a trayectorias dentro de Institutos Superiores de Formación Docente.

ruptura colonial el proceso de la “doble revolución” del otro lado del Atlántico con el triunfo del modelo liberal burgués, el proceso de la revolución industrial, la consolidación y expansión de la sociedad capitalista, y el proceso de organización de los Estados Nacionales en América Latina y su inserción plena en la economía mundial.

Este encuadre propuesto por el DC, representa un interesante desafío al momento de abordar la doble temporalidad y espacialidad para procesos de fuertes transformaciones económicas, sociales y políticas que sucedían en otro continente y que repercutían directamente en el espacio rioplatense. Trabajar sobre dos categorías imprescindibles para el desarrollo del pensamiento histórico como el tiempo y el espacio, abre a la posibilidad de contemplar la diferencia en las distancias y los tiempos de las comunicaciones entre aquella época y la actualidad y en cómo la llegada de noticias o las transformaciones en el ámbito político o económico interactuaban con el desenlace de los sucesos en el territorio americano.

Entre las expectativas de logro¹³ propuestas se destaca el reconocimiento de la diversidad de relaciones que configuraron los distintos tipos de organizaciones sociales dando cuenta de sus actores y las redes de relaciones, el conocimiento de las diferentes categorías convencionales de la cronología aprendida y la propuesta de alternativas para la periodización de la Historia Latinoamericana y Argentina, y el reconocimiento de la diversidad, la multicausalidad y las múltiples perspectivas en los procesos sociales latinoamericanos (DC, 2009: 70).

Al inicio de cada unidad es posible encontrar una fundamentación que caracteriza el posicionamiento historiográfico que sustenta la propuesta así como la selección temática y las problemáticas que la atraviesan. Se define un objeto de estudio y se proponen conceptos estructurantes y transdisciplinarios, junto con conceptos básicos disciplinarios. Por su nivel de amplitud, profundidad y complejidad, así como por las condiciones que generan para la realización de múltiples relaciones, los conceptos estructurantes seleccionados por el DC, “Naturaleza / Cultura”, “Espacio / Tiempo” y “Trabajo y Sujetos sociales”, subyacen siempre en el tratamiento de los contenidos, pero no constituyen contenidos de enseñanza *per se* sino

¹³ Las expectativas de logro describen lo que debe aprender cada estudiante, alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.

que se los considera de un nivel jerárquico y sobre el cual descansa la estructura de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por su parte, el DC prescribe que los conceptos transdisciplinarios deben ser seleccionados con el fin de contribuir al tratamiento de los contenidos y su enseñanza, ya que al no disponer de una referencia disciplinar única, se debe intentar trabajar con conceptos de carácter transdisciplinar y comunes a todas las Ciencias Sociales que refieran a las aportaciones de cada una de las disciplinas. Los conceptos básicos son específicos de cada disciplina y varían conforme lo hacen los diferentes objetos de estudio, por lo que también quedan a criterio de la selección del docente (DC, 2009: 28).

La unidad del diseño que corresponde a la temática histórica de la investigación es la número 2 y se denomina “Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX” (DC, 2009: 75-79). Esta unidad es precedida por la unidad 1 “Crisis del orden colonial, guerras de la independencia” y continuada por la unidad 3 “Transformaciones en el capitalismo: imperialismo y colonialismo” y la unidad 4 “Organización de la Argentina moderna: Historia de contrastes”. La unidad 2 presenta como objeto de estudio “Las fragmentaciones políticas y la gravitación de las formas estatales provinciales en Hispanoamérica y el Río de la Plata”, en referencia a la fragmentación del espacio político rioplatense de la que emergieron estados provinciales de naturaleza confederal, y divide los contenidos a enseñar en cuatro apartados: 1. “Las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica” 2. “El Río de la Plata después de la Independencia” 3. “Los conflictos políticos de la postindependencia” 4. “El proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas”.

Los agrupamientos de contenidos presentes en cada apartado enlazan aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Dado nuestro interés por indagar sobre el tratamiento escolar de la conflictividad política podemos seleccionar los siguientes como los más relevantes para su estudio: “La inestabilidad en la organización de los nuevos Gobiernos”, “Estado soberano y mundo rural: el caudillismo, caciquismo”, “Organización y financiamiento de los nuevos Estados. Regionalismos, federalismo” y “La transición hacia el federalismo rosista”.

Asimismo, dentro de los conceptos básicos disciplinares encontramos que se propone trabajar sobre la legitimación del poder y la organización institucional. De acuerdo a su

fundamentación, esta unidad propone demostrar cómo las guerras civiles produjeron crisis en los circuitos mercantiles coloniales que llevaron a una reestructuración del espacio regional en un contexto de reorientación atlántica, permitiendo explicar la aparición en la escena política de nuevos actores colectivos que buscaron la formación de un Estado centralizado marcando los enfrentamientos del período. Además, el DC sugiere abordar estas problemáticas históricas para construir y complejizar conceptos como “revolución”, “independencia”, “constitución”, “Estado”, y “capitalismo” (DC, 2009: 76)

A través de los conceptos y categorías seleccionados, y de los posicionamientos historiográficos desarrollados en el DC, es posible identificar perspectivas de la producción historiográfica de las últimas décadas. Esta producción cuestiona fundamentalmente la idea de una nación y una homogeneidad cultural preexistente a la formación de la República Argentina. Al tiempo que caracteriza un proceso conflictivo entre distintas formas de concebir el tipo gobierno.

Para el período de las “Guerras de Independencia”, el DC sugiere enfatizar sobre las diversidades regionales, los diversos modelos de sociedad, la aparición de nuevos actores sociales, y las estructuras económicas y políticas que modelan la realidad social y sus transformaciones. Destaca asimismo la problemática en torno al concepto de “nación” marcando las distancias con la concepción actual y reconociendo la presencia de los “pueblos, ciudades y provincias” como actores centrales del período. Retoma también las dificultades para conformar una nación fundada en el contrato social a través del “pactismo” y la aparición de fenómenos como el “caudillismo o caciquismo”.

El marco teórico que sustenta la propuesta toma citas de François Xavier Guerra (2003), particularmente referidas a su visión sobre la idea de nación que los actores o grupos sociales de ese período mantenían. La misma distaba de corresponder a una unión contractual de individuos y era concebida como compuesta por pueblos, por las comunidades políticas del antiguo régimen: las provincias, es decir, los territorios de las antiguas ciudades principales. Para el caso del empleo y concepción del vocablo “nación”, la perspectiva del diseño coincide con la plasmada en estudios como los de Noemí Goldman (1997) en los que se reconoce su variedad de significados.

De igual forma, podemos reconocer a lo largo de la unidad 2 las visiones pioneras de José Carlos Chiaramonte (1993), quién advirtió la presencia de distintas formas políticas

durante la primera mitad del siglo XIX de acuerdo a la concepción del sujeto de la soberanía. La pluralidad del concepto de “pueblo”, de la existencia de tantas soberanías como pueblos existentes y de la presencia de formas estatales autónomas en tanto ciudades-provincias son contempladas por el diseño. También aparece la distinción entre el uso de los conceptos de “Estado federal” y “confederación” en lo relativo a la primera mitad del siglo XIX.

De esta manera, las nuevas lecturas historiográficas son incluidas dando cuenta de la complejidad de los procesos de formación de gobierno, a través de la caracterización de su inestabilidad y destacando la presencia de una pluralidad de estados en formación que deberán afrontar arduos conflictos por establecer su organización política y sustentarse económicamente.

En relación a las facciones políticas de la época, también es posible encontrar los nexos con la producción académica ya mencionada. La propuesta presente en el DC reconoce la existencia de diversas explicaciones sobre el fenómeno. De igual forma, alude a distintos tipos de federalismos atendiendo a sus particularidades regionales y destacando al federalismo rosista como una variante de cualidades propias. En este sentido, se advierten en el DC cuestiones señaladas en los últimos años por autores como Ayrolo (2013: 83) quien señala que la importancia de las periodizaciones y el conocimiento de los actores, para pensar el federalismo en la primera mitad del siglo XIX.

Llama la atención la inexistencia de alusión en el DC a otra de las facciones características de la época y en pugna dentro de los debates por la formación de gobierno y la organización económica como la de los “unitarios”. Según la historiografía, esta facción presentaba actores e intereses propios que se diferenciaban de las propuestas federales y que combatieron contra ellas en reiteradas ocasiones durante el período.

Si bien el DC no presentaría la visión dicotómica y estereotipada predominante durante largos años que brindó una imagen de las facciones unitaria y federal como definitivamente antitéticas e irreconciliables donde una habría sido el reverso perfecto de la otra, no menciona a los unitarios. Esta omisión quizá sea explicada por una atención insuficiente para los unitarios dentro del ámbito de la producción historiográfica, a partir de la renovación posterior al retorno a la democracia, tal como señala Ignacio Zubizarreta (2013:83)

Por su parte, el fenómeno del caudillismo es abordado dentro de las dificultades por conciliar una nueva nación fundada a través de la unión entre pueblos. El reconocimiento de la pluralidad de protagonistas colectivos y la presencia de grupos subalternos orientaría a concebir este fenómeno con todas sus complejidades y particularidades regionales, atendiendo a la legalidad y legitimidad en la edificación del poder de los caudillos. Por ende, el DC postula evitar caer en la lectura predominante durante muchos años que ubicaba a los caudillos como un impedimento frente a las iniciativas centralistas por conformar una nación.

Por último, el DC propone como orientación didáctica¹⁴ para la Unidad 2 el trabajo con relatos de viajeros desde una perspectiva comparada. Sugiere en este desarrollo una articulación con los docentes del área de Prácticas del Lenguaje que permita conocer a los estudiantes el modelo literario de la época que se intenta analizar. Se propone la utilización de este recurso no sólo para conocer la realidad social latinoamericana sino también para trabajar la expansión europea y la constitución de la otredad desde el centro, la expansión comercial británica y la conformación de los primeros “relatos nacionales” (DC, 2009: 77). Si bien la utilización de estas fuentes como recurso y la articulación con otras áreas disciplinares resulta interesante, pareciera que se pone el eje en una Historia Social o Cultural que deja en un segundo plano las conflictividades políticas y transformaciones económicas mencionadas anteriormente por sobre los actores y sus condiciones de vida.

En definitiva, el examen realizado sobre el DC revela que el abordaje de la conflictividad política para la primera mitad del siglo XIX para el Río de la Plata, no es ajeno a los principales lineamientos de los estudios historiográficos de las últimas décadas. A grandes rasgos, éstos se encuentran presentes a través de la organización de contenidos y la propuesta de abordaje conceptual presente en el DC.

Sin embargo, esta confluencia historiográfica no estaría exenta de complejidades, ya que parecería ser una propuesta ambiciosa por la amplitud y complejidad de sus conceptos y temáticas, las cuales requieren una capacidad de abstracción importante para comprender formas de organización estatal muy distintas a las actuales, así como las disputas entre

¹⁴ Dentro del DC, las orientaciones didácticas conforman una serie de sugerencias de estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de la selección de casos, problemas o proyectos que tengan el mayor alcance en relación con la unidad y que abran la posibilidad de articular contenidos de otras unidades.

distintas facciones, y las distintas y variables trayectorias de los personajes y grupos de la época. La revisión de la Historia conceptual adoptada por el DC al tomar los estudios historiográficos de las últimas décadas lleva consigo el desafío de la comprensión de la polisemia de varios conceptos centrales. A esto se suma una difícil articulación entre la generalidad de algunas propuestas y temáticas frente a la especificidad de otras.

Por su parte, las expectativas de logro propuestas, resultan interesantes en tanto incorporan diversas perspectivas y la noción de multicausalidad, así como la variedad de cronologías elaboradas y el reconocimiento de actores y redes de relaciones entre ellos, lo cual implica la necesidad de planificaciones muy elaboradas en tanto puedan captar las problemáticas esenciales y volcarlas en orientaciones didácticas y actividades que atraigan la atención y el interés de los estudiantes. Será la capacidad de selección y secuenciación de contenidos por parte del docente la que tomará relevancia y será determinante para poder organizarlos y disponer las estrategias didácticas necesarias para trabajarlos dentro de un año escolar.

Ya hemos mencionado que si bien el currículum actúa como propuesta prescriptiva de los contenidos, da lugar a la selección y organización de las temáticas y dinámicas de las clases por parte de los docentes, quienes tendrán una propia forma de comprensión del mismo de acuerdo a sus trayectorias formativas y posicionamientos historiográficos. Aquí se nos presenta una nueva problemática o tensión, entre cómo articulan y transmiten los docentes los postulados del DC, es decir, la relación entre el currículum prescripto y las prácticas de enseñanza efectivas.

Esta perspectiva le otorga un lugar central a la tarea del docente en tanto serán las planificaciones elaboradas y puestas en práctica las que determinen la realización de la propuesta pedagógica curricular. En el mismo sentido, el docente deberá desarrollar las habilidades necesarias para poder llevar adelante una selección secuenciada de los contenidos. Por ello, su actualización historiográfica, para determinar los enfoques, y su formación didáctica, para establecer las estrategias, actividades y selección de recursos adecuadas, conforman un aspecto considerable para esa tarea.

La sintonía encontrada entre las investigaciones históricas y la conformación del DC para la temática seleccionada no implica necesariamente un correlato en la práctica. Consideramos entonces necesario indagar sobre cómo los docentes se apropian de ese DC y

lo reelaboran en sus planificaciones. Nos interesa desplazarnos al aula de Historia para continuar examinando la relación entre saberes investigados y saberes enseñados.

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DE LA CONFLICTIVIDAD POLÍTICA ENTRE 1820 Y 1852 EN EL RÍO DE LA PLATA: CONCEPTOS Y DIFICULTADES

Un acercamiento a través de encuestas a docentes

Para indagar sobre las prácticas escolares confeccionamos una encuesta dirigida a Profesores en Historia graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 2008 y 2015. La selección del período alude, como anticipamos, a la reforma de los diseños curriculares actuales ocurrida en 2006 e implementada para 3° año a partir del 2008. Los encuestados se formaron bajo un mismo plan de estudios – cuya estructura general ya esbozamos en la Introducción- vigente desde 2003 en la UNMdP y se han desempeñado profesionalmente en escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata.

Para definir la muestra de análisis, comenzamos por establecer la cantidad graduados que finalizaron sus estudios entre los años 2008 y 2015 solicitando a División Alumnos de la Facultad de Humanidades el registro anual de graduados como Profesores en Historia que arrojó un total de 216. Una particularidad de este grupo es la dispersión que con frecuencia se produce una vez dispuestos a insertarse laboralmente, lo que dificultó nuestra posibilidad de contactarlos. Además fijamos el criterio de haber dictado clases en 3° año de secundaria en algún momento de su trayectoria para contar con su experiencia en el abordaje de la temática histórica en cuestión.

Cuando iniciamos el trabajo, llegamos a docentes que no habían dictado en el año requerido o algunos no mostraron voluntad de participar, lo que sumado a la dispersión mencionada, nos hizo considerar que la mejor manera de construir la muestra era a través de la “bola de nieve” (Cea D’Ancona, 1999). Como se ha indicado, este procedimiento muestral resulta de gran utilidad para poblaciones que son difíciles de identificar o localizar, ya que consiste en que los individuos son quienes identifican a otros individuos en su misma condición y la muestra va aumentando como una “bola de nieve” hasta que el investigador decide cortar (Cea D’Ancona, 1999: 202).

La etapa del trabajo de campo desarrollada durante el ciclo lectivo 2016 nos permitió conformar una muestra de 47 docentes encuestados que comprenden el 21,7 % del total de graduados para el período especificado anteriormente. El tamaño de la muestra fue definido al visualizar en las encuestas recibidas la posibilidad de acercarnos a la problemática y de comenzar a elaborar conclusiones al respecto, al mismo tiempo que nos encontrábamos con dificultades que nos impedían acrecentar la cantidad de encuestados. Dentro del universo de graduados entre 2008 y 2015, dar con aquellos que habían tenido experiencias docentes en 3° año resultaba complejo, dando lugar a que contactáramos docentes que no habían dictado en el año requerido (8), imposibilitándonos realizar la encuesta. También ocurrió en algunos casos, alcanzar a docentes que no se comprometían en colaborar con la investigación y no respondían la encuesta (6).

