

XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2017.

**“Llegar al proceso de Independencia no es el punto final sino el punto de partida para algo aún más complejo”. Percepciones e intervenciones didácticas en la enseñanza de la Historia nacional argentina de docentes graduados en la Universidad Nacional de Ma.**

Marchetti, Brian.

Cita:

Marchetti, Brian (2017). *“Llegar al proceso de Independencia no es el punto final sino el punto de partida para algo aún más complejo”*. *Percepciones e intervenciones didácticas en la enseñanza de la Historia nacional argentina de docentes graduados en la Universidad Nacional de Ma*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/655>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **Mesa 123**

Para publicar en actas

“Llegar al proceso de Independencia no es el punto final sino el punto de partida para algo aún más complejo”

Percepciones e intervenciones didácticas en la enseñanza de la Historia nacional argentina de docentes graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

### **Marchetti, Braian**

Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Grupo “Problemas y Debates del Siglo XIX”. Centro de Estudios Históricos – Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

#### **Introducción**

Este trabajo comprende un análisis preliminar de un proyecto mayor de Tesina de Licenciatura en Historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata que se encuentra en su etapa final y que pretende formular reflexiones y propuestas para avanzar hacia una mayor confluencia entre historiografía y didáctica.

El proyecto de investigación busca indagar sobre el vínculo entre la producción académica y la enseñanza escolar de la Historia a través del análisis de los diseños curriculares y de aspectos de la práctica docente que comprenden la selección de conceptos utilizados para dar clases, las dificultades presentadas en la comprensión de los temas por los estudiantes y los recursos didácticos, y bibliografía escolar incluida en la puesta en práctica de las planificaciones.

Para circunscribir nuestro proyecto históricamente hemos elegido como temática la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. Este período comprendido principalmente por los conflictos surgidos en la etapa posterior a la independencia a raíz de la fragmentación política ocurrida luego de la ruptura colonial materializa su relevancia al

implicar las disputas por la organización y la forma de gobierno de lo que será en el futuro el Estado nacional argentino.

En trabajos anteriores hemos presentado parte del recorrido realizado en la investigación adentrándonos en los debates sobre la relación entre los *saberes enseñados* y los *saberes investigados*, y analizando en clave historiográfica y didáctica el diseño curricular correspondiente. En esta ocasión se realizará un breve repaso por los bloques mencionados pero se prestará especial atención a los resultados obtenidos del trabajo de campo con encuestas a docentes en relación a los conceptos utilizados y a las dificultades presentadas en la enseñanza de la temática histórica en el aula.

La metodología general del proyecto se conforma por el estudio del diseño curricular, la realización de encuestas a docentes y la observación de clases, y la realización de entrevistas. En esta presentación se desarrollará la tarea llevada adelante con las encuestas y se analizarán parte de sus resultados.

En ese sentido, algunas de las preguntas que nos hacemos y que pretendemos comenzar a desandar son ¿Cuáles son los conceptos que los docentes asocian a la temática? ¿Qué dificultades podemos encontrar en la enseñanza de estos temas? ¿Cómo formular acciones concretas para que la investigación historiográfica y la enseñanza de dichos contenidos se entrecrucen y potencien?

### **Saberes investigados y saberes enseñados, una relación compleja**

El vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados ha sido objeto de debates desde distintos enfoques y perspectivas analíticas que continúan vigentes. Uno de los primeros estudios fue el del matemático francés Yves Chevallard 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 la idea de *transposición didáctica* en una obra cuya primera edición data de 1985. Este concepto supone la presencia de dos objetos, un *saber sabio* que deberá sufrir una serie de transformaciones adaptativas realizadas por el profesor para convertirse en *saber a enseñar*, remitiendo a una separación, a una *distancia obligatoria y necesaria*, identificando dos saberes distintos.

Si bien los aportes de Chevallard resultaron pioneros y el concepto de *transposición didáctica* tuvo éxito ya que ha sido adoptado por diversas didácticas disciplinarias, también

ha recibido numerosas críticas.<sup>1</sup> En particular, desde las Ciencias Sociales, se ha destacado que sus conclusiones no contemplan las complejidades propias del área.

En efecto, Pilar Maestro González (1997) se ha posicionado contrariamente a la separación entre *Teoría y Práctica* de Chevallard. De esta manera, la historia investigada-producción historiográfica y la historia enseñada-disciplina escolar, admitirían una *falsa división del trabajo* en vez de una necesaria confluencia. Lo esperable para esta autora, con la que coincidimos, es evitar que la relación se reduzca a que la investigación historiográfica provea contenidos disciplinares actualizados y la didáctica únicamente se dedique a proveerlos de estrategias y metodologías de enseñanza.

Desde la psicología educativa, el norteamericano Lee Shulman (2005) indagó sobre las fuentes de lo que llama *conocimiento base para la enseñanza* y sus implicaciones en las prácticas docentes a través de una propuesta organizativa de los conocimientos dentro del cual se destaca *el conocimiento didáctico del contenido (CDC)*.

El CDC se conforma como una mezcla entre materia 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. Este concepto permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del docente, y ha sido utilizado para describir cómo ocurre la interpretación y transformación del contenido temático del área específica en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.

Para el caso argentino, Gonzalo de Amézola (2008) ha diagnosticado como *esquizohistoria* la disociación entre saberes investigados-enseñados, 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.

---

<sup>1</sup> 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.

En definitiva, más allá de las diversas perspectivas de los autores citados, resulta indudable el reconocimiento de la necesidad de realizar algún tipo de transformación o mediación sobre los saberes investigados al momento de ser enseñados en la educación escolar.

A nuestro entender esta transformación no debe implicar una simplificación ni la generación de una distancia mayor entre “ambos objetos” sino lo contrario. Creemos que la tarea de mediación del profesor debe estar orientada a una recodificación o adaptación que no debe proponerse generar un “objeto diferente” para ser enseñado. 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 distintos y distantes entre sí, sino que estaríamos acercándonos a esa *amalgama* entre materia y didáctica de la que habla Shullman al referirse al *CDC*.

### **¿Por qué la conflictividad política en el Río de la Plata?**

La reflexión sobre los vínculos entre los saberes investigados y su enseñanza escolar nos dirigieron hacia la elección de una temática específica que nos permitiera aplicar la indagación sobre un marco histórico delimitado. Para ello se ha optado por enfocar el análisis en la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852 ya que su abordaje reviste interés por distintos motivos.

En las últimas décadas, diversos autores han puesto en relieve la complejidad intrínseca al estudio de la conflictividad política en el período abordado. 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. La nación y el estado pasaron a ser aprehendidos como problemas y no como presupuestos.

Entre 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 informales y los ámbitos de

sociabilidad, la revisión de las trayectorias doctrinarias y las representaciones, así como las prácticas y las redes de relaciones de los actores<sup>2</sup>. Igualmente, en los últimos años han surgido interesantes obras colectivas y colecciones de historia argentina que tienen como objetivo trascender al público académico<sup>3</sup>.

Por último, la selección de la temática se justifica además en la poca producción en el campo de la didáctica de la historia sobre las maneras de abordar esta etapa. Ello es así especialmente desde 1820, ya que el “Bicentenario” ha redundado en variada literatura, material audiovisual, y recursos didácticos sobre la década revolucionaria<sup>4</sup>. Dicha situación contrasta con otras temáticas y períodos históricos que han merecido especial atención como la historia del “tiempo reciente” sobre los que se han propuesto variados recursos didácticos. En particular, en Mar del Plata no ha sido por ejemplo una temática de interés específico en los cursos públicos de formación continua docente de los últimos años<sup>5</sup>.

### **El Diseño Curricular, una mención necesaria**

El Diseño Curricular es el primer documento que los docentes toman al momento de obtener una referencia sobre qué contenidos abordar y la manera en que pueden realizarlo. Este documento prescribe las finalidades, los principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las áreas de conocimiento o materias, los contenidos

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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

<sup>4</sup> La TV Pública y el Canal Encuentro son unos de los principales productores de material audiovisual sobre el período: Ciclo “Años Decisivos” y “Bajo Pueblo”, conducido por Gabriel Di Meglio; Ciclo “Ver la Historia”, conducido por Felipe Pigna.

El Portal Educ.ar del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación lanzó un conjunto de materiales didácticos para el Bicentenario de la Revolución de Mayo (2010) y de la Independencia (2016).