Para la encuesta se definió el tipo de preguntas abiertas, es decir, aquellas que no circunscriben sus respuestas a alternativas predeterminadas permitiendo a la persona expresarse con sus palabras (Cea D'Ancona, 1999: 258). Por otra parte, decidimos mantener el anonimato de los encuestados a fin de no generar valoraciones desiguales y evitar exposiciones críticas entre las distintas prácticas educativas, para priorizar análisis constructivos que permitan reflexionar sobre el trabajo áulico de los docentes que participaron de la encuesta.

Las cuatro preguntas elaboradas apuntan entonces a obtener respuestas libres que reflejen el interés personal del docente a fin de explorar sus opiniones, experiencias y decisiones tomadas sobre la enseñanza de la conflictividad política entre 1820 y 1852. Para ello seleccionamos algunos aspectos que conforman a nuestro entender los elementos en juego en cada propuesta didáctica y que significaron los ejes temáticos de la encuesta: conceptos históricos, dificultades en la enseñanza, bibliografía escolar y recursos didácticos.

Encuesta

A fines de mi investigación me encuentro relevando algunos aspectos de importancia sobre la enseñanza de los contenidos vinculados a la conflictividad política en la primera mitad del siglo XIX para el área del Río de la Plata. Este relevamiento consiste en la realización de una encuesta anónima y voluntaria a docentes de Escuela Secundaria.

Agradezco su tiempo y dedicación asegurando la confidencialidad de las respuestas y su utilización con fines académicos. Prof. Braian Marchetti

Fecha:

Institución de graduación del encuestado/a:

Año de graduación del encuestado/a:

1. Señale los conceptos, actores, hechos y/o procesos que incluye en sus clases sobre la “conflictividad política en la primera mitad del siglo XIX en el área del Rio de la Plata” ¿Podría decir brevemente por qué?
2. ¿Ha detectado alguna dificultad en su comprensión por parte de los alumnos?
3. ¿Ha empleado algún recurso didáctico o bibliografía para enseñar dicha temática?
4. ¿Utiliza manuales escolares para el dictado de sus clases de 3º año? De ser así, ¿Qué editoriales elige y por qué?

En este capítulo se reflexionará sobre las respuestas obtenidas en relación a la utilización de los conceptos y a las dificultades presentadas en su enseñanza.

Los conceptos

La enseñanza de la Historia no consiste en ordenar una serie de contenidos prescriptos para exponer dentro de una secuencia ordenada cronológicamente. Como hemos visto requiere de un trabajo comprometido de planificación, recortes temáticos y enfoques, así como de estrategias didácticas, actividades y recursos que permitan su abordaje. Dentro de este esquema, la selección de conceptos y procesos articuladores de los distintos momentos

históricos que no tienen un correlato en el presente conforman una situación habitual en el estudio del pasado a la que los docentes deben enfrentarse.

Es necesario ir más allá de la inmensa cantidad de información referida a la vida de las sociedades en el tiempo y en el espacio. Esto no significa dejar los datos de lado, sino encontrar la manera de darles sentido, de descubrir semejanzas y diferencias, relaciones causales. Los conceptos son instrumentos intelectuales que nos permiten pensar acerca de la realidad social otorgando significatividad a la información, al posibilitar superar la descripción y enumeración de hechos y fenómenos (España y otros, 2014: 104).

La importancia de los conceptos en la enseñanza de la Historia radica en la posibilidad que brindan para sintetizar definiciones, contextos, causas y relaciones múltiples. Mario Carretero (2013), aborda los retos que deben afrontar los docentes al momento de pensar en el desarrollo del pensamiento conceptual en sus clases:

“Los alumnos más jóvenes tienen un conocimiento más concreto de las instituciones y realidades sociales, considerando sólo las personas que encarnan diferentes roles institucionales. En este entendimiento ingenuo, la Historia se compone de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa cuyos elementos conceptuales son muy simples. Luego, con el progreso del desarrollo conceptual, los estudiantes comienzan a comprender mejor los conceptos sociales e históricos, pero de una manera estática y aislada. Finalmente, se espera que, de manera gradual, lleguen a comprender la Historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad” (Carretero, 2013:14).

La construcción de esta posibilidad de abordaje conceptual guarda estrecha relación con la elección que realicen los docentes sobre los conceptos. En este punto, es donde encontramos el nexo inevitable con el perfil historiográfico que se adopte y es a partir de allí desde donde nos propusimos indagar sobre los conceptos elegidos para la temática histórica en cuestión.

Entendemos que el estudio del pasado nos permite identificar y relacionar también acontecimientos y hechos históricos determinados, actores dentro de ellos y procesos que ocurren a través de distintas temporalidades. Sin embargo, para el análisis del primer bloque

de preguntas de la encuesta hemos contemplado únicamente los resultados referidos a “conceptos” ya que, dentro del cuerpo de cada respuesta, la totalidad (47) incluyó a los “conceptos” mientras que sólo 13 encuestados completaron lo referido a “actores” y la mitad (23) respondió lo solicitado en relación a los “procesos”. Es importante tener en cuenta que los docentes podían mencionar más de un concepto por encuesta, de modo que las cantidades totales reflejan la totalidad de encuestas en la que cada concepto fue mencionado, indicando un resultado sobre el total de respuestas y no sobre el total de encuestas.

Para visualizar los resultados hemos conformado la siguiente “nube de palabras.”¹⁵



Como queda expuesto, una variedad amplia de 21 conceptos es asociada al período, al tiempo que algunos de ellos resultan recurrentes entre los encuestados destacándose por su elevada complejidad. “Revolución” aparece como el concepto más elegido entre los encuestados (28) destacando al abordaje del proceso revolucionario como elemento central para explicar los desarrollos posteriores a lo largo de toda la primera mitad del siglo XIX. Si tenemos en cuenta a otro de los conceptos más reiterados como “Independencia” (23), nos

¹⁵ Elegimos el formato de “nube de palabras” para mostrar estos resultados ya que posibilita la comprensión general de forma más rápida y atractiva que un gráfico de 21 entradas de acuerdo a la cantidad de conceptos mencionados.

Para más desarrollo sobre las ventajas de la “nube” ver: Peña Pascual, Iranzu. “Posibilidades de las “nubes de palabras”. Disponible en <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27590/1/Pe%C3%B1a.pdf>

encontramos con dos momentos trascendentales de la década revolucionaria que se mantienen presentes dentro del abordaje de los años siguientes.

Además, muchos de los encuestados (18) que seleccionaron a “Revolución” como concepto lo hicieron con “Independencia” evidenciando un abordaje conjunto de los dos conceptos y una línea de trabajo que aborda la conflictividad de la década de 1820 en adelante a partir del eje conceptual “Revolución-Independencia”. La aparición de conceptos como el de “Reformas borbónicas” (4) podría indicar cómo algunas de las situaciones políticas que permiten explicar parte del proceso revolucionario se encuentran presentes dentro de las explicaciones de los docentes para los años siguientes. Como ha sido reiterado en diversa bibliografía, el quiebre de los lazos coloniales profundizó las discusiones sobre la forma de gobierno posterior por lo que enlazar el desarrollo de la década revolucionaria con el devenir de los acontecimientos en los años siguientes resulta sumamente necesario.

“Federales/Federalismo” (24) y “Unitarios/Unitarismo” (20) junto con “Caudillos/caudillismo” (23) aparecen en un segundo bloque dentro de las respuestas más recurrentes y se convierten en una tríada de conceptos mencionados en conjunto para 13 encuestados. La identificación y abordaje de las facciones en pugna junto con los caudillos provinciales como actor político a destacar en el período pueden orientarnos sobre una línea de articulación de las explicaciones sobre la conflictividad política en relación a las disputas por la forma de gobierno futura para los territorios del Río de la Plata. En este sentido, dos de las formas de organización política como el “Centralismo” (12) o la “Confederación” (5) también se encuentran presentes entre los conceptos asociados a la temática.

También adquiere relevancia la presencia de los enfrentamientos armados para el período, lo que se identifica en la alta elección del concepto de “Guerra” (16). Así como señalamos la necesidad de articular la década revolucionaria con los sucesos posteriores, algo similar ocurre con el caso de las batallas. Éstas actúan en muchos casos delimitando períodos o procesos con sus características particulares así como también se encuentran presentes a lo largo de toda la primera mitad del siglo transformando las condiciones de vida sociales y la situación económica.

Una mención especial requiere el “Rosismo” habiendo sido elegido por 6 encuestados. Entre 1829 y 1852, Juan Manuel de Rosas tuvo una actuación central en la

política rioplatense por lo que llama la atención su poca alusión siendo uno de los principales referentes del federalismo de la época y el de mayor gravitación política.

Por su parte, el concepto de “Anarquía” (6), que actualmente ya no tiene un consenso importante entre los historiadores para referirse a la década de 1820, y el de “Ruralización del poder” (4) de Tulio Halperín Dongui, son los únicos que hacen alusión a conceptos surgidos por la producción historiográfica. Los resultados se completan con “Orden constitucional/constitución” (9) “Estado Nacional” (8), “Soberanía” (7), “Autonomía” (6), “Organización nacional” (3), Nación (3), “Estados provinciales” (2). Dentro de esta serie de conceptos, pese a que no fueron los más elegidos, es posible evidenciar una clara identificación de la selección conceptual con el proceso de formación del Estado nacional y su organización como eje central del período.

En relación con la selección realizada por los encuestados, para el caso del DC, si tomamos como referencia los conceptos básicos disciplinares que prescribe para la Unidad 2, encontramos dieciséis conceptos entre los cuales es posible establecer conexiones con la conflictividad política: “Estado”, “organización institucional”, y “legitimación del poder”, “diversidad económica y cultural”, “movilidad social”, “estructura social”, “sistemas de propiedad”, “capitalismo”, “cambios culturales”, “resistencias”, “división social del trabajo”, “tecnología”, “organización social”, “vida cotidiana” y “mentalidades”.

En definitiva, los conceptos más elegidos en las encuestas guardan relación con las disputas en el proceso de formación del Estado nacional y la definición de la forma de gobierno. Si nos anclamos en el período histórico objeto de la investigación, 1820-1852, podemos observar cómo la selección conceptual de los docentes remite a procesos de fuertes transformaciones y complejas explicaciones. La década revolucionaria, 1810-1820, mantiene una presencia marcada para el abordaje de la conflictividad política durante los años siguientes. Por otro lado, resulta evidente cómo las facciones en pugna de la época junto con la figura de los caudillos conforman una tríada conceptual (unitarios-federales-caudillos) prácticamente ineludible para el abordaje del período en diálogo con los conceptos básicos propuestos por el DC relacionados a la política como “legitimación del poder” y “organización institucional”.

Las principales complejidades y dificultades

Una nutrida bibliografía¹⁶ ha señalado que la propia naturaleza de la Historia como Ciencia Social supone dificultades intrínsecas en su enseñanza vinculadas al estudio de un pasado complejo y dinámico. En su obra “Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora”, Joaquín Prats (2001) señala cuatro dificultades específicas para acercarse al conocimiento histórico que nos resulta operativo recuperar para continuar nuestro análisis sobre las encuestas. Según el autor el aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en Historia, los temas de causalidad y multicausalidad y la localización e identificación de espacios culturales conforman las dificultades más importantes que exigen un tratamiento específico a considerar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Prats, 2001: 45).

En relación a los conceptos históricos, Prats destaca, en primer lugar, la dificultad de relativizar los significados habituales de algunos de ellos adquiridos por los estudiantes en ámbitos extra escolares. Sería un error dar por sentado el conocimiento del significado histórico de algún concepto en su propio contexto por más que sea una palabra de uso común. En segundo lugar, plantea el problema que se presenta al trabajar con palabras técnicas de uso exclusivo de los historiadores y que requieren trabajar el aprendizaje de los conceptos con sucesivas aproximaciones que los llenen de contenido. En tercer lugar, aborda las dimensiones que deberán considerarse cuando se diseñen dispositivos didácticos para la enseñanza de conceptos históricos. Una dimensión intensiva, en la medida que describen una realidad en toda su profundidad, una dimensión extensiva en cuanto que, con variantes, ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos, una dimensión temporal, en la medida que varían en función del tiempo histórico en el que se dan, y, por último, una dimensión relacional, en la medida que sólo se explican con relación a otras realidades.

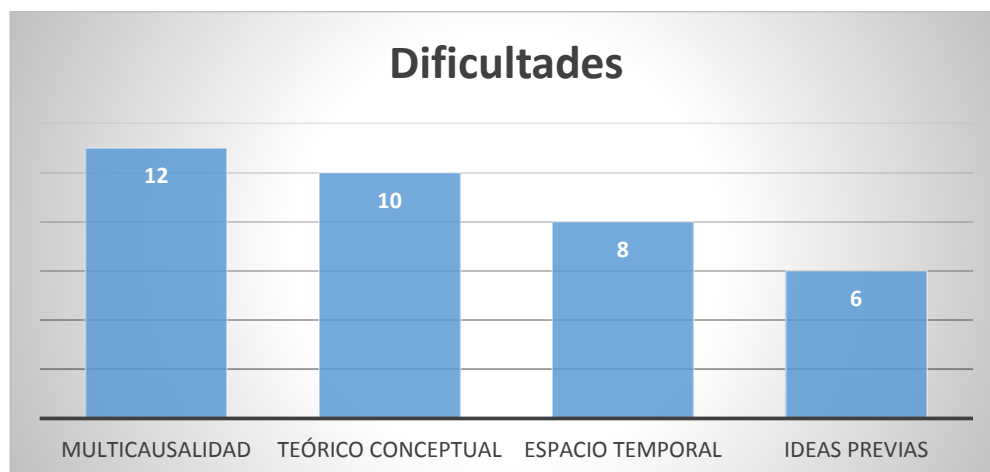
Otra de las dificultades presentadas por Prats tiene relación con la cuestión temporal, debiendo distinguir entre el tiempo histórico y el tiempo cronológico, junto con la

¹⁶ Entre otros: Cuesta Fernández, R. (1997); González, M. P. (2016); Pagés, J. (2012); Santisteban, A. (2010).

multicausalidad en la explicación histórica cuestionando el modelo explicativo que presenta a la Historia como una descripción de hechos pasados y pretendiendo profundizar sobre las explicaciones estructurales de los fenómenos históricos. Por último, la caracterización de las dificultades identificadas por Prats culmina con lo relacionado a la localización espacial en función de equivocaciones al localizar unidades territoriales que se presentan en el relato histórico y de la confusión entre organizaciones territoriales pasadas y actuales.

La pregunta formulada en la encuesta hace alusión a las dificultades en la comprensión de los estudiantes sobre la temática seleccionada convirtiéndose para los docentes en problemáticas de enseñanza y desafíos didácticos. Para su abordaje utilizado como base el esquema propuesto por Prats (2001), reagrupando su planteo en tres categorías que representan las principales dificultades señaladas por los docentes encuestados: “multicausalidad”, “teórico-conceptual” y la “espacio-temporal” (aunamos en este sentido sus postulados sobre las percepciones del tiempo y el espacio). Asimismo, incorporamos la noción de las “ideas previas”, ya que los docentes indicaron el desafío de trascender las interpretaciones adquiridas anteriormente al abordaje escolar y probablemente en ámbitos extraescolares.

Una primera cuestión a señalar es el altísimo número de encuestados (41) que señalaron tener algún tipo de dificultad en la enseñanza de la temática histórica examinada, mientras que sólo 6 docentes señalaron no tener dificultades. En función de la clasificación realizada, en el siguiente gráfico se pueden observar las distintas categorías con sus respectivos resultados. Cabe ser advertido, que no incluimos las respuestas de 5 de los encuestados que no especificaron en qué consistía su dificultad.



“Multicausalidad” es la categoría que presenta mayor cantidad de respuestas. Dentro de ellas, los docentes hicieron referencia a la dificultad de *vincular acontecimientos internacionales con el Río de la Plata*, a *poder articular acontecimientos locales con internacionales*, a *los muchos acontecimientos en breve tiempo*, a *la dinámica política muy vertiginosa*, y a *los avances y retrocesos* en la disputa política, entre otras. La complejidad del período histórico abordado no puede ser explicada sin tener en cuenta los acontecimientos que ocurren en paralelo en el continente europeo. Si tenemos en cuenta que los conceptos más elegidos en la encuesta referían a la década revolucionaria, tiene sentido encontrar un correlato en la multicausalidad y vertiginosidad de los acontecimientos para un período de grandes transformaciones en el corto plazo.