<sup>5</sup> Algunos de los cursos dictados fueron “Historiografía y enseñanza de la Historia” desde 18/09/2012 a 27/07/2012; “El uso didáctico de las imágenes fijas para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria” desde 15/02/2013 a 23/02/2013; “Historiografía y enseñanza de la Historia” desde 26/03/2013 a 04/06/2013; “Sentidos y Prácticas de Evaluación en Historia en la escuela secundaria” desde 21/04/2014 a 26/05/2014.

organizados en función de los tiempos y características organizacionales, y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.

El diseño curricular para el tercer año del ciclo básico de Educación Secundaria de Historia<sup>6</sup> aborda las temáticas del período que se comprende entre la “Revolución de Mayo” de 1810 y su “Centenario” en 1910. En sintonía con el proceso de reforma curricular y su aplicación progresiva fue puesto en vigencia a partir del ciclo lectivo 2008.

El título general del diseño es “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina”. El período que abarca comienza con el quiebre de los vínculos coloniales y culmina con la formación de los estados nacionales en América Latina.

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”<sup>7</sup>. La misma, 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” (Bracchi, 2009; 75-79).

A través de los conceptos, categorías y posicionamientos visibles en el diseño, es posible identificar la perspectiva de la producción historiográfica de las últimas décadas. La noción contraria a la idea de una nación y una homogeneidad cultural preexistentes a la formación de la República Argentina y la caracterización de un proceso conflictivo entre distintas formas de concebir el tipo gobierno, la organización económica y la unidad nacional

---

<sup>6</sup> Disponible en [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_cs\\_sociales.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_sociales.pdf)

<sup>7</sup> 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”.

a partir de un pacto político sostenido en la voluntad y el consentimiento entre los pueblos se encuentra presente en la propuesta curricular provincial.

Para el caso del empleo y concepción del vocablo “nación”, por ejemplo, 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 donde en algunos casos su uso remite al lugar de origen de nacimiento, al Estado, al sujeto que encarna la soberanía o a la unión entre individuos, pueblos, ciudades o provincias traducidas en un espacio político concreto como los discursos sobre un posible espacio político "nacional".

De igual forma incorpora 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 tanto fueron estados independientes y no provincias de una nación las que enviaron sus agentes diplomáticos a las distintas instancias de discusión y organización sobre la forma de gobierno a adoptar.

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.

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 sin 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.

Brevemente podemos concluir que la perspectiva historiográfica sobre la que se ha construido y organizado el diseño se encuentra en sintonía con los estudios de las últimas décadas. Si tomamos lo expuesto líneas anteriores, la *esquizohistoria* diagnosticada por De



Amézola en consonancia con los estudios de Cuesta y Maestro González sobre la posible presencia de un discurso histórico único establecido hacia fines del siglo XIX y funcional a las clases dominantes a fin de reproducir un orden social establecido, no se vería reflejada en este diseño curricular en particular.

Si bien el currículum tiene un alto nivel de incidencia en la enseñanza, considerándolo, según Shulman (2005; 11), como uno de los conocimientos base que un profesor debe tener para lograr que sus alumnos aprendan, un análisis que pretenda indagar sobre las prácticas de enseñanza, los vínculos con la investigación histórica y la formación docente debe abrirse camino hacia otras perspectivas.

Como hemos visto, el currículum es sujeto de selección, planificación y ordenamiento por los docentes para ser puesto en práctica, donde cada uno tendrá una propia forma de comprensión del mismo de acuerdo a sus trayectorias formativas y posicionamientos historiográficos.

¿Cómo articulan y transmiten los docentes los postulados del diseño curricular? ¿Qué relación existe entre el currículum prescriptivo y las prácticas de enseñanza efectivas? El currículum es reinterpretado por cada docente y cada institución educativa. Además de estar en sintonía con los estudios historiográficos, son las prácticas institucionales y de los docentes las que también deberán estarlo para que haya un correlato entre las investigaciones historiográficas y su enseñanza escolar.

En ese sentido, continuamos nuestra investigación consultando directamente a los docentes sobre cuestiones vinculadas a su práctica profesional.

### **Un acercamiento a través de encuestas a docentes**

Nos propusimos indagar a los docentes sobre sus prácticas escolares, en primer lugar, a través de una encuesta de preguntas abiertas (Cea D'Ancona, 1999: 258) con la intención de explorar y profundizar sobre un tema complejo y poco trabajado. Las cinco preguntas que conforman la encuesta apuntan a obtener respuestas libres que reflejen el interés personal del encuestado.