En el primer capítulo, señalamos del desafío que representaba para el docente el encuadre propuesto por el DC al abordar una doble temporalidad y conflictos de profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Los resultados refuerzan el planteo al señalar la dificultad de vincular lo ocurrido en la Península Ibérica con el territorio rioplatense, es decir, de qué manera un suceso de carácter internacional impacta directamente en el accionar y devenir de los sucesos locales.

En el mismo sentido, dentro de esta categoría podemos encontrar que *una de las dificultades más importantes, es la de comprender, cuántos procesos hubo y formas de denominación y de dominación hasta la formación del Estado nacional*. Como mencionábamos anteriormente, la variedad de formas de gobierno y de avances y retrocesos en la conformación de un Estado nacional unificado es una dificultad recurrente para este período. Al mismo tiempo, otro de los docentes mencionaba *la imposibilidad de ver estos cuarenta años sin lograr una visión sincrónica de los contenidos, es decir que la economía aparece escindida de la política*. Este testimonio se encuentra en plena sintonía con la respuesta de otro encuestado quien señaló la presencia de *la dificultad para entender la interrelación de los diversos factores (políticos, sociales, económicos, culturales, internos y externos) que inciden en todo proceso histórico, y en este caso en particular*. De esta manera, la enseñanza de la temática seleccionada se torna en un desafío al tener que articular una multicausalidad de eventos en distintos espacios y temporalidades junto con la incidencia de la transformación de factores de índole social, económica y cultural.

La categoría denominada “teórico conceptual”, se presenta en segundo lugar y se evidencia según los docentes en la *definición, abstracción e interrelación de los conceptos y de las categorías*. En el apartado anterior ya señalábamos la complejidad intrínseca de los conceptos seleccionados por los docentes, la cual es posible retomar en esta sección al ver que existen problemas en relación a la enseñanza de conceptos abstractos. Una de los encuestados manifestó que *el proceso de abstracción que supone pensar hechos históricos del pasado siempre es una dificultad, pero además este periodo histórico es complejo para los alumnos ya que les cuesta pensar en un periodo tan conflictivo*, reflejando de esta manera la dificultad de la abstracción requiere pensar una organización política diferente a la actual.

Por último, otro de los encuestados que indicó a la *apropiación de los conceptos* como la principal dificultad incluye el factor de la temprana edad de los estudiantes ya que según él, *la relación entre proceso y concepto es una de las cuestiones más difíciles de trabajar con estudiantes de 14 años, lograr la abstracción y la interrelación de conceptos son las tareas más difíciles para ese año lectivo*. De esta manera, pensar categorías, relaciones o entramados institucionales muy distintos a los actuales conlleva un manejo mayor del contexto sociopolítico de la época y de repensar toda una vinculación entre los actores diferente a la que conocemos por nuestra experiencia ciudadana tanto estudiantes como docentes que inevitablemente conforma una dificultad adicional para el trabajo en el aula.

La dificultad “espacio temporal” refiere, a entender de los docentes, a aquellas cuestiones vinculadas a las transformaciones en la organización del espacio a lo largo del tiempo en estrecha relación con los cambios institucionales. Podemos encontrar allí la aparición de la dificultad de comprender *qué era la Argentina* para aquella época, la idea de que *la Argentina no siempre existió*, y que *la organización nacional era preexistente*, así como que el *vocablo Argentina es posterior al período*. En este sentido, uno de los docentes manifestaba que *a los alumnos les cuesta entender que antes de 1853 no podemos utilizar la palabra Argentina para nombrar a estos territorios*.

Asimismo, comprender el proceso de conformación del Estado nacional argentino como complejo, gradual y como el resultado de avances y retrocesos en la disputa por los límites fronterizos y la organización institucional nos obliga a confrontar con construcciones historiográficas anteriores surgidas al calor de la necesidad de dar homogeneidad a la identidad nacional. Según uno de los encuestados, los estudiantes *vienen con la idea ya*

conformada e internalizada del Estado nacional y les cuesta pensar en un contexto en el cual recién se está germinando las primeras raíces nacionales. Por otro lado, la variable territorial entra en juego al convertirse para uno de los encuestados en la mayor dificultad, entender que nuestro territorio no tenía los límites actuales, que pertenecía a otro tipo de organización política, que la "Argentina" era mucho más pequeña que la actual.

En relación a la idea de “Nación”, en un trabajo de análisis sobre textos escolares, Romero (2004: 203) advierte la presencia de tradiciones ideológicas que dan por sentado una serie de ideas comunes. Por un lado, que la misma es anterior al Estado, remitiendo a la idea de un Estado en construcción sobre una Nación ya existente; y por el otro, la atemporalidad del territorio, el cual siempre habría sido portador de argentinidad y tenido límites similares a los actuales. En este sentido, respecto de la categoría de “ideas previas”, los encuestados han señalado que *una gran dificultad radica en que no sólo los alumnos sino la sociedad en su conjunto tiene internalizada una “Historia patria” que presupone realidades anacrónicas para la época.* Otra de las respuestas indica que *otro problema es que la realidad sociopolítica de la “época colonial” en la Educación Media suele simplificarse de tal manera que resulta imposible luego explicar las causas de su colapso.* Aparecen así dificultades en relación a la *simplificación del proceso* y a versiones relacionadas a la *Historia Patria* que se entrecruzan con la presencia de versiones estereotipadas.

Uno de los docentes nos manifestaba que *por curso a veces son uno o dos chicos o chicas, los que “captan” los sentidos de la Historia, más allá de los hechos o las visiones estereotipadas o distorsionadas de la realidad social de aquella etapa.* De esta manera, podría pensarse que estas dificultades en la enseñanza se vinculan con la presencia de explicaciones facilistas que eluden la complejidad del proceso histórico. La existencia de definiciones de actores, procesos o debates historiográficos que se reducen a cuestiones lineales o antagónicas son el resultado de adaptaciones, que a fin de producir lecturas históricas rápidamente asequibles al público en general, desestiman las problemáticas o complejidades más profundas¹⁷.

¹⁷ Estas cuestiones son abordadas puntualmente por el Proyecto de Extensión “Bicentenarios. Dos siglos de memoria colectiva” del grupo de investigación “Problemas y Debates del Siglo XIX” referido en la Introducción de este trabajo.

Dentro de la producción historiográfica, para el caso de “unitarios y federales” por ejemplo, durante muchos años se elaboró una trama explicativa del pasado que fue solidificando un discurso y una imagen de las facciones unitaria y federal que las presenta como definitivamente antitéticas e irreconciliables (Zubizarreta, 2013), que según señalamos no cristaliza en el DC.

Por otro lado, también entra en escena el enfoque que el docente le otorgue al abordaje de los enfrentamientos políticos de la época. En una de las encuestas nos encontramos con una respuesta que mencionaba la existencia de una *tendencia a tomar partido por un bando u otro y en ver el conflicto en clave de buenos y malos, los estudiantes comprenden sin mayor dificultad federalismo y centralismo como formas diferentes de organización política y lo relacionan bien con federales y unitarios pero luego es difícil seguir complejizando y superar esa concepción*. Este aspecto resulta interesante en un doble sentido, ya que la tendencia a tomar partido por un bando u otro introduce en escena al posicionamiento político del docente en relación a la enseñanza de la lucha facciosa por la conformación del Estado nacional como una variable más a tener en cuenta, y porque evidencia a la confrontación entre unitarios y federales de manera dicotómica como un punto de llegada accesible pero desde el cual se complejiza poder seguir profundizando.

Un último aspecto a señalar en relación a las dificultades encontradas es su relación con el DC. Consideramos que resulta paradójico que “la diversidad de relaciones y actores sociales”, “el vocabulario específico” de conceptos, el reconocimiento de “diferentes categorías convencionales y alternativas en relación a la cronología y la periodización”, así como la interpretación desde la diversidad, multicausalidad y multiperspectividad, sean señaladas al mismo tiempo como expectativas de logro de un DC y reconocidas como las principales dificultades para abordar el tema por los docentes.

Esta cuestión podría ser señalada como un aspecto positivo del DC que reconoce los nudos problemáticos de mayor complejidad y los ubica como logros a alcanzar a lo largo del transcurso del ciclo lectivo. De alguna manera, la clave para desentramar esta coincidencia entre expectativa de logro y dificultad de enseñanza tendrá mucho que ver con el desarrollo de las clases y la profundidad que pueda alcanzar el docente en ellas para abordar la temática y sus complejidades.

Las dificultades identificadas para la enseñanza de la Historia en general y de la conflictividad política en la primera mitad del siglo XIX para el Río de la Plata en particular abren lugar a la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente. Sin embargo, antes de avanzar sobre ello, en el próximo capítulo analizaremos otro de los materiales que frecuentemente encontramos en las clases de Historia y que forman parte de la construcción del pensamiento histórico a partir de las propuestas del docente como lo son los libros de textos escolares y los recursos didácticos.

CAPÍTULO 3: EL LUGAR DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y LOS RECURSOS EN LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA ¿QUÉ ELECCIONES REALIZAN LOS DOCENTES SOBRE LA TEMÁTICA?

Los libros de texto escolar

Hemos referido la importancia de la tarea del docente en “recodificar” los contenidos históricos para llevarlos al aula de la Escuela Secundaria a través de estrategias didácticas y en cómo esta tarea es determinante en la forma que tome la relación entre los saberes investigados y los saberes enseñados. En esta labor el docente no cuenta únicamente con su palabra sino que dispone de bibliografía escolar y recursos didácticos que puede utilizar articulados dentro de una secuencia didáctica.

Por bibliografía escolar nos referimos a los libros de texto producidos por una importante cantidad de editoriales cuyos destinatarios son estudiantes y docentes. Estas producciones aparecen, entonces, como artefactos culturales que requieren de la concurrencia de autores, agentes de políticas educativas estatales y editores para su elaboración, y que permanecen a través de distintas etapas políticas y económicas a lo largo de la Historia (Carbone, 2003). Los libros representan, además, una interpretación y concreción del DC por lo que su análisis requiere especial cuidado sobre la selección de contenidos, actividades y orientaciones didácticas incluidas en ellos.

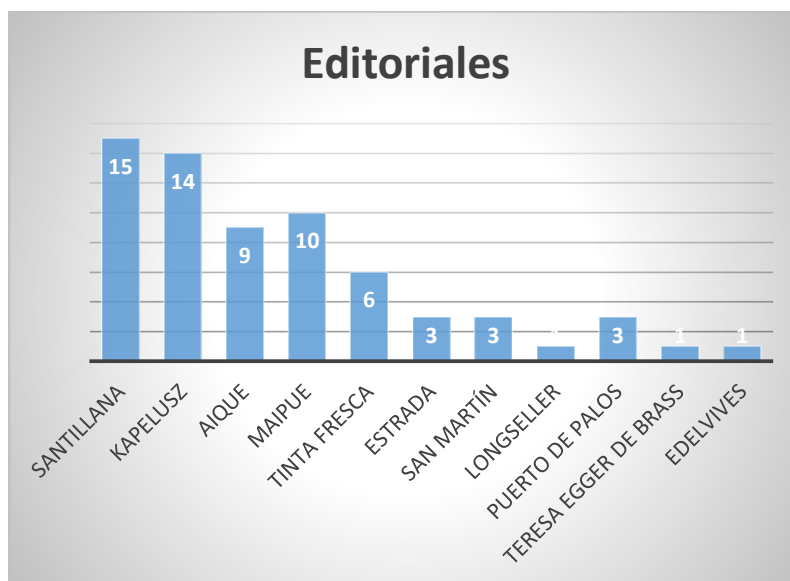
Los resultados de las encuestas realizadas reafirman la vigencia de los manuales escolares en la enseñanza de la Historia. Del total de los 47 docentes encuestados sólo 6 manifestaron no utilizarlos y elaborar su propio material para enseñar la temática examinada, mientras que la mayoría restante afirma utilizarlo, en algunos casos acompañados por otro material elaborado (19) o como apoyo bibliográfico central (21).

Dentro de las respuestas en las encuestas encontramos situaciones en las que el uso de manuales es destacado por su presencia en las bibliotecas de las escuelas y las dificultades económicas de los estudiantes de adquirir material fotocopiado o un propio manual indicado por el profesor. También existen instituciones privadas que tienen convenios con las editoriales las cuales proveen de espacios de aula virtual y los docentes no tienen posibilidad

de sugerir otras opciones. De esta manera, ciertas disposiciones institucionales pueden llegar a convertirse en condicionantes de las propuestas que el docente realice y de las selecciones bibliográficas que considere para los estudiantes.

En un trabajo sobre la formación docente y su relación con las lecturas de Historia en las aulas, Gonzalo de Amézola, Sergio Carnevale y María Paula González (2009) señalan algunas características sobre el uso de los manuales escolares. Por un lado, indican que los libros de texto son *mediadores curriculares* al constituir una expresión significativa de la propuesta curricular y al ser materiales producidos intencionalmente para ser empleados en forma sistemática por alumnos y docentes en relación con las políticas educativas del nivel correspondiente. Por otro lado, destacan que la literatura escolar trasciende cuestiones que van más allá de la enseñanza al ser productos que han estado próximos a la mayor parte de la población y que han sido el reflejo de las opciones políticas de turno.

Más allá de la especial atención en su uso o la manera en que se lo incorpora en las clases de Historia, es innegable que los manuales son una realidad dentro de las aulas y que se conforman como un elemento con el cual interactúan docentes y alumnos. Para precisar con mayor profundidad cuáles eran las preferencias de los docentes en relación a los libros de texto, dentro de la encuesta incluimos un punto que solicitaba que indiquen, de utilizar manuales, qué editoriales eran de su preferencia. Tal como se observa en el gráfico siguiente Santillana y Kapelusz resultaron las más elegidas, seguidas en tercer lugar por Maipue.



Realizaremos a continuación el análisis de dos ejemplares de las editoriales que los docentes indicaron mayormente de su preferencia, a los fines de profundizar sobre la vinculación con la producción historiográfica, el DC y su presencia en la propuesta didáctica. Para esta tarea resulta interesante destacar algunas contribuciones propuestas por Rafael Valls (2008) sobre aspectos a tener en cuenta en el estudio de los manuales. En primer lugar, el autor indica contemplar el grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y del conocimiento escolar propuesto observando el grado de actualización científica y el grado de adecuación de los tratamientos realizados a los contenidos, cuestión clave en nuestro enfoque. En segundo lugar, propone observar la función asignada a la Historia enseñada en relación con el alumno, es decir, el desarrollo del sentido histórico, la relación entre pasado, presente y futuro.

Además, el autor señala una serie de perspectivas a tener en cuenta como que los manuales problematizan las cuestiones abordadas y mantengan una concordancia entre los objetivos pretendidos y el tipo de prácticas propuestas. Por último, Valls sugiere colocar la atención sobre la legibilidad y estructuración del manual, sobre aspectos como la adecuación de la propuesta, el uso de textos, imágenes, cuadros, gráficos y todo el conjunto de elementos que configuran un manual (Valls, 2008: 35)

Tomando estas perspectivas realizaremos un repaso por dos ejemplares de las editoriales más utilizadas según las encuestas a los docentes, Santillana y Kapelusz. Para ello seleccionamos la edición del año 2013 de Santillana, serie “Conocer”, denominado “Historia, expansión del capitalismo y formación de los Estados nacionales en América Latina” y la edición del año 2012 de Kapelusz, serie “Nuevos desafíos”, bajo el título de “Historia de la Argentina en el siglo XIX”. La selección del año de edición de los ejemplares responde a su ubicación en una etapa intermedia dentro del período, 2008-2015, el cual fue elegido para seleccionar los docentes que respondieron las encuestas, en función del proceso de reforma curricular mencionado en capítulos anteriores.

La autoría de ambos manuales es colectiva y se encuentra a cargo de profesores e investigadores del área de Historia. Santillana presenta un equipo conformado por siete

miembros¹⁸ entre los cuales se destaca la pertenencia de la mitad de ellos como investigadores de CONICET, mientras que Kapelusz presenta un equipo de tres miembros¹⁹ los cuales también mantienen vínculos con el ámbito de la investigación y la Universidad.

El manual escolar Santillana se organiza en cuatro secciones, siendo la “Sección II: Las transformaciones de la primera mitad del siglo XIX”, compuesta de 5 capítulos, la que contiene la temática de nuestro interés.

En términos formales, cada capítulo se abre con un apartado denominado “Punto de partida” en el cual a través de un fragmento de una fuente histórica o un texto académico se abren preguntas disparadoras que caracterizan al período. Mientras que el contenido interno, organizado en títulos y subtítulos, se encuentra acompañado por una sección de “Documentos” donde se incorporan fragmentos de fuentes históricas, una sección denominada “Conocé” donde se complementa la información central, y junto con ello aparecen fundamentalmente imágenes alusivas o algún mapa o estadística de acuerdo a la temática.

El capítulo continúa con un apartado denominado “Puntos de vista” el cual contrapone a partir de fuentes o de selecciones bibliográficas posiciones encontradas en torno a algún eje problemático, y cierra con la sección de “Actividades finales” compuesta por una serie de consignas que retoman los contenidos abordados a lo largo de todo el capítulo. En esta sección de actividades se encuentra un último apartado denominado “Explorando otras fuentes” que presenta recursos didácticos como documentales, películas, sitios web, o canciones musicales.

Los títulos y subtítulos que comprenden el capítulo denominado “El Río de la Plata después de la Independencia” son: “Cambios posrevolucionarios”; “El derrumbe del poder central” y como subtítulo “Las autonomías provinciales”; “Buenos Aires y la feliz experiencia” conteniendo como subtítulo “Las reformas rivadavianas” y “La campaña contra los pueblos originarios”; “Entre tratados y guerras”; “La presidencia de Rivadavia” y “El fin de la presidencia de Rivadavia” como subtítulo; “La revolución decembrista y la guerra civil

¹⁸ Equipo conformado por Natalia L. Casola, Verónica Giordano, Nathalie Goldwaser, María Morichetti, Valeria S. Pita, Jorge N. Pyke, y Victoria M. Vissani.

¹⁹ Equipo conformado por Graciela Browarnik, Bárbara Raiter, y Analía Rizzi.

generalizada”. Por último, la sección “Puntos de vista” se denomina “Propuestas para la formación de un gobierno central”.

El desarrollo del proceso histórico comienza abordando las transformaciones económicas y sociales ocurridas por las guerras de independencia para continuar por la descripción de los acontecimientos político-militares que llevaron a la caída del poder central y dieron lugar a la apertura de la etapa de las autonomías provinciales. En ese marco, presenta brevemente a la figura de los caudillos en asociación a las ideas federales. Las páginas centrales del capítulo la componen los sucesos ocurridos en la provincia de Buenos Aires y la experiencia de gobierno de Martín Rodríguez junto con la presidencia de Rivadavia. La guerra del Brasil y las tensiones ocurridas entre los *partidos unitario y federal* son enlazadas con la renuncia de Rivadavia, dando lugar a la llegada de Dorrego al gobierno de la provincia. El *levantamiento unitario* de Lavalle será el que termina con esa etapa y abre a la elección de Rosas como gobernador luego de un breve período de Viamonte.

Los contenidos mencionados a través de los títulos y subtítulos que componen cada capítulo se encuentran dentro de los prescriptos por el DC. Dentro de ese esquema es posible identificar cómo algunos son tratados con mayor desarrollo y otros en menor medida. Por ejemplo, el fenómeno del caudillismo y los federalismos asociados a procesos regionales son mencionados levemente, mientras que una fuerte importancia se le otorga al desarrollo del grupo rivadaviano en Buenos Aires y su política.

En el comienzo del segundo capítulo se realiza una síntesis de la problemática histórica:

Luego de los episodios de mayo y declarada la Independencia en 1816, surgió una problemática de muy difícil solución: reemplazar el antiguo poder por un poder local.

Esta tarea no se resolvería sin tensiones y fuertes disputas políticas que, de hecho, caracterizaron la primera mitad del siglo XIX. En aquella época, múltiples proyectos se pusieron en juego a partir de ese momento: las luchas entre monárquicos y republicanos, primero, y entre unitarios y federales, después, marcaron los primeros años como nación independiente de la futura República Argentina.

El destino del país, que desde 1820, se hallaba fragmentado en múltiples unidades políticas autónomas (las provincias), iba a estar íntimamente asociado a la

idea de guerra civil entre las distintas fracciones políticas nacionales, principalmente, entre unitarios y federales. (Santillana, 2013: 124)

La apertura del capítulo retomando un eje problemático, resulta interesante, por no decir indispensable, para analizar el período siguiente en relación con las problemáticas históricas de toda la primera mitad del siglo XIX. Ahora bien, el abordaje realizado se organiza a través de los distintos períodos institucionales con un recorrido descriptivo por los acontecimientos principales, donde las distintas posiciones de los actores o grupos políticos son presentadas en función de una batalla o un quiebre de fuerzas.

Si tomamos como referencia alguna de las perspectivas estudiadas por la historiografía reciente e incluidas por el DC podemos señalar por ejemplo la inexistencia del análisis de sectores o grupos sociales subalternos. Al mismo tiempo, los modos de vida, las costumbres o las tensiones ocurridas al interior de la sociedad rioplatense decimonónica no son objeto de análisis dentro del manual. Más allá de la selección particular donde se retoma la problemática que pretende abordar el manual, su composición principal remite entonces a una cronología institucional atravesada por el repaso de los acontecimientos político-militares principales.

En relación a la sección de “Actividades finales”, el manual Santillana presenta un cuestionario de aproximadamente diez preguntas que remiten a contenidos expresados en las páginas anteriores, junto con consignas de tipo de elaboración de cuadro sinóptico, de análisis de textos que suelen ser declaraciones de figuras de la época o de “tachar las frases que no correspondan” en una serie de oraciones. Como mencionamos anteriormente, esta sección contiene un apartado denominado “Otras fuentes” que representa uno de los espacios más interesantes en función de que recomienda otro tipo de recursos para analizar como documentales, canciones, o sitios históricos pero que no son incorporados en ninguna consigna.

Por su parte, el ejemplar de la editorial Kapelusz se organiza en doce capítulos, siendo el número seis, denominado “Inestabilidad y construcción estatal 1820-1852, el que contiene la temática estudiada. En su interior se encuentra organizado en cinco bloques con sus correspondientes subtítulos. El primer bloque se denomina “La difícil construcción estatal en América Latina”, presentando rasgos generales de las transformaciones ocurridas en el continente. El segundo bloque, “Tensiones y conflictos en el Río de la Plata”, se centra en el

desarrollo de lo acontecido en los territorios del antiguo Virreinato. “La Liga del Interior y el Pacto Federal” conforma el tercer bloque, seguido por “La Buenos Aires rosista”, mientras que el bloque número cinco es el más breve y se denomina “Oposiciones y conflictos”. Este capítulo incorpora una sección denominada “Así Vivían” que aborda las particularidades, intereses y dificultades de las distintas regiones económicas bajo el título de “Buenos Aires, el Litoral y el Interior”²⁰.

En relación a las actividades, cada tema es acompañado por el análisis de fuentes o análisis de textos. Allí se incluye un fragmento de un documento histórico o de un texto elaborado por un historiador junto con consignas que apuntan a la relación con el texto central del bloque y la información de los apartados que lo acompañan. El capítulo cierra con una sección de “Actividades finales” que presenta una serie de consignas que articulan todos los contenidos abordados. En este caso podemos encontrar consignas como la definición de conceptos, el análisis de pinturas de la época, de redacción de textos o de trabajo de relación con otras fuentes documentales audiovisuales.

Como en el caso del ejemplar de Santillana los contenidos se encuentran dentro de los prescriptos por el DC. Sin embargo, el manual de Kapelusz presenta algunos aspectos interesantes que se acercan más al abordaje propuesto por el diseño al incorporar secciones que aborden cuestiones sociales o culturales. Dentro del recorrido propuesto por el manual es posible identificar una línea problemática histórica alrededor de las disputas por la organización estatal nacional. Si bien organiza los distintos períodos institucionales y acontecimientos clave de gobierno dentro de sus subtítulos, los títulos generales se presentan en torno a etapas o procesos que se incluyen dentro de la problemática mencionada. El caso de Unitarios y Federales por ejemplo es desarrollado como uno de los enfrentamientos vertebradores del conflicto de la época y abordado con mayor detalle:

²⁰ Todo el capítulo es acompañado por distintos apartados que complementan el texto central. Bajo el título de “Conexiones” se incorporan breves textos o estadísticas que acompañan la temática central. Al comienzo de cada bloque, el apartado “Claves” señala entre tres o cuatro conceptos que estructuran los temas abordados. Aleatoriamente se incorpora una sección de “Glosario” donde se presenta la definición de algún concepto abordado en el cuerpo del texto principal. En una ocasión aparece la sección “Tic” donde se incluye un link a un documental de canal Encuentro junto con una consigna de trabajo.

La disolución de la autoridad central fue una expresión de las profundas diferencias políticas alrededor de qué tipo de organización nacional debía darse a las provincias Unidas. La falta de acuerdo fue delineando dos grandes tendencias políticas: los unitarios y los federales. Estas tendencias estaban presentes en cada región y expresaban también desacuerdos sobre las políticas comerciales y económicas que debía seguir el país. (...) Estas diferencias se expresarían de distinta forma a lo largo del período, con diferentes alianzas y enfrentamientos entre esos sectores. (Kapelusz, 2012: 111)

Las nociones sobre los distintos niveles de reconocimiento de la soberanía, sobre las relaciones interprovinciales y sobre los conflictos armados entre los sectores que defendían distintos proyectos de país son articulados a lo largo de cada bloque de una manera que no remite tanto a lo acontecimental o lineal de los sucesos institucionales, sino que aborda distintas perspectivas a través de los conflictos presentados.

En definitiva, luego de indagar sobre los dos libros de texto escolar seleccionados es posible indicar una correspondencia disímil con la producción historiográfica más reciente. Si bien a grandes rasgos, ambos ejemplares se encuentran enmarcados en el DC, y por lo tanto, dentro de la perspectiva historiográfica que el mismo contiene y de la cual ya hemos expresado nuestro análisis, el ejemplar de Santillana quizá sea el que menos responde a las nuevas líneas de indagación sobre aspectos más relacionados con los sectores populares, grupos subalternos o los modos de vida de la época, y el que más se identifica con una Historia tradicional donde prima el relato de acontecimientos políticos, bélicos y económicos.

Por otro lado, un aspecto común que aún no hemos mencionado refiere a la inclusión de imágenes que acompañan los textos escritos de cada página del libro. Retratos de figuras reconocidas u obras pictóricas que representan distintos momentos de la sociedad de la época, o distintos tipos de acontecimientos, por lo general ligados a enfrentamientos armados, componen las imágenes presentes en cada manual (acompañadas por un breve epígrafe descriptivo). Sin embargo, esta presencia resulta meramente ilustrativa ya que no encontramos consignas que integren a las imágenes en un trabajo de relación o articulación con el contenido histórico.

Como hemos dicho en líneas anteriores, el ejemplar de Kapelusz posee distintas instancias dentro de su estructura que lo acercan a nociones vinculadas a por ejemplo, el modo de vida en distintas regiones, a la producción cultural de la época o a la participación política de los sectores populares, a través de la sección “Conexiones” que complementa el texto de base de cada apartado.

Consideramos que los manuales escolares pueden convertirse en un buen acompañamiento o un buen respaldo en cuanto a la explicación del proceso histórico. Sin embargo, vemos con cierta preocupación que el hecho de un uso tan cotidiano de los libros escolares, conduzca a que la selección de recursos y las actividades realizadas en clase sean las propuestas por las distintas líneas editoriales y no construidas por los docentes, ya que no en todos los casos reflejan problematizaciones, debates o ejercicios de relación, comprensión o interpretación, sino únicamente de reposición de datos.

Ya hemos mencionado los tipos de actividades que presentan los manuales, sobre todo el ejemplar de Santillana, donde pueden ser bien recibidas para fijar algún tipo de dato o secuencia de acontecimientos dentro de un proceso histórico, pero que no llevarán por sí solas a la construcción del pensamiento histórico por parte de los estudiantes. En este marco, vale destacar las palabras de Santisteban en relación a las maneras posibles de concebir la enseñanza de la Historia y su aprendizaje:

Podemos diferenciar con facilidad una Historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones con otro tipo de aprendizaje de la Historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos (Santisteban, 2010: 35).

Los libros escolares analizados demuestran que más allá de su organización interna o de los apartados o secciones que los componen, su punto de partida son los acontecimientos y los sucesos de mayor relevancia del período, en relación a las etapas institucionales en la construcción estatal nacional. Si bien estos libros significan un buen apoyo para el docente y el estudiante, sería esperable que no fueran el único elemento que articule la intervención didáctica necesaria entre el contenido historiográfico y su enseñanza. Si pretendemos que en las clases de Historia sea posible profundizar sobre las formas de legitimidad de construcción del poder, sobre aspectos de la sociabilidad cotidiana o sobre las relaciones entre los distintos

actores regionales, resulta indispensable la tarea de planificación del docente. Es deseable que así pueda acompañar un planteo del problema histórico, posiblemente presente dentro del manual utilizado, junto con estrategias, actividades, fuentes y recursos determinados para que dichos contenidos sean asequibles a los estudiante, y se acerque más a la manera propuesta por Santisteban (2010) desde la construcción de las explicaciones y la interrelación de los personajes, hechos y espacios históricos.

Los recursos didácticos

Los recursos didácticos, también denominados medios de enseñanza o materiales curriculares, son aquellos que el profesor prevé emplear en el diseño o desarrollo del currículo para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en la experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (Medina y Salvador, 2002:186).

A través de las encuestas, consultamos a los docentes si incorporaban algún recurso en su clase y de qué tipo era. La totalidad indicó la inclusión de recursos mientras que manifestaron variedad en su elección tal como lo indica el siguiente gráfico:



El tipo de recurso más elegido es el audiovisual, seguido por las fuentes escritas y los textos académicos. Si bien el recurso audiovisual es el que más requerimientos puede llegar a tener al momento de reproducirlo en el aula, la producción de los últimos años particularmente en Canal Encuentro²¹ lo ha vuelto un recurso accesible para los docentes a través de la web y atractivo para los estudiantes. Uno de los encuestados comentó que utiliza *los documentales de canal Encuentro coordinados por Gabriel Di Meglio, los referidos a Historia del siglo XIX y los denominados “Bajo Pueblo”, también los de la Serie Caudillos, y conferencias en las cuales intervienen historiadores que ejercen como investigadores, y que trabaja con los materiales que aportan los chicos, ellos manifiestan que desean trabajar con el ciclo “Algo habrán hecho” y también con la serie “Ver la Historia” de Pigna. En relación a la producción cinematográfica aparece en las respuestas películas como “Revolución”, “Belgrano”, “El cruce de los Andes”, “El libertador”, “Monteagudo: el patriota olvidado”, o la película “Juan Manuel de Rosas” (1972).*

También sobre la producción audiovisual otro de los encuestados manifiesta su potencial: *experimenté como toda la comprensión de los alumnos, e incluso la mía como docente, se incrementó con el simple recurso de un audiovisual, siempre que se generen las condiciones de su aprovechamiento; ver ahí a Rosas, actuando, teniendo un rostro, resultó una herramienta clave que impacta en un nivel de comprensión muy claro que a veces es difícil obtener mediante relaciones conceptuales.* Otra de las propuestas de trabajo que aparece es la posibilidad de utilización de la virtualidad a partir de un recurso audiovisual: *utilizo muchos videos o documentales, veo que a los chicos les interesa y realizamos foros o debates virtuales a través del aula virtual de la escuela.* Por último, entro las series mencionadas aparecen también *“Las huellas del secretario”, “Historia clínica: Castelli”, “Diálogos trascendentales: Bolívar- San Martín”, “El Restaurador”, “Güemes”, “Batallas de la Independencia” y “Éxodo”.*

Tal como advertimos en los inicios del trabajo en relación a la amplia producción sobre el Bicentenario de la Revolución, buena parte de los recursos audiovisuales que mencionan los docentes encuestados responde a la década revolucionaria, sea a través de sus figuras más trascendentes o por distintos acontecimientos que marcaron el devenir de

²¹ Para mayores referencias: <http://encuentro.gob.ar/> o <http://www.conectate.gob.ar/>

aquellos años y los siguientes. Cuando intentamos seleccionar aquellos que remiten exactamente al período que nosotros abordamos las posibilidades de elección se reducen y quedan asociadas principalmente al rosismo o la figura de Juan Manuel de Rosas. De todas maneras, resulta indudable la utilización de este tipo de recurso en las clases de Historia, sus potencialidades, y su preferencia como elección de los docentes encuestados.