El objetivo general de la encuesta está orientado a explorar opiniones, experiencias y decisiones tomadas por los docentes sobre la enseñanza de la conflictividad política para el siglo XIX. Para ello seleccionamos algunas variables que definen a nuestro entender el perfil

de cada propuesta educativa y que conformaron la base de las distintas preguntas. Identificar los *conceptos* asociados a la temática histórica nos permitió indagar sobre su actualización historiográfica y el recorte temático realizado, las *dificultades* en la enseñanza y en la comprensión por parte de los alumnos nos indican los aspectos para abordar en instancias de formación, y los *recursos didácticos* y la *bibliografía escolar* utilizada nos completan un panorama sobre el desarrollo de la propuesta didáctica del docente.

La encuesta estuvo dirigida a Profesores en Historia graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata entre el año 2008 y 2015. La selección del período mencionado alude a la reforma de los diseños curriculares actuales ocurrida en el año 2006 e implementada para tercer año a partir del año 2008 y sobre los cuales se realizó el análisis en capítulos anteriores. Los encuestados se formaron bajo un mismo plan de estudios<sup>8</sup> vigente desde el año 2003, en una misma institución y se han desempeñado profesionalmente en escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata.

La elección de la Universidad como institución formadora de docentes en la cual realizar el análisis se justifica en que al buscar indagar sobre el vínculo entre la producción historiográfica y la enseñanza escolar la Universidad resulta más ligada a los ámbitos académicos de investigación. Además, la Universidad es el espacio en el cual transcurrió mi formación profesional y en donde se radican los grupos de investigación de los que soy parte. Es decir, en ella se entrecruzan los dos ámbitos, tanto el de la formación docente como el de la investigación académica.

Comenzamos por establecer la cantidad graduados que finalizaron sus estudios entre los años 2008 y 2015. Solicitamos a División Alumnos de la Facultad de Humanidades el registro anual de graduados como Profesores en Historia para el período, alcanzando un total de 216<sup>9</sup>. Una particularidad de este grupo es la dispersión propia de la profesión, producida una vez dispuestos a insertarse laboralmente. Gran parte de los profesores suelen desarrollar su actividad laboral en más de un establecimiento, sea de gestión pública o privada, y que suele no tener ningún tipo de conexión con la Universidad.

---

<sup>8</sup> Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/historia/planesthist.htm>

<sup>9</sup> En el año 2008 la cantidad de egresados fue de 38, en 2009 de 23, en 2010 de 32, en 2011 de 15, en 2012 de 31, en 2013 de 18, en 2014 de 25, y en 2015 de 34

Además de estar recibidos en la UNMdP entre 2008-2015, los profesores debían cumplir el requisito de haber dictado clases en tercer año de secundaria en algún momento de su trayectoria para poder responder la encuesta.

En ese contexto utilizamos a la técnica de “bola de nieve” (Cea D’Ancona, 1999: 202) como una manera de acercarnos al encuestado. Ellos mismos fueron en muchas ocasiones quienes nos contactaron con otros docentes dispuestos a realizar la encuesta permitiéndonos, además, mantenernos dentro de las cohortes recibidas entre 2008-2015 de acuerdo a sus compañeros.

En algunos casos se llegó a docentes que no habían dictado en ese año (8), mientras que, en otras ocasiones, ocurría que no se comprometían en colaborar con la investigación y no respondían la encuesta.

A través de esta técnica encuestamos a 47 docentes que conforman el 21,7 % del total. Esta cantidad nos pareció suficiente, ya que nos permitió acercarnos a la problemática y a la posibilidad de elaborar conclusiones al respecto.

### **Los conceptos en la enseñanza de la Historia**

La enseñanza de la historia requiere de un trabajo comprometido de planificación, selección, 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.

Para enseñar conocimientos sociales 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, es decir, hacer posible el pensamiento social. 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.

Al analizar los resultados, es preciso tener en cuenta que los docentes podían mencionar más de un concepto por encuesta, de modo que las cantidades totales reflejan la cantidad de encuestas en la que fue elegido, otorgando una cantidad sobre el total de respuestas y no sobre el total de encuestas.

Para visualizar los resultados hemos conformado la siguiente nube de palabras:



Como queda expuesto, una variedad amplia de 22 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 (28), orientándonos sobre distintas cuestiones. Su presencia en la gran parte de las encuestas demuestra el 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 encontramos con dos momentos trascendentales de la década revolucionaria que se mantienen presentes dentro del abordaje de los años siguientes. 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.