En relación al segundo recurso más elegido, las fuentes escritas de la época, muy pocos docentes especificaron qué documento utilizan por lo que sólo aparecen entre las respuestas las *cartas de Güemes a Artigas* y *cartas de Moreno a su padre*. Dentro de la bibliografía académica utilizada como recurso, en tercer lugar dentro de las respuestas, aparecen principalmente autores mencionados dentro de las producciones más recientes para el campo a través de la utilización de *algunos fragmentos de "Fusilaron a Dorrego" de Raúl Fradkin*, *"La revolución del voto" de Marcela Ternavasio*, o *"El federalismo argentino en la primera parte del siglo XIX" de Chiaramonte*.

En el mismo sentido, otros docentes coinciden al incorporar en sus clases *textos de Di Meglio, Goldman y fuentes de la época que sean de lectura llevadera para los alumnos o textos de divulgación o académicos como las producciones de Di Meglio y Fradkin*. Por último, en relación a la incorporación de este tipo de recurso en sus clases, uno de los encuestados señala: *esto me ha causado mucha sorpresa porque pude incluir breves fragmentos de Halperín como bibliografía y no supuso un escollo en la comprensión sino que exigió un esfuerzo pero pudo resolverse la interpretación*.

Sobre la utilización de mapas, estos aparecen mencionados en varias de las respuestas entre las cuales podemos destacar la del encuestado que manifestó usar *mucho los recursos disponibles en el portal Educ.ar, mapas históricos y fuentes primarias*. Esta respuesta menciona una de las posibilidades de manera virtual de acceder a recursos didácticos como lo es el portal Educ.ar, la cual convive con una dificultad general de encontrar, dentro de la amplio espectro de la web, sitios que contengan mapas representativos de la organización territorial para el siglo XIX, principalmente por la amplia accesibilidad a material sin referencias de autoridad que los convaliden.

Por último, también aparecen entre los recursos fragmentos de obras literarias como *"Amalia" de José Mármol* o *"El Matadero" de Esteban Echeverría*, así como la utilización de obras pictóricas como las obras de *J. Palliere, E. Vidal: para retratar la vida campesina*

y las pulperías, y de Charles H. Pellegrini: para retratar las tertulias y la vida de elite dirigente.

Los textos académicos y las fuentes históricas escritas entre los principales recursos elegidos demuestran un interés, y al mismo tiempo una necesidad, por articular producciones del ámbito de la investigación con la enseñanza de la Historia. Pudimos advertir una sintonía notable entre los autores elegidos por los docentes encuestados y algunas producciones de las últimas décadas.

Por su parte, la presencia de los mapas como recurso didáctico indica una buena perspectiva de inclusión de la configuración territorial como variable de análisis. La producción audiovisual es quizá el recurso más difícil de analizar en este sentido porque requeriría de todo un estudio sobre cómo han sido producidos, bajo que lineamientos historiográficos, en qué contexto y quiénes han sido sus autores. De todas maneras, es posible señalar un punto de coincidencia en la obra de Gabriel Di Meglio,²² quien forma parte de los historiadores vinculados con los ámbitos de investigación y al mismo tiempo es responsable de parte interesante de la producción audiovisual de Canal Encuentro.

Estas producciones audiovisuales al ser pensadas para difundir el pasado en públicos más amplios que la misma comunidad de historiadores es pueden incluirse dentro de las obras “divulgación” del saber histórico. De hecho, en una entrevista realizada a Ezequiel Adamowsky y Gabriel Di Meglio (Morea y Reclusa, 2016), los investigadores reflexionan sobre las tensiones que se generan entre la producción del contenido histórico y su difusión entre públicos más amplios. Para ellos, la divulgación es un área más de la disciplina histórica junto con la docencia y la investigación. Consultados sobre la relación entre la divulgación y la enseñanza de la Historia, y al tomar como ejemplo el caso de la producción de Zamba, donde Gabriel Di Meglio participó entre 2010 y 2012. Los historiadores señalan que su objetivo inicial fue acercar a los chicos a la Historia y, sugieren que, sin ser un material didáctico, Zamba conforma un material sobre el cual un docente puede trabajar.

Este tipo de producciones se hacen eco entre los recursos didácticos seleccionados por los docentes. Además de ser el tipo de recurso más elegido, en las encuestas podemos

²² “Años decisivos”, “Historia de las clases populares”, “XIX: Los proyectos de Nación”, “Bio.ar”, entre otras producciones.

encontrar un reconocimiento a estos trabajos, por ejemplo cuando se manifiesta que *se han producido interesantes trabajos de divulgación histórica pensados desde el ámbito académico, lo que produce acercamientos más amenos con los alumnos. Estos materiales nos son de gran utilidad, no sólo por su ejercicio de síntesis sino porque están confeccionados con un cuidado y atención a la estética y la gramática visual que posibilitan las tecnologías.* En ese sentido, otro encuestado manifestó que *experimenté cómo toda la comprensión de los alumnos, e incluso la mía como docente, se incrementó con el simple recurso de un audiovisual; ver ahí a Rosas, actuando, teniendo un rostro, resultó una herramienta clave que impactó en un nivel de comprensión muy claro que a veces es difícil obtener mediante relaciones conceptuales.* De esta manera, la potencia otorgada por los docentes a estas producciones nos posiciona frente a una línea de trabajo que pareciera tomar una gran centralidad dentro del abordaje de la temática histórica en cuestión.

CAPÍTULO 4: UNA MIRADA DESDE EL AULA

Metodología de trabajo con observaciones de clase

El acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente, cuyo valor descansa en la inmediatez, en la captación de las múltiples variables que intervienen en la situación, y en el análisis posterior que posibilita la comprensión de los procesos y la orientación de las acciones futuras (Anijovich, 2012).

En ese sentido, para acercarnos desde otra perspectiva a la enseñanza de la conflictividad política para el período 1820-1852 en el Río de la Plata, realizamos cuatro observaciones de clase. La selección de los cursos buscó contemplar distintos escenarios, por lo que se accedió a una Escuela Secundaria de gestión pública, una de gestión privada laica, una de gestión privada confesional y una Escuela Técnica de gestión pública. Si bien no se profundizará sobre los puntos en común o diferencias entre los distintos establecimientos se buscó tomar una muestra de observaciones que contemplaran variantes contextos institucionales.

Según Anijovich (2012), la intencionalidad es una de las características más relevantes de las observaciones ya que identifica su función y precisa los aspectos sobre los cuales focalizar. Para ello, en nuestras observaciones definimos darle centralidad al análisis de la estructura general de las clases, los conceptos y perspectivas históricas presentadas a los estudiantes, junto con la utilización de bibliografía, recursos didácticos y actividades realizadas. Para la elección de las clases a observar resultaron imprescindibles los contactos de docentes disponibles a través de la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente y de colegas cercanos.

El análisis de las observaciones se realizó tomando como referencia metodológica al Protocolo de Evaluación de Prácticas para la Enseñanza de la Historia (PEPEH) utilizado en la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente para evaluar las prácticas en la formación inicial. De allí tomamos algunos ejes que conforman grupos de elementos y situaciones a observar que nos parecieron fundamentales como:

- La “Inclusión de materiales curriculares” (presentación de diversidad de fuentes y recursos; utilización de soportes narrativos: textos, films, audios, multimedia; apelación a instrumentos que colaboren con la comprensión: cronologías, periodizaciones, esquemas, organizadores gráficos, entre otros).

-La “Interpretación y transformación del contenido” (transformación del contenido disciplinar en Historia enseñada; identificación del tratamiento del contenido planteado en la clase).

- La “Práctica Histórica” (construcción del relato de la Historia como producto del trabajo de historiadores para explicar el pasado; inclusión de aportes historiográficos renovados; planteo de debates entre historiadores).

A fin de generar un acercamiento con el docente y abrir un espacio para dialogar sobre la clase, la enseñanza de la Historia, y nuestra investigación en curso, luego de realizada la observación se llevó adelante una entrevista abierta estandarizada (Patton, 2002) con el docente. Este tipo de entrevistas consiste en una guía de preguntas abiertas fijas elaboradas con antelación al trabajo de campo y redactadas por igual para todos los entrevistados (Patton, 2002: 344). Dicha entrevista tuvo como objetivo indagar sobre la relación con el DC, la preparación de las clases, los criterios de selección de estrategias, actividades y recursos, en relación a la clase observada.

Guía para las Entrevistas

Fecha:

Institución educativa:

Dirección:

Curso:

Año de graduación del entrevistado/a:

1. La Unidad 2 del DC se llama “Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX” y tiene por objeto de “Las fragmentaciones políticas y la gravitación de las formas estatales provinciales en

Hispanoamérica y el Río de la Plata”. ¿Qué comentario podría realizar sobre la enseñanza de estos temas? ¿Podría señalar si encuentra aspectos positivos o dificultades sobre su trabajo áulico?

2. ¿De qué manera aborda el proceso de disputas políticas en el área del Río de la Plata para la primera mitad del siglo XIX? ¿Qué actores y problemas identifica? ¿Podría señalar los principales conceptos a tener en cuenta?

3. ¿Podría contarnos cómo planifica la/s clase/s para esta temática? ¿Qué recursos utiliza?

4. ¿Qué opinión le merece el uso de manuales para el dictado de clases? ¿Ud. Los utiliza? ¿Por qué? De no utilizar manuales ¿prepara su propio material? ¿Qué tipo de selección realiza? ¿Por qué?

5. ¿Recuerda la forma en que los manuales tratan la conflictividad política para la primera mitad de siglo XIX? ¿Podría elegir alguna editorial de su preferencia? ¿Por qué? ¿Considera que los manuales son buenos articuladores entre los conocimientos historiográficos y su abordaje áulico?

En este capítulo articulamos observaciones de clase y entrevista. Para ello agrupamos las cuatro observaciones de a pares estableciendo un criterio de acuerdo al tipo de propuesta realizada durante la clase. Para el primer caso es posible identificar un recorrido histórico problematizador en función de un eje concreto y el abordaje a través de la incorporación de debates historiográficos, recursos didácticos y teniendo en cuenta algunas de las dificultades mencionadas en el capítulo precedente. En el segundo, nos encontramos con clases organizadas y puestas en práctica alrededor del trabajo con manuales escolares.

Clases con énfasis en el recurso didáctico

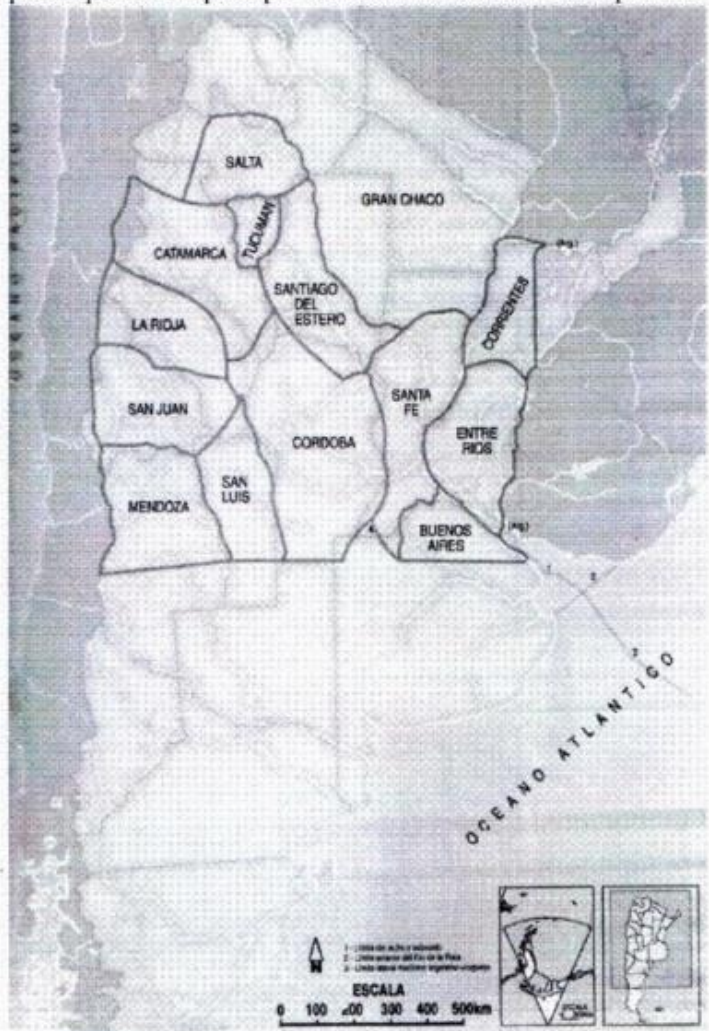
Al ser consultada sobre cómo aborda la etapa histórica seleccionada, una de las docentes señala que comienza *planteando las disputas ideológicas surgidas en los primeros gobiernos revolucionarios, para llegar a la división surgida a partir de 1820; apunta a distinguir principalmente los cambios surgidos en la sociedad rioplatense luego de 1810 y las problemáticas que se presentan entre el Interior, Litoral y Buenos Aires teniendo en cuenta como conceptos centrales “revolución”, “centralismo” y “federalismo”*.

En la observación de su clase pudimos adentrarnos sobre el recorrido propuesto ya que la clase anterior habían concluido el abordaje sobre el proceso revolucionario para continuar explicando las posiciones de gobierno haciendo alusión a *la posición federalista como autonomía de las provincias y la centralista con un gobierno central en Buenos Aires*. Menciona que *este enfrentamiento desestructuró todo el territorio* abriendo el período de las *autonomías provinciales con diferentes gobiernos en cada provincia*. A continuación, observa provincia por provincia junto con los estudiantes prestando atención a sus fronteras y propone un abordaje a través de un mapa de 1820.

EL PERIODO DE AUTONOMÍAS PROVINCIALES:

Desde la Revolución de Mayo, el espacio político virreinal empezó a desarticularse. Varios conflictos ocasionaron que la Banda Oriental, Paraguay y el Alto Perú, se separaran de las Provincias Unidas surgidas tras la Revolución.

En 1820, la victoria militar de los caudillos del Litoral sobre las fuerzas de Buenos Aires, leales al Directorio, aceleró el proceso de fragmentación política. La imposibilidad de obtener consenso y controlar un territorio extenso y mal comunicado creó un vacío de poder que fue ocupado por los hombres fuertes de cada provincia.



<https://historiasocialeconomicaargentina.files.wordpress.com/2014/04/dscf4751.jpg>

La explicación de la docente junto al trabajo con el mapa son acompañados por la lectura en clase de adaptaciones de textos extraídos de manuales escolares con la particularidad de que sus autores son investigadores de diversas universidades del país. Por

ejemplo, para el caso del proceso revolucionario la docente selecciona textos elaborados por Raúl Fradkin²³ y Alberto Lettieri²⁴ y sobre la formación de los estados provinciales textos cuya autoría responde a Vilma Paura²⁵. Cada texto es acompañado por una serie de preguntas para responder a modo de actividad en clase que articula el contenido del texto con el trabajo sobre el mapa.

La clase tiene una dinámica participativa, según la docente por ser la mejor forma en una de las primeras horas del turno mañana. La docente incentiva a los estudiantes a través de la construcción de mapas conceptuales en el pizarrón o la lectura compartida. Fue posible evidenciar al comienzo de la clase poca recepción de los estudiantes en relación a las propuestas de la docente pero que con el correr de la hora comenzaron a adentrarse en la explicación y en la posterior resolución de las consignas.