En la misma línea, la aparición de conceptos como los de “Reformas borbónicas” (4) y “Ruptura orden colonial” (5) podría indicar cómo las situaciones políticas que permiten

explicar parte del proceso revolucionario se encuentran presentes dentro de las explicaciones de los docentes para la segunda mitad del siglo.

“Federales/Federalismo” (24) junto con “Caudillos/caudillismo” (23) aparecen en un segundo bloque dentro de las respuestas más recurrentes. La presentación en conjunto de ambos términos tiene su fundamento en que la mitad de los encuestados optó por realizarlo de esa manera. Consideramos que esta asociación radica en la preeminencia de las posturas federales dentro de los caudillos rioplatenses aunque podría remitir al mismo tiempo a posiciones historiográficas que asociaron al fenómeno del caudillismo junto al de federalismo como obstáculos de la formación nacional. Vale señalar que en ninguna encuesta se hizo alusión al concepto como “federalismos” sino que siempre fue designado en singular.

También se evidencia un claro eje alrededor de las disputas por la forma de gobierno futura para los territorios del Río de la Plata si tenemos en cuenta que el otro concepto más elegido fue el de “Unitarios/Unitarismo” (20). Y, más aún, si observamos que 18 de los 20 encuestados que seleccionaron este concepto también lo hicieron con el de “Federales/federalismo”. En este sentido, dos de las formas de organización de gobierno como el “Centralismo” (12) o la “Confederación” (5) también se encuentran presentes entre los conceptos asociados a la temática.

Entre los conceptos principales, es indudable la presencia de los enfrentamientos armados para el período identificando la alta elección del concepto de “Guerra” (16) en las respuestas. 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 aparte 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 elección dentro del período siendo uno de los principales referentes del federalismo de la época y el de mayor gravitación política.

Si pensamos en clave historiográfica dentro de los conceptos aparecen dos que responden a distintos autores para determinar o un período histórico o un proceso sociopolítico como lo son el de “Anarquía” (6), que actualmente ya no tiene un consenso

importante entre los historiadores, y el de “Ruralización del poder” (4) de Tulio Halperín Dongui.

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 vinculación con el diseño curricular, tomando como referencia los conceptos básicos disciplinares que prescribe para la Unidad 2 encontramos dieciséis conceptos de los cuales sólo tres, “Estado”, “organización institucional”, y “legitimación del poder”, se podrían asociar a la temática de la conflictividad política, apareciendo los dos primeros dentro de las respuestas de los docentes<sup>10</sup>.

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. Sin embargo, si nos anclamos en el período histórico objeto de la investigación, 1820-1852, podemos observar cómo la selección de los docentes remite a procesos fuertes transformaciones. La década revolucionaria, 1810-1820, mantiene una presencia marcada para el abordaje de la conflictividad política durante los años siguientes, retrotrayendo incluso a procesos anteriores como las “reformas borbónicas” o la “ruptura del orden colonial”.

Esta centralidad de la década revolucionaria es la que probablemente nos permita explicar la ausencia prácticamente de la figura de Rosas dentro de los resultados. Podríamos pensar que las dinámicas escolares, con una cantidad de clases que no alcanzan para cubrir la totalidad de los contenidos prescriptos, lleve a los docentes a preferir profundizar sobre el período de fuertes transformaciones como lo es 1810-1820 en particular, o quizá también que la abundancia de producción historiográfica y didáctica para el período lleven a los docentes a tener mayor arraigo sobre esta etapa.

---

<sup>10</sup> La propuesta del diseño se completa con los conceptos de “diversidad económica y cultural”, “movilidad social”, “legitimación del poder”, “estructura social”, “sistemas de propiedad”, “capitalismo”, “cambios culturales”, “resistencias”, “división social del trabajo”, “tecnología”, “organización social”, “vida cotidiana” y “mentalidades”; los cuales no son tenidos en cuenta debido a no tener lugar dentro del plano político.

La presencia de facciones políticas de la época como pueden ser los “Unitarios” o “Federales” dentro de los conceptos más seleccionados y su aparición conjunta en las respuestas habla de un posible arraigo con el perfil historiográfico que las presenta de manera dicotómica e irreconciliable, y más aún si tomamos la ligazón del federalismo con el fenómeno del caudillismo sin que sea algo destacable, por ejemplo, para el caso de los unitarios.