Según el testimonio de la docente, las planificaciones que construye *intentan tener en cuenta las características espaciales, los actores sociales involucrados y las características económicas y políticas*. En relación a las dificultades que se le presentan señaló que *la selección y secuenciación de los contenidos es una de las principales ya que debido a la gran cantidad de material bibliográfico es muy difícil realizar una síntesis necesaria, por cuestiones de tiempo no se puede pensar en más de cuatro clases para abordar este periodo*. De esta manera, la docente refuerza sobre dos cuestiones que hemos mencionado en pasajes anteriores. Esto es cómo la abundancia de material bibliográfico producto de la especialización académica dificulta realizar una selección que sintetice la generalidad de la problemática histórica en un contexto de pocas clases para abordar el período de acuerdo a los tiempos institucionales y la extensión del DC.

La docente nos indica que en las clases siguientes *profundizará sobre la economía y sobre los caudillos según la visión de los distintos autores para luego abordar unitarios y federales a través del Pacto Federal y la Liga Unitaria*.

En esta primera clase observada, es posible identificar el perfil político como abordaje y la problematización a través de las disputas ideológicas por la forma de gobierno

²³ Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX. Editorial Estrada. Buenos Aires. 2000

²⁴ Las revoluciones atlánticas (1750-1820). Editorial Longseller. Buenos Aires. 2002

²⁵ De las guerras civiles a la consolidación del Estado Nacional argentino (1820-1880). Editorial Longseller. Buenos Aires. 2004

dominante. La inclusión de mapas con la configuración territorial de la época fue una buena manera de afrontar las dificultades espacio-temporales asociadas al período mientras que la confrontación de visiones historiográficas sobre los caudillos pone en debate la construcción del pensamiento histórico y la interpretación del pasado con los estudiantes. Por último, la elaboración de material bibliográfico a través de la adaptación de textos de historiadores, aparece como otro elemento destacable si pensamos que el trabajo en esa línea funciona como nexo articulador entre las investigaciones historiográficas y la enseñanza de la Historia.

La otra de las propuestas analizadas consiste en *tomar al Estado, la Nación y la Independencia como los ejes centrales de todo el año*, pero teniendo en claro que *existen grandes dificultades en el concepto de Nación y en el de Estado, sobre todo por su abstracción y para entenderlos desde una visión histórica*. En este caso, el docente nos explicó previamente que la clase observada tenía la particularidad de ser la primera luego de casi un mes sin tener clases por cuestiones vinculadas a actividades institucionales que se superponían con el horario de Historia. Al encontrarse en un momento cercano al período de cierre de trimestre la clase consistió principalmente en la resolución de un trabajo grupal evaluativo. El mismo se presenta con un breve texto elaborado por el docente que sitúa a los estudiantes en el recorrido realizado, que transcribimos a continuación:

En las clases previas, antes de su viaje educativo nos habíamos quedado en los sucesos transcurridos en las provincias de la actual Argentina, a partir del año 1820. Tras la batalla de Cepeda no existía más un poder central que unifique a todas las provincias, ni existía congreso que las nucleara con el fin de buscar un futuro en común, por ese motivo habíamos dicho que comenzaba un período de “autonomías provinciales”.

En la clase de hoy en pequeños grupos, comenzarán a resolver un práctico, en él buscaremos ubicarnos en tiempo y espacio, para luego poder iniciar a desandar el camino que finalizará con el proceso de formación del Estado Argentino. Para ello atravesaremos por diferentes momentos históricos y haremos hincapié en el gobierno (y figura) de Rosas, uno de los caudillos más importantes del siglo XIX.

Esta introducción explicita la propuesta del docente que articula su recorrido en relación a la desarticulación del poder central, al período de las “autonomías provinciales” como el inicio del proceso de formación del Estado Argentino, y ubicando en él la preeminencia de la figura de Rosas. El trabajo consiste en una serie de consignas que se

resuelven a partir de la lectura de una selección de fragmentos de textos académicos que no son citados pero que debaten alrededor de la figura del caudillo. Contiene una segunda parte de tareas de reposición de información para realizar con el libro de texto escolar y ubicar hechos y acontecimientos dentro del proceso histórico, y una tercera que continúa con el trabajo con textos académicos en relación a la figura de Rosas y sus distintas interpretaciones. En este caso, los autores citados son Enrique De Gandia²⁶, Ernesto Palacio²⁷, y Felix Luna²⁸. Sobre la elección de los textos frente al trabajo con el manual el docente nos explicó que para él *el manual simplifica y fragmenta los contenidos, complicando el trabajo sobre la relación entre los mismos, funciona como un buen acompañamiento o complemento, pero nada más*. Por último, el trabajo incluye una serie de consignas sobre producciones musicales que abordan la figura de Rosas y su relación con los unitarios como se muestra a continuación.

²⁶ “Rosas, el primer dictador argentino”, en “32 escritos con Rosas o contra Rosas”. Buenos Aires, Freeland. 1974.

²⁷ “Historia de la Argentina”. Buenos Aires. Peña Lillo Editores. 1954.

²⁸ “Breve Historia de los argentinos”. Buenos Aires. Planeta. 1993.

El Restaurador (científicos del palo)

El pelotón apunta a Dorrego
y el traidor Lavalle grita "¡fuego!".
Al terror Unitario
lo festejan los diarios.
Para temor del liberal
llega el Restaurador de "lo Nacional".
Don Juan Manuel tiene peones
pero escucha sus pregones.
Firma el Pacto Federal
con sus aliados del Litoral.
En tiempos de guerra tenaz
cae el General Paz.
Y así es que nace
la Confederación,
los caudillos y el pueblo
guiarán su timón.
Con sangre se riega el suelo argentino,
de sangre está hecho nuestro destino.
Con sangre se defiende a una Nación
con sangre se paga la vil traición.
"Sigamos a Rosas, el Restaurador
fiel a los principios que nos enseñó.
Y a los enemigos de nuestra Nación
cortemos su cabeza para exhibición."
El berretín de la oligarquía
es entregar la soberanía.
Ante tanta alcahuetería
protege la economía.
¿Pa' qué que importar productos foráneos
y a nuestra industria hacerle daño?
¿Qué le pasa a este estanciero
que no piensa como negrero?
Las escuadras anglo - francesas
bloquean el puerto y nuestras cabezas.
Porque el imperio a cualquier precio
impone el libre comercio.
"Si quieren voltearlo
a Don Juan Manuel
cargaremos sobre ellos
como moscas a la miel."
Con sangre se riega el suelo argentino,
de sangre está hecho nuestro destino.
Con sangre se defiende a una Nación
con sangre se paga la vil traición.
Resiste Mansilla en la Vuelta de Obligato
de rotas cadenas el ruido se ha escuchado.
"Perros unitarios nada han respetado
a los franceses ellos se han aliado."
La Historia de Mitre habla de tiranía
cuando se defiende la soberanía.
El cipayo de Urquiza junto a los brasileiros
derrota a Rosas en Caseros.
"Arriba muchachos que las ocho son
y ya viene Urquiza con su batallón.
Dejalo que venga, dejalo venir,
que a fuerza de palos lo haremos salir"

La pulpera de Santa Lucia (Raly Barrionuevo)

Era rubia y sus ojos celestes
Reflejaban la gloria del día
Y cantaba como una calandria
La pulpera de Santa Lucia.
Era flor de la vieja parroquia.
¿Quién fue el gaucho que no la
quería?
Los soldados de cuatro cuarteles
Suspiraban en la pulpería.
Le cantó el payador mazorquero
Con un dulce gemir de vihuelas
En la reja que olía a jazmines,
En el patio que olía a diamelas.
"Con el alma te quiero, pulpera,
Y algún día tendrás que ser mía,
Mientras llenan las noches del
barrio
Las guitarras de Santa Lucia".
La llevó un payador de Lavalle
Cuando el año cuarenta moría;
Ya no alumbran sus ojos celestes
La parroquia de Santa Lucia.
No volvieron los trompas de Rosas
A cantarle vidalal y cielos.
En la reja de la pulpería
Los jazmines lloraban de celos.
Y volvió el payador mazorquero
A cantar en el patio vacío
La doliente y postrer serenata
Que llevase el viento del río:
¿Dónde estás con tus ojos
celestes,
Oh pulpera que no fuiste mía"
¡Cómo lloran por ti las guitarras,
Las guitarras de Santa Lucia!

La guitarrera de San Nicolás.

Guitarrera, guardé tu guitarra
porque nadie sus cuerdas jamás
pulsará como tu las pulsabas
en las noches de San Nicolás.
¿Dónde están tus cielitos de sangre?
¿Dónde están tus vidalal de amor?
¿Dónde está la canción que cantabas
en los tiempos del Restaurador?
Tu también te llamabas Camila,
como aquella que amó hasta morir;
hajo el sauce de Santos Lugares
tu guitarra volcó su gemir.
En los patios que amó el jazminero
y que no te olvidaron jamás,
te escuchaban llorando los hombres,
guitarrera de San Nicolás.
Porque tu les cantabas de amores
en las noches del Restaurador,
y también, al oír tu guitarra,
las porteñas lloraban de amor.
Un jazmín floreció en tus cabellos,
y al cantar tu postrera canción
de rodillas cayó la Mazorca,
de Cuitiño sangró el corazón.
¡Ah, qué noche tan triste en el barrio
donde nunca volviste a cantar!
Todo el mundo lloraba en los patios
y el jazmín se empezó a marchitar.
Cintas rojas y flores de sangre
para que no te olviden jamás
coloqué en tu guitarra dormida,
guitarrera de San Nicolás.

MAZURCA DE LAS MAZORCAS

En sangre de un unitario
empapé mi chiripá
pa' teñirlo bien de rojo
y a la Mazorca entrar.
Soy hombre de Juan Manuel
y por él voy a pelear.
¿Dónde está "Bartolo" Mitre,
que lo quiero degollar...?
Mazurca de la Mazorca
no es mazurca pa' bailar;
es pa' que corra la sangre
que es de color federal.
Cuando se mete cuchillo
brotó sangre a borbotones;
pa' eso es bueno andar de rojo,
que no se ven los manchones.
Dicen que rojo es el diablo,
pero a quién van a asustar...
¡Si Mándinga es unitario!
También lo ví a degollar.
Mazurca de la Mazorca
no es mazurca pa' bailar;
es pa' que corra la sangre
que es de color federal.

Enemigos de la Patria,
vendidos a los de afuera,
van a sentir todo el peso
de la furia mazorquera.
Si encuentro a "Bartolo"
Mitre,
ahí nomás la va a pagar;
lo sujeto de la barba
y le resbalo el puñal.
Mazurca de la Mazorca
no es mazurca pa' bailar;
es pa' que corra la sangre
que es de color federal.

Al igual que en la observación analizada anteriormente vuelve a aparecer un imponderable de la dinámica escolar en relación a los tiempos, las planificaciones y las horas disponibles para la enseñanza de la Historia en un curso que perdió unas 3 o 4 clases continuas. Esta situación deviene en que el docente se vea en la necesidad de englobar con un trabajo práctico lo estudiado anteriormente para recuperar las clases perdidas. Así, al adentrarnos en la dinámica propia de cada curso en cada escuela, podemos identificar otras problemáticas que no se encontraban presentes en el sondeo a través de las encuestas.

La inclusión de fragmentos de textos académicos que confronten posiciones aparece nuevamente como una metodología de trabajo que permite problematizar los contenidos e introduce a la construcción de las interpretaciones históricas. Por su parte, la utilización de temas musicales como recurso didáctico es un elemento interesante al desestructurar el trabajo tradicional e incorporar un soporte auditivo que interpela de otra manera a los estudiantes, los cuales tuvieron el momento de mayor atención sobre las letras de las canciones, llegando a cantarlas, y a realizar preguntas sobre nociones que no comprendían.

Retomando el protocolo de observación utilizado en la cátedra de Didáctica Específica podemos resaltar positivamente para las dos clases los aspectos relacionados con la inclusión de materiales curriculares, donde nos encontramos con el uso de mapas, de fragmentos de textos o de producciones musicales; y lo relacionado con la transformación del contenido a partir de la articulación de los distintos recursos con explicaciones del docente y actividades para desarrollar en clase de manera grupal. Sobre la construcción de la Historia como relato producto de historiadores para explicar el pasado, en ambas clases encontramos el trabajo con textos escritos por historiadores sobre el período y que en algunos casos fueron confrontados entre sí a partir de las distintas posiciones adoptadas por cada uno.

Clases con centralidad en el libro de texto escolar

La tercera clase observada comenzó con un repaso de los contenidos trabajados la clase anterior, *el fin del Directorio y la batalla de Cepeda con fuentes de Lynch y el manual que hay en la biblioteca*. La docente realizó una primera parte de explicación dialogada frente al pizarrón incluyendo mapas conceptuales que copiaron los alumnos en su carpeta a modo de repaso sobre la ruptura del eje Bs. As. – Potosí.

Para ello incorporó una selección de dos páginas del libro escolar Santilla (2011) de la serie “Saberes clave” titulados como “Los caudillos y las provincias” y “Unidad nacional y autonomía provincial”. Se da lectura a estos dos textos para abordar la conformación de las provincias y su ruptura con las ciudades intendencia cabecera. Para la docente, esta etapa es interesante abordarla *principalmente a través de los espacios regionales y las diferencias económicas, los conflictos interprovinciales, la idea de los caudillos frente a la idea tradicional, y el rosismo con sus costumbres y cuestiones de sociabilidad.*

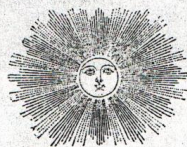
En segunda instancia, pasando a la parte práctica de la clase, la docente entregó una selección de fuentes junto con actividades extraídas de un manual de la editorial Kapelusz (2009). Una de las páginas contenía un cuadro comparativo entre las posiciones de unitarios y federales, mientras que la otra consistía en un fragmento de dos textos académico, uno de Burgin y otro de Lynch, con sus correspondientes consignas. Se les indicó a los estudiantes que consignas debían resolver, se leyeron grupalmente las fuentes y la clase continuó con el respectivo trabajo hasta finalizar la hora.

LA ORGANIZACIÓN ESTATAL

Régimen centralizado o unitario

Para los partidarios de un régimen unitario era necesaria la organización del país con un sistema liberal y centralizado. De acuerdo con la época en la que actuaron, estos grupos recibieron diferentes nombres: morenistas, directoriales, unitarios. Defendían las ideas del liberalismo político y económico, en boga en Europa occidental. Se proponían transformar la estructura económica, social y política del país de acuerdo con estos ideales. Sostenían la necesidad de un gobierno nacional con grandes poderes políticos y económicos, que distribuyera en forma equitativa los beneficios

CONSTITUCION
DE LAS
PROVINCIAS UNIDAS
EN
SUD-AMERICA,
SANCIONADA Y MANDADA PUBLICAR
POR EL
SOBERANO CONGRESO
GENERAL CONSTITUYENTE
EN 22 DE ABRIL DE 1819



Buenos Ayres
IMPRENTA DE LA INDEPENDENCIA
1819.

de la unidad política. Las provincias no tendrían autonomía sino que serían distritos administrativos supervisados por el gobierno central. Las regiones menos favorecidas económicamente se beneficiarían con el sistema centralizado, por la distribución de los ingresos de la aduana de Buenos Aires.

Los unitarios consideraban esencial el dictado de una constitución. Cumplieron su propósito cuando se presentó la oportunidad en 1819 y 1826. El grupo unitario atraía mayores adhesiones en los sectores ilustrados de las ciudades y también entre comerciantes y hacendados de relieve.

Portada de la
Constitución de 1819.

Régimen descentralizado o federal

Para los partidarios de un régimen federal el país debía organizarse en varios estados menores que mantendrían su autonomía. Los federales rechazaban los ideales liberales y el establecimiento de un sistema centralizado que limitara la autonomía de las provincias. En general, tenían un espíritu conservador respecto de las estructuras económicas, sociales y políticas existentes en el país. Afirmaban que el sistema federal se adaptaba a las características nacionales, dada la extensión del territorio y sus regionalismos económicos y políticos. Entre los simpatizantes de los ideales federales se destacaban:

- sectores de buena posición económica, habitantes del campo o de la ciudad, relacionados generalmente con las actividades agropecuarias;
- sectores de menores recursos, integrados en la ciudad por orilleros y mulatos, y por gauchos y campesinos en las zonas rurales.

Los federales, en su mayoría, no veían como una necesidad urgente la redacción de una constitución definitiva; optaron por expresar sus ideas políticas en sucesivos pactos interprovinciales.