Retomando las posiciones presentadas en el primer capítulo en función de los avances de las temáticas de las investigaciones historiográficas de las últimas décadas podemos señalar la presencia de los nudos principales sobre las formas de poder y la legalidad o legitimidad de los órdenes institucionales construidos. Sin embargo, el contenido y el enfoque problemático sobre el cual se aborden estas temáticas serán las determinantes para avanzar sobre el análisis del vínculo entre historiografía y enseñanza escolar.

Contemplando las respuestas obtenidas, un primer desafío sería el de poder integrar los procesos de resquebrajamiento de domino español junto con la década revolucionaria al calor de la guerra y la independencia para explicar las tensiones y enfrentamientos entre los distintos grupos políticos surgidos en el contexto de disputa por la definición de la organización institucional y económica del futuro estado nacional.

### **Las dificultades con las que se encuentran los docentes**

Indagar sobre las dificultades que aparecen al trabajar la conflictividad política nos permite reflexionar sobre cómo resolverlas. La investigación histórica junto con la formación docente tienen la posibilidad de articular entre sí para abordar las complejidades propias de un área o contenido determinado y brindar a los docentes las facultades necesarias para afrontar dichas dificultades.

La propia naturaleza de la Historia como Ciencia Social supone complejidades intrínsecas a su enseñanza vinculadas al estudio de un pasado problemático y dinámico, de modelos de conocimiento y conceptuales abstractos, de la utilización de variables y causas múltiples, así como de la diversidad de explicaciones e interpretaciones presentes. A su vez, cada momento histórico posee sus particularidades relacionadas a los marcos espaciales y temporales que lo conforman, los acontecimientos que tienen lugar, los procesos, que lo

atraviesan, la circulación de ideas y los actores intervinientes, entre otros elementos que configuran la problemática histórica para trabajar en el aula.

En su obra “Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora”, Joaquín Prats señala cuatro dificultades específicas para acercarse al conocimiento histórico. 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.

Por último, 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 tiene relación con la cuestión temporal, debiendo distinguir entre el *tiempo histórico* y el *tiempo cronológico*, junto con la 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 hemos analizado las respuestas utilizando como base el esquema propuesto por Prats. Este nos permitió definir criterios para agrupar los resultados obtenidos, los cuales indican que el 89% de los encuestados encuentran algún tipo de dificultad.

Para agruparlas hemos tomado de Prats la categoría de la “multicausalidad”, de la dificultad “teórico-conceptual”, la “espacio-temporal” e incorporado la noción de las “ideas previas”. En el siguiente gráfico se pueden observar las distintas categorías con sus respectivos resultados:



El agrupamiento con mayor cantidad de respuestas se encuentra en la “multicausalidad”, dentro de él ubicamos a las respuestas donde se hace referencia por ejemplo 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 capítulos anteriores hablábamos del desafío que representaba para el docente el encuadre propuesto por el diseño curricular 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.

La categoría denominada “teórico conceptual”, se presenta en segundo lugar y contempla a dificultades en la *abstracción de los conceptos*, en la *abstracción e interrelación de las categorías* y en la *definición y comprensión de los conceptos*. 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 como existen problemas en relación a la enseñanza de conceptos abstractos. 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.

La dificultad “espacio temporal” como categoría refiere 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 era más pequeña que la actual*, que *la Argentina no siempre existió*, y que *la organización nacional era preexistente*, así como que el *vocablo Argentina es posterior al período*.

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.

En una obra que analiza la idea de Nación en los textos escolares, José Luis Romero (2004) advierte la presencia de tradiciones ideológicas que dan por sentado una serie de ideas comunes sobre la Nación. Por un lado, que la nación 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 (Romero, 2004; 203).

Por último, la categoría de “ideas previas” fue elaborada teniendo en cuenta interpretaciones adquiridas anteriormente al abordaje escolar de la temática y probablemente en ámbitos extraescolares. En ella aparecen dificultades en relación a la *simplificación del proceso*, a versiones relacionadas a la *Historia Patria*, al *relato monótono de manuales*, a *versiones estereotipadas* y a la explicación a través de *bandos de buenos y malos*.

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 profundas.

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).