Según la docente, a la enseñanza de esta temática la ve *muy hechológica, como una Historia institucional complicada de adaptar a la realidad de los chicos*. Al mismo tiempo, manifiesta que *no hay tanto material tampoco, algo de San Martín, Belgrano, "Algo habrán hecho o Di Meglio en Encuentro*. Luego plantea que *el tema queda como en transición, es demasiado extenso el programa, se llega a Rosas y después revolución industrial*. Nuevamente vemos cómo surge luego del diálogo con los docentes la falta de clases para poder abordar todo el período durante 3° año en función de la extensión del DC, donde pese a la posibilidad de los docentes de selección y recorte de los contenidos, la falta de tiempo se convierte en una dificultad recurrente.

La última observación realizada consistió en una clase cuyo título escrito en el pizarrón por la docente fue "Autonomías provinciales, luchas por la organización nacional 1820-1852". La clase comenzó retomando las guerras de independencia de 1810-1820. Con la realización de un mapa conceptual acompañado de la explicación de la docente. A partir

de allí, retoma la disolución del Virreinato del Río de la Plata para enlazar con las “autonomías provinciales” realizando un nuevo mapa conceptual en el pizarrón. Dentro del mapa es posible identificar conceptos como “regionalismos”, “caudillos provinciales”, “pactos interprovinciales” y “Estado central”, entre otros. Mientras explica los enlaces entre conceptos dentro del cuadro la docente aclara que *unitarios y federales no está en la red conceptual porque lo van a ver en las actividades*.

A continuación la docente incorpora un mapa color disponible en la escuela correspondiente a los territorios del Río de la Plata hacia 1820/30 a partir del cual se comenta su conformación con las provincias identificables pero sin profundizar o desarrollar conceptos en relación a la temática. Luego la docente expresa, *en 3° año se trabaja cómo se construye una nación*. Una vez terminado el análisis y los comentarios sobre el mapa, la docente indica que se comenzará a trabajar con las actividades, por lo que le entrega a los estudiantes una fotocopia con selecciones de fuentes extraídas del manual Kapelusz (2004) “La Argentina, una Historia para pensar 1776-1996”. En clase comienzan a trabajar con las actividades tituladas como “Surgimiento de la provincia de Córdoba”, “La oposición en el Interior”, y “Rivadavia y el liberalismo utilitario”, junto con las preguntas que acompañan a cada una.

TRABAJO PRÁCTICO 10

LA OPOSICIÓN EN EL INTERIOR DOCUMENTO

Con la misma sorpresa que Ud. se recibió aquí la noticia del nulo nombramiento de presidente, y si antes sospechaba algo, ahora sospecho mucho más por la iniquidad y descaró de estos hombres sin vergüenza, que quieren poner a las provincias peor yugo que el que antes tenían, o quieren desorganizar el país para que algún ambicioso o extranjero se eche sobre él; bien puede ser que ellos nos metan en algún desorden, pero buen cuidado tendremos de que el desorden sea contra quien lo ha producido y nos uniremos cada vez más para organizar, si posible es, de otro modo nuestras provincias. [...]

Por las gacetas verá Ud. que sin ser reconocido, [el presidente] ya empieza a dar tajos y reveses, echándose encima de las aduanas, administraciones y de todo cuanto tiene manejo. También verá Ud. con más admiración que lo que Buenos Aires debe a todos los ciudadanos de las provincias y a éstas queda cancelado hasta el año 20, y la cuenta que los cinco millones de pesos que ha gastado Buenos Aires y demás deudas que tiene las reconozca la Nación para que las paguen las provincias.

Carta de J. B. Bustos a Ibarra, gobernador de Santiago del Estero. Córdoba, 27 de febrero de 1826.

1. Explica la repercusión que tuvo en el interior el nombramiento de Rivadavia como presidente y las críticas que originó.
2. ¿Cuáles fueron las medidas más criticadas del presidente? ¿Cuáles sus fundamentos?
3. Infiere las consecuencias que tendrá en el interior la política de Rivadavia y del Congreso.

TRABAJO PRÁCTICO 3

SURGIMIENTO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA DOCUMENTO

Y Nos, los representantes de la provincia, usando de la plenitud de nuestros poderes, la aprobamos y sancionamos, declarando en la forma más solemne que la soberanía de esta provincia reside en ella misma y por su representación en esta asamblea, entre tanto se arregla su constitución; que como tal provincia libre y soberana no reconoce dependencia, ni debe subordinación a otra; que mira como uno de sus principales deberes la fraternidad y unión con todas, y las más estrechas relaciones de amistad con ellas, entre tanto reunidas todas, en congreso general, ajustan los tratados de

una justa federación, en paz y en orden, a que aspira, de conformidad con las demás; que concurrirá con todos sus esfuerzos y cuanto penda a sus recursos a la guerra del enemigo de la libertad común, aun cuando no se haya organizado la federación de las provincias.

*Asamblea Provincial de Córdoba,
18 de marzo de 1820.*

1. Define el concepto de autonomía provincial y sus fundamentos según el acta de proclamación de la provincia de Córdoba.
2. Extrae los fragmentos que indican la supervivencia del sentimiento nacional y el proyecto de organización del Estado.
3. ¿Qué compromiso asumía la provincia con respecto a la Guerra de la Independencia?

TRABAJO PRÁCTICO 5

RIVADAVIA Y EL LIBERALISMO UTILITARIO DOCUMENTO

Desde el último instante que tuve la ocasión de pasarlo en su compañía hace más de dieciocho meses, no he cesado de meditar sobre vuestros principios en materia de legislación; y a mi regreso aquí, he experimentado una satisfacción muy grande viendo las profundas raíces que han echado en el ardor de mis conciudadanos al adoptarlos. [...] Así pues, Ud. sabrá que me he dedicado a reformar los viejos abusos de toda especie que podían encontrarse en la administración de la Junta de Representantes y la dignidad que le corresponde; a favorecer el establecimiento de un banco nacional sobre sólidas bases; a reformar, después de haberles asegurado una indemnidad justa, a los empleados civiles y militares que recargaban inútilmente al Es-

tado; a proteger el Comercio, las Ciencias y las Artes; a provocar igualmente una reforma eclesiástica muy necesaria y que tengo la esperanza de obtener, en una palabra, de hacer todos los cambios ventajosos que la esperanza de su honorable aprobación me ha dado la fuerza de promover y me suministrará la necesaria para ejecutarla.

Bernardino Rivadavia

*Carta a Jeremías Bentham, Buenos Aires,
26 de agosto de 1822.*

1. Indica qué cargo desempeñaba Rivadavia en momentos de la redacción del documento.
2. Extrae la frase que destaca la influencia de Bentham en Rivadavia y sus reformas.
3. Investiga la biografía de Jeremías Bentham, así como sus principales ideas y obras.
4. Constata con el texto si las medidas enunciadas por Rivadavia se concretaron en Buenos Aires; señala sus resultados.

En relación a la enseñanza de esta etapa histórica, la docente volvió sobre cuestiones que ya advertimos en las entrevistas. Manifestó que para ella *lo más difícil es pensar la formación del Estado por las ideas previas, también la construcción de la nación y las provincias*. Señala que *la independencia misma genera complejidades*, pero al mismo tiempo destaca como positivo la enseñanza de estos contenidos por abordar *la idea de constitución de una nación por el futuro de los estudiantes*.

La observación de estas clases nos acerca a un esquema de planificación muy frecuente entre los docentes que consiste en una primera parte donde se explica en el pizarrón sobre una temática determinada a través de un mapa conceptual. Y una segunda de

ejercitación, donde las actividades corresponden a una de texto escrito junto a un cuestionario indicados ambos en los manuales²⁹.

Así, tomando la referencia de análisis propuesta por el Protocolo de Observación, en estos dos casos encontramos la inclusión de materiales curriculares del tipo de fragmento de texto académico o de un documento de la época propuestos por la editorial del manual seleccionado. Consideramos que esta metodología de trabajo, no sólo delega en las propuestas editoriales el tipo de texto y de actividad que realizan los estudiantes sino que cierra a la posibilidad de inclusión de otro tipo de recursos o de entrecruzamiento de actividades de distinto nivel de complejidad. La problematización sobre los contenidos o la construcción de relatos sobre el pasado a través del debate entre historiadores o del cuestionamiento de visiones tradicionales queda en segundo plano al otorgarle la centralidad de la producción de la clase a la propuesta didáctica realizada por el manual escolar.

²⁹ En el trabajo realizado en la cátedra de Didáctica Específica, este esquema de clase resulta una de las primeras opciones por los practicantes que reproducen modelos de clase aprendidos durante su biografía escolar y que también se hacen presentes al realizar las observaciones a los docentes ya en ejercicio previo a las prácticas.

REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS

A modo de conclusión

A lo largo de esta Tesina hemos analizado distintos elementos que intervienen en el vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados. Comenzamos por conocer las distintas posiciones teóricas del campo de la Didáctica General y de la Didáctica de la Historia, en relación a las acciones necesarias que debe realizar el docente para acercar los contenidos propios de la investigación historiográfica y la producción académica a la enseñanza escolar. En sintonía con Shulman, entendemos a esa amalgama entre materia y Didáctica, que él denomina *conocimiento didáctico del contenido*, como uno de los conocimientos centrales sobre los cuales el docente debe asignar mayor esfuerzo para que, la recodificación o adaptación de la que hemos hablado, no implique la creación de un nuevo objeto distante de los nudos centrales del conocimiento histórico, ni su simplificación o reducción arbitraria, para ser plausible de enseñar a los estudiantes. De lo contrario, la tarea a realizar por el docente tiene más que ver con una actividad de mediación o de procesamiento, donde la misma problemática historiográfica que atraviesa el contenido seleccionado deberá ser necesariamente traducida en un lenguaje asequible para los estudiantes a través de estrategias didácticas, recursos y actividades elaboradas por el docente.

Comenzamos nuestra indagación sobre el DC, entendiéndolo como el documento educativo marco que actúa como referencia directa sobre los contenidos a enseñar en la clase de Historia de la Escuela Secundaria. Hemos descripto sus aspectos formales y sus características principales incluyendo posicionamientos pedagógicos y perspectivas historiográficas. Además, al explorarlo en clave de la relación entre producción académica y enseñanza, encontramos que el DC se enmarca en gran parte en las perspectivas de los estudios historiográficos de las últimas décadas respecto de la conflictividad política entre 1820 y 1852. Algunas formulaciones y enfoques de análisis propuestos por investigadores dedicados al siglo XIX en el área rioplatense podían identificarse dentro de las selecciones de contenidos y propuestas didácticas presentes en el diseño. En este punto, podríamos decir

que no existen grandes interrupciones entre la propuesta curricular y los perfiles de los estudios históricos más recientes.

Lo prescripto por los DC fue complementado con el análisis de lo propuesto en los manuales escolares y con la atención al nivel áulico. Es por ello que consideramos el trabajo docente a través de encuestas, observaciones de clase y entrevistas. Desde estos instrumentos indagamos sobre los conceptos utilizados por los docentes, sobre las dificultades identificadas en la enseñanza de la temática, sobre la bibliografía escolar elegida, y sobre los recursos didácticos, su disponibilidad y selección. Estas cuestiones nos brindaron la posibilidad de conformar un panorama más amplio sobre la vinculación entre las prácticas de enseñanza y los saberes producto de la investigación histórica.

El análisis de las encuestas nos permitió adentrarnos en la vinculación existente entre una amplia gama de conceptos utilizados por los docentes en sus clases. Advertimos que los mismos guardan estrecha relación con las disputas en el proceso de formación del Estado nacional y la definición de la forma de gobierno, siendo posible encontrar en ellos la presencia de los nudos problemáticos centrales sobre las formas de poder y la legalidad o legitimidad de los órdenes institucionales en sintonía con los estudios historiográficos más recientes.

Por otra parte, exploramos las dificultades que aparecen al trabajar la conflictividad política en la clase de Historia, lo que adquiere importancia al permitirnos pensar a futuro sobre cómo resolverlas. Desde esa perspectiva, identificamos dificultades vinculadas a la “multicausalidad”, al desarrollo “teórico-conceptual” y “espacio-temporal” y a la existencia de “ideas previas”. Si bien varias de ellas son propias a la enseñanza de la Historia o de las Ciencias Sociales en general, pudimos advertir cómo para el período seleccionado resultaron recurrentes menciones al desafío de abstracciones requeridas para comprender estructuras y tensiones institucionales con características distintas respecto a las actuales, de abordar una variedad de acontecimientos sincrónicos, de contextualizar los marcos espaciales y temporales, y de desandar nociones previas fuertemente instaladas por la construcción de las femérides y la “Historia Patria”.

Incluimos también el análisis de las respuestas de los docentes en relación al uso de los libros de texto escolar y sus características. Revelamos que su uso es determinante ya que, sea como apoyo central de la clase o como una base de acompañamiento en conjunto

con otros materiales bibliográficos, en todos los casos se identificó la presencia del libro de texto escolar en las clases de Historia.

Las editoriales Santillana y Kapelusz resultaron las más elegidas. Por ende, optamos por realizar un análisis crítico de algunos ejemplares a fin conocer su abordaje de la temática histórica estudiada. La línea editorial de ambos manuales se encuentra a grandes rasgos dentro de las producciones historiográficas más recientes, con mayor o menos profundización sobre la participación de los sectores populares, modos de vida o formas de sociabilización. Sin embargo, a nuestro entender proyectan un perfil histórico de narración de acontecimientos, hechos, cambios institucionales y enfrentamientos armados, secuenciados cronológicamente que no se traducen en el abordaje de las problemáticas históricas o los principales debates en cuestión para el período.

En relación a la incorporación de los recursos didácticos dentro de las clases de Historia, encontramos que, al igual que en el caso de los libros escolares, una amplia mayoría de los docentes señaló incluirlos en sus clases, siendo las producciones audiovisuales las de mayor preferencia, seguidas por las fuentes escritas y los textos académicos. Estas tres selecciones conforman una buena referencia en relación a los vínculos con la producción historiográfica, principalmente por la utilización de documentos de la época o de fragmentos de textos elaborados por historiadores.

Entrar al aula como observador siempre significa adentrarse en un espacio en el cual confluyen múltiples situaciones e intereses entre el docente y los estudiantes que varían entre una clase y otra. A través de las observaciones, pudimos dar cuenta de las dinámicas producidas en torno a cada propuesta, así como de la recepción de los estudiantes y los resultados alcanzados en el transcurso de la clase. En relación a las potencialidades que brinda la incorporación de recursos didácticos en secuencias coherentes propuestas por los docentes, haber presenciado las distintas recepciones de los estudiantes frente al trabajo con mapas y la conformación de las provincias en aquellos años, o el interiorizarse sobre la relación entre Rosas y los indios a partir de composiciones musicales, dio cuenta de experiencias didácticas potentes sobre la enseñanza de Historia del siglo XIX, que resultarían menos atractivas si se redujeran al uso de un manual y la resolución de sus actividades.

Por otro lado, en las observaciones y posteriores entrevistas a los docentes encontramos coincidencias con las respuestas obtenidas en las encuestas. Las dinámicas escolares institucionales aparecieron como un aspecto determinante en las entrevistas. Por ejemplo, advertimos que la pérdida de clases por distintos eventos extracurriculares frente a un DC extenso y complejo, en relación al período seleccionado en particular, generaron una problemática mayor a afrontar que sólo pudo ser salvada a partir de la selección de contenidos, la planificación anual y la elección de los docentes sobre qué aspectos profundizar.

En definitiva, el recorrido realizado sobre los DC, las encuestas, las observaciones, las entrevistas, los libros de texto escolares y los recursos didácticos presentes en la enseñanza de la conflictividad política para el período 1820-1852 en el Río de la Plata, nos permitió reflexionar sobre la tarea de mediación didáctica realizada por los docentes, que articulan todos los elementos mencionados y actúan como nexos entre los saberes investigados y los saberes enseñados. De acuerdo al análisis realizado, podríamos decir que el DC y las selecciones conceptuales de los docentes encuestados/entrevistados se encuentran en cierta sintonía con la producción historiográfica actual para el período. Para el caso de los libros de texto escolar como para los recursos didácticos, nos encontramos ante una amplia variedad que dificulta poder establecer un criterio único en su caracterización, sin embargo, ni las narraciones acontecimentales presentadas por los manuales, los fragmentos de textos académicos, las selecciones documentales o las producciones audiovisuales elegidas, se encuentran en una disrupción abierta con los estudios históricos más recientes, sino que presentan distintos matices que habilitan un amplio margen al docente para la selección.