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 dan lugar a la necesidad de repensar nuestras prácticas como docentes contemplando distintos aspectos sobre los cuales profundizar. La planificación y puesta en práctica de clases que contemplen las problemáticas históricas seleccionadas junto con las complejidades propias del período identificadas en la multicausalidad, la variedad y sincronía de los acontecimientos, y la contextualización de los marcos espaciales y temporales, se convierte en uno de los principales desafíos en la enseñanza.

### **Reflexiones finales**

Retomando el objetivo general de la investigación, el cual consiste en formular reflexiones y propuestas para avanzar hacia una mayor confluencia entre historiografía y didáctica en torno a la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852, hemos realizado a lo largo del trabajo un recorrido sobre el análisis de la propuesta del diseño

curricular, la indagación sobre los conceptos utilizados por los docentes y las dificultades presentadas para la enseñanza de la temática.

Frente a una propuesta curricular que se enmarca en los estudios históricos de las últimas décadas, enfocamos nuestro análisis sobre la práctica docente indagando sobre los conceptos y las dificultades. En ese sentido nos encontramos, por un lado, con una orientación conceptual muy marcada en relación a la década revolucionaria para analizar toda la primera mitad del siglo XIX, y, por el otro, con una serie de dificultades propias a la enseñanza de la Historia y otras particulares a la temática específica.

Nos preguntamos entonces ¿Qué hacer frente a esta situación? ¿Cómo acompañar a los docentes desde el ámbito académico con propuestas conceptuales y orientaciones didácticas que contemplen las dificultades escolares?

El origen de esta investigación tiene lugar en la profunda convicción de la necesidad de reforzar la articulación en los ámbitos académicos entre los espacios de formación disciplinar y las cátedras de didáctica específica. Algo que notamos en las encuestas es la ruptura en el vínculo con la Universidad de los graduados una vez culminados sus estudios e insertos en el ámbito escolar. ¿Desde los espacios de investigación no se podría orientar a los docentes sobre la formulación de los principales ejes problemáticos para los distintos períodos históricos? ¿No sería mucho más sencillo para un investigador proveer de selecciones de fuentes históricas o de fragmentos bibliográficos atendiendo a las dificultades señaladas por los docentes?

En la búsqueda de algunas de estas respuestas es que continuamos nuestro análisis observando clases, realizando entrevistas, analizando la selección de bibliografía escolar y relevando algunos de sus ejemplares, así como también atendiendo al uso de los recursos didácticos. Si de algo estamos convencidos es de la importancia de profundizar los canales de diálogo tanto en las instancias formativas iniciales entre las cátedras y la didáctica específica, así como también entre los profesores que desarrollan su actividad escolar y desean continuar actualizados historiográficamente y llevando adelante propuestas didácticas que problematicen en relación a distintos ejes históricos.

La investigación mayor, a través de esta presentación parcial de sus resultados, pretende ser parte de ese camino de diálogo e interacción investigando sobre las prácticas

escolares para identificar problemáticas y dificultades y construir propuestas sobre ellas articulando entre el campo historiográfico y el didáctico.

La elección del título del trabajo, que incluye un fragmento de una respuesta obtenida en las encuestas, *llegar al proceso de Independencia no es el punto final sino el punto de partida para algo aún más complejo*, corresponde a que de la misma manera que los docentes abordan la segunda mitad del siglo XIX recostándose sobre las problemáticas de la década revolucionaria, creemos que desde los espacios académicos debemos considerar a la graduación de un profesor como el punto de partida para abordar las dificultades que se le presenten en la enseñanza escolar de la historia.

### **Bibliografía**

- **Amézola, Gonzalo de** (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.
- **Bracchi, Claudia** (2009), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3 Ciencias Sociales*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- **Cea D'Ancona, Ma. A.** (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. 2ª reimp. Madrid: Síntesis
- **Chiaramonte, José Carlos** (1993) *El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX* en Carmagnani, Marcello (coord.), "Federalismos latinoamericanos: México, Brasil y Argentina" México, Fondo de Cultura Económica
- **Goldman, Noemí** (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,
- **España, Ana, Foresi, María Fernanda, y Sanjurjo, Liliana** (2014) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- **Maestro González, Pilar** (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.

- **Palacios, Guillermo** (coord.) (2007) *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, Siglo XIX*. México, El Colegio de México.
- **Prats Joaquín** (2001) *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- **Romero, Luis Alberto** (coord.) (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Shulman, Lee** (2005), *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*, en “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”, Vol. 9, Num. 2, Universidad de Granada.
- **Zubizarreta, Ignacio** (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.