Por ello, a partir de lo expuesto consideramos que la determinación final sobre el vínculo entre los saberes investigados y enseñados será dada por el docente, el diálogo entre los distintos componentes de su planificación y las tareas prácticas a desarrollar en la clase. Una adecuada selección conceptual donde, por ejemplo, la disputa entre “Unitarios y Federales” vertebré el abordaje de las distintas posiciones en torno a la forma de gobierno a adoptar, no será la misma si se complementa con una fuente histórica que complejice las posturas al respecto o con una actividad de reposición de información de un manual donde se sintetizen dos posiciones dicotómicas en función de “centralismo” o “federalismo”. O en otro caso, si se eligiera abordar una clase problematizando sobre la construcción de un orden

nacional a través de las alianzas interprovinciales y la parte práctica sólo se basara en la resolución de actividades sobre un texto que narra cronológicamente la firma de pactos y de enfrentamientos bélicos entre las milicias provinciales, difícilmente se pueda debatir sobre la legitimidad de las distintas propuestas de gobierno, las tensiones presentes y las posiciones encontradas.

Consideramos que existen condiciones posibles para que el vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados sea fluido. La formación de los docentes, su actualización historiográfica, la disponibilidad de textos académicos, la presencia de producciones audiovisuales que dialoguen con las investigaciones históricas y la elaboración de actividades que articulen los recursos didácticos con consignas que vayan más allá de la reposición de información de un texto, son componentes afines.

Las dificultades señaladas por los docentes dan cuenta de la necesidad de reflexionar sobre la construcción de los conceptos y categorías históricas, y sobre cómo es posible transmitirlos hacia un público distinto que exceda a la misma comunidad de historiadores. En ese sentido, si de algo estamos convencidos, es de la importancia de profundizar los canales de interacción entre los ámbitos de investigación historiográficos, el campo de la Didáctica de la Historia, los espacios de formación inicial y continua, y los docentes que se encuentran frente al aula elaborando propuestas didácticas para los estudiantes de nivel secundario.

Con la certeza de no alcanzar resultados concluyentes, pretendimos generar reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de la Historia y brindar un diagnóstico que creemos puede ser de utilidad para desarrollar actividades que permitan desandar dificultades y problemáticas. Esta investigación intentó así ser parte de un camino de diálogo y articulación que genere un aporte en el crecimiento de los estudios dentro del campo de la Didáctica de la Historia, articulando la producción del conocimiento histórico y su enseñanza en el ámbito escolar.

La realización de este primer ejercicio conformó una experiencia de aprendizaje que permitió conectarnos con la cotidianeidad del trabajo docente, sus características, virtudes y complejidades. A nivel personal, esta investigación significó un crecimiento en relación a la formación en el área de la Didáctica Específica que actualmente continúo dentro de otros

proyectos más amplios³⁰. La familiarización con técnicas de investigación como las encuestas, entrevistas, y observaciones docentes, así como la indagación sobre normativas nacionales y provinciales, junto con el relevamiento de manuales y recursos didácticos nos permitió sistematizar una serie de ideas sobre la enseñanza de la Historia. Consideramos además la potencialidad de este tipo de ejercicio posible de ser replicado en relación a otras problemáticas y períodos históricos, a los fines de potenciar las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en el nivel secundario. Vale destacar, que esta investigación ha tenido su origen y su desarrollo dentro del compromiso de continuar trabajando por una mejor educación, articulando los distintos actores y elementos relacionados a las prácticas educativas.

Posibles caminos a seguir

Para finalizar, nos interesa dejar esbozados algunos interrogantes y propuestas en relación a los caminos posibles a transitar en función de la mayor articulación necesaria entre el campo de la investigación histórica y el de la Didáctica. Desplazamos ahora entonces nuestra atención a cuestiones más generales que articulan la formación de grado con el desarrollo profesional de los docentes y el ejercicio de la enseñanza de la Historia.

El trabajo de investigación realizado nos llevó a resaltar la tarea docente en la elaboración de sus planificaciones y la puesta en práctica de sus clases. Sin embargo, consideramos que para que la planificación, el trabajo previo del docente y la reflexión posterior sobre el desarrollo de las clases no constituyan un hecho solitario, las instituciones y los diversos espacios de formación docente podrían ampliar su colaboración a partir de sus distintos recursos y posibilidades.

Creemos que la investigación en Historia junto con la formación docente tienen la posibilidad de articular entre sí para abordar las complejidades propias de un área o contenido determinado. Lejos estamos de pretender tomar una perspectiva que ponga el acento

³⁰ Actualmente me encuentro desarrollando un proyecto de investigación doctoral centrado en el estudio de las políticas públicas de formación docente en inclusión de tecnologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del plan de capacitación “Escuelas de Innovación (2011-2015)”.

únicamente en la formación disciplinar, sino que estamos convencidos de que es necesario considerar el aporte de los especialistas en la disciplina en su relación con la formación inicial y continua de los profesores. En este marco, una de las posibilidades sería que desde las distintas áreas históricas, se trabaje con los alumnos del Profesorado en Historia sobre los principales nudos problemáticos del período que estudian, para abordarlo así en la enseñanza escolar y reflexionar sobre los ejes temáticos que permitan construir una planificación anual.

Tomando un caso concreto, todos los docentes mencionaron incluir recursos didácticos en sus clases, y una gran mayoría indicó también incorporar los libros de texto escolar. Ahora bien, ¿Cómo podríamos integrar en mayor medida en las clases de la Universidad la orientación por parte de los docentes hacia la selección de bibliografía y recursos documentales actualizados para el trabajo en la escuela secundaria? Al mismo tiempo, si la divulgación histórica muestra una adaptación de los contenidos historiográficos a través de una profunda síntesis, para distintos públicos y desde distintos soportes y formatos, y vemos que se convierte en un insumo muy utilizado por los docentes en la preparación de sus clases ¿cómo acercar a los docentes las producciones vigentes y acrecentar la concreción de iniciativas de ese estilo?

En este sentido, contamos con la ventaja de tener un punto de partida conformado por acciones realizadas a lo largo de los años por distintos grupos de historiadores de nuestra Facultad, en torno a prácticas de selecciones de fuentes históricas, de producciones literarias, de mapas o de representaciones pictóricas que puedan ser incorporadas en secuencias didácticas elaboradas por los docentes, y que contribuyen a orientar y generar propuestas sobre la elección de recursos que reflejen las problemáticas históricas del período.

De todas maneras, nos parece importante poder desarrollar ciertas líneas propositivas, que tienen lugar en la profunda convicción de la necesidad de reforzar el diálogo entre los espacios de formación disciplinar, el ciclo de formación docente junto con el área de la Didáctica Específica y los docentes en ejercicio, fortaleciendo los espacios de intercambio y discusión.

La continuidad del dictado de seminarios conjuntos entre las áreas troncales y la Didáctica Específica o de seminarios que aborden la problematización de determinada selección de contenidos para su enseñanza como las experiencias mencionadas al inicio de este trabajo y de las cuales pudimos ser partícipes resulta un aspecto central para sostener en

el tiempo el diálogo entre las distintas cátedras y el involucramiento de las áreas disciplinares en relación a las problemáticas de la enseñanza de la Historia.

Generar más espacios dentro de las áreas de la carrera que aborden los diseños curriculares y la bibliografía escolar en relación con los contenidos dictados por la asignatura universitaria y los avances recientes de la investigación, a fin de poder señalar potencialidades y dificultades que sean advertidas previamente a la etapa de planificación escolar podrían aportar también en el sentido propuesto. De la misma manera, trabajar con mayor detalle sobre la utilización de distintos recursos permitirá enriquecer la perspectiva desde la cual se formen los futuros profesionales y su incorporación posterior dentro de sus planificaciones de clase.

Por otra parte, estas líneas de trabajo pensadas dentro de la formación inicial necesitan ser complementadas y acompañadas por un abordaje desde la formación continua, estrechando los vínculos con los docentes en ejercicio. Para ello, las posibilidades que brindan las tecnologías de la comunicación y la información, y el avance de las posibilidades del acceso a la conectividad, nos permiten considerar la interacción a través de medios virtuales con docentes que ya no se acercan a la Universidad y cuyo lugar de trabajo se sitúa en distintas escuelas dispersas entre sí.

De esta manera, la creación de nuevos blogs o foros abiertos desde ámbitos universitarios, que permitan colaborar e intercambiar opiniones e información puede ser otro de los caminos sobre los cuales avanzar. Poner en escena espacios organizados en distintos bloques problemáticos de acuerdo al área de contenidos, desde donde se busque incentivar al intercambio de selecciones bibliográficas y recursos didácticos, junto con actividades y consignas, podría significar una buena oportunidad para mantener el contacto de la Universidad con sus docentes graduados a través de la interacción y reflexión sobre el ejercicio de la docencia.

En el mismo sentido, el dictado de cursos de capacitación que integren colegas de las áreas de Didáctica Específica y de las disciplinares generales podría ser otra actividad a través del cual potenciar el cruce entre los especialistas de la investigación histórica y aquellos dedicados al estudio de su enseñanza. Así como podrían utilizarse por ejemplo, el tipo de diagnóstico sobre los alcances y las dificultades sobre una temática histórica como el desarrollado en esta Tesina para proyectar dichos cursos.

Estas propuestas significan alternativas posibles, pero de ninguna manera descartamos otras iniciativas. Lo que queremos enfatizar nuevamente es la importancia de que estas reflexiones sean realizadas en conjunto por la comunidad de la carrera de Historia para así poder fortalecer las articulaciones entre la producción historiográfica, las áreas disciplinares, el ciclo de formación docente, el campo de la Didáctica y la enseñanza de la Historia, junto con los docentes graduados de nuestra Universidad.

LISTADO DE FUENTES DOCUMENTALES

- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3 Ciencias Sociales (2009). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Ley de Educación Provincial N° 13.688/07
- Libro de texto escolar: Giordano, V. (et. al.) (2012) *Historia. Expansión del capitalismo y formación de los Estados nacionales en América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- Libro de texto escolar: Browarnik, G. (et. al) (2012) *Historia de la Argentina en el siglo XIX: nuevos desafíos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marco General de Política Curricular (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ayroló, V. (2013) El federalismo argentino interrogado (Primera mitad del siglo XIX). *Revista Locus* 36, v. 19, n. 1, Departamento de Historia e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora- Minas Gerais, Brasil.
- Bazán, S. y Zuppa, S. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*, año 4, N°6, Pp. 57-74.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares, una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carnevale S., De Amézola G., y González M. P. (2009). Los futuros profesores y las lecturas de Historia en las aulas de Argentina, *Antíteses*, vol2, n. 3, pp. 93-113.
- Carretero M., Castorina J. A., Sarti M., Van Alphen F., y Barreiro A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico, *Propuesta Educativa* Número 39, Año 22, Vol. 1, Págs 13 a 23.
- Cea D'Ancona, Ma. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. 2ª reimp. Madrid: Síntesis
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Chiaromonte, J. C. (1993). El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX. En Carmagnani, M. (coord.), *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil y Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997). *Ciudad, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la Historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- _____ (2011). Historia enseñada e Historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis* N°8, 2do semestre, 2011. Disponible en http://archivo.polhis.com.ar/datos/polhis8_deAMEZOLA.pdf
- Di Meglio, G. (2010). La participación política popular en la ciudad de Buenos Aires durante el siglo XIX. Algunas Claves. *Nuevo Mundo Mundos nuevos* [en línea] <http://journals.openedition.org/nuevomundo/58936>
- Devoto, F. (Comp.) (2006). *La historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2010). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

- España, A., Foresi, M. F., y Sanjurjo, L. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Fradkin R., Di Meglio, G. (2013). *Hacer política. La participación popular en el siglo XIX rioplatense*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fradkin R., Gelman J. (2015). *Juan Manuel de Rosas. La construcción de un liderazgo político*. Buenos Aires: Edhasa.
- Gelman, J. (1998). Un gigante con pies de barro. Rosas y los pobladores de la campaña. En Goldman, N. y Salvatore, R. (comp.) *Caudillos Rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gelman, J. (2009). *Rosas bajo fuego*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Goldman, N. (1997). "Revolución", "nación" y "constitución" en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830), *Anuario del IEHS "Prof. Juan C. Grosso"*, 12, Tandil, UNCPBA, pp. 101-107,
- _____ (1999). *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Nueva Historia argentina, Tomo III. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (Ed.) (2008). *Lenguaje y revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*. Buenos Aires: Prometeo.
- Goldman, N. y Salvatore R. (Comps.) (1998). *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, M. Paula (2011). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la Historia. En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. & González, M. P. (comps.) *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*. Los Polvorines: Publicaciones UNGS. Disponible en:
http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/gonzalez.html
- _____ (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica*, (37), 00. Recuperado en 28 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-16062016000100005&lng=es&tlng=es.
- Guerra, F. X. (2003) De la política antigua a la política moderna: algunas proposiciones. *Anuario IHES*, 18.

- Halperín Donghi, T. (1980). *De la revolución de independencia a la confederación rosista, Historia Argentina*. Tomo 3. Buenos Aires: Paidós.
- Herrero, F. (2009). *Federalistas de Buenos Aires, 1810-1820*. Remedios de Escalada: Edunla.
- Lanteri, A. L. (Coord.) (2013). *Actores e identidades en la construcción del Estado nacional (Argentina, siglo XIX)*. Buenos Aires: Teseo.
- Losada, L. (2009). *Historia de las élites en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. En *Revista Clío y Asociados*, número 2. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de la Plata, Pp. 9-34.
- Medina, A. y Salvador Mata, F. (Coords.) (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Morea, A. y Reclusa, A. (2016). El pasado en cuestión. Cruces entre la investigación académica y la divulgación popular. Entrevista a Ezequiel Adamovsky y Gabriel Di Meglio, *Pasado Abierto*. [S.l.], v. 2, n. 4, dec. 2016. ISSN 2451-6961. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2014/2093>>.
- Míguez, E. (2003). Guerra y orden social en los orígenes de la Nación argentina 1810-1880. *Anuario IEHS*, N° 18, Tandil, IEHS-UNCPBA, pp. 17-38.
- Pagés, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones. En Pagès, J./Latapí, P. et al. Documento colectivo. *Enseñanza de la historia: Miradas desde las universidades y las escuelas normales*. Somohano, L., Latapí, P., y Miró, M. (coord.). Conservación de la memoria histórica: Enseñanza, Patrimonio y Acervos Antiguos. Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos, vol. II. Universidad Autónoma de Querétaro, 17 a 130, 95 a 106.
- Palacios, G. (coord.) (2007). *Ensayos sobre la nueva Historia política de América Latina, Siglo XIX*. México: El Colegio de México.
- Palti, E. (2007). *El tiempo de la política*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Patton, M. Q. (2002). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación*. Londres: Sage.
- Prats J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Romero, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Sábato, H. (2007). La política argentina en el siglo XIX: notas para una Historia renovada. En Palacios, G. (Coord.) *Ensayos sobre la Nueva Historia Política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XIX..
- Sábato, H. y Lettieri, A. (comps.) (2003). *La vida política del siglo XIX. Armas, votos y voces*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, [S.l.], n. 3, p. 71-84, sep. 2011. ISSN 1853-1326. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*. (14), 34-56. Consultado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>
- Santisteban A., González N. Y Pagès J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, R., Rivero, P., Domínguez Sanz, P. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» Organismo autónomo de la Excma. Diputación de Zaragoza.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- _____ (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, Num. 2, Universidad de Granada.
- Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina (1806-1852)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zabalza, M. y Zabalza A. (2014). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Zavala, A. (2014). Y entonces, ¿La Historia enseñada qué es?, *Clío y Asociados*, Num 18-19 UNL-UNLP, pp11-40. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/47511>
- Zubizarreta, I. (2013). Unitarios en Argentina ¿los buenos o los malos de la Historia? La construcción antagónica de la imagen de una facción política decimonónica a través de las

corrientes historiográficas liberal y revisionista. *Iberoamericana*, Año XIII, N. 49, pp. 67-88.

_____ (2014). *Unitarios. Historia de la facción política que diseñó la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.