

## ***El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de la historia: conexiones entre diseño curricular, intervenciones docentes y manuales escolares***

Braian Marchetti<sup>1</sup>

### **Resumen**

El proceso de mediación docente en el tratamiento de los contenidos disciplinares para la adaptación a su enseñanza escolar se ha convertido en objeto de debate y análisis desde hace tiempo. Sin embargo, este problema se mantiene al ser un aspecto fundamental cuando pretendemos repensar, reflexionar y mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

En búsqueda de generar aportes al campo de la Didáctica de la Historia, este trabajo se propone indagar en la interacción entre los estudios historiográficos, los contenidos prescriptos por el diseño curricular y las intervenciones didácticas de los docentes a través de un relevamiento por encuestas. Se tomará como caso de estudio la temática asociada a la conflictividad política para el Río de la Plata entre los años 1820-1852 para indagar sobre la selección y organización de los contenidos, conceptos, estrategias, recursos y bibliografía escolar utilizada para la enseñanza.

La investigación realizada y las conclusiones alcanzadas forman parte de

### **Summary**

The process of teacher mediation in the treatment of disciplinary contents for the adaptation to their school education has become an object of debate and analysis for some time. However, this problem remains a fundamental issue when we try to rethink, reflect and improve our teaching practices.

In an effort to generate contributions to the field of Didactics of History, this work aims to investigate the interaction between the historiographic studies, the contents prescribed by the curricular design and the didactic interventions of the teachers through a series of surveys. The topic associated with political conflict for the Rio de la Plata between 1820-1852 will be taken as a case study to investigate the selection and organization of contents, concepts, strategies, resources and school literature used for teaching.

The research done and the conclusions reached are part of the dissertation of Degree in History presented at the National University of Mar del Plata.

la tesina de Licenciatura en Historia presentada en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Palabras clave:** didáctica de la historia; conocimiento didáctico del contenido; saberes investigados; saberes enseñados; formación inicial; formación continua

**Key Words:** didactics of history; didactic knowledge of content; investigated knowledge; taught knowledge; initial formation; continuing formation

Fecha de Recepción: 31/05/2017 Primera Evaluación: 04/07/2017 Segunda Evaluación: 28/07/2017 Fecha de Aceptación: 20/08/2017
---

## **Introducción**

La investigación desde el campo de la Didáctica de la Historia nos permite acercarnos a las problemáticas y dificultades relacionadas con la enseñanza y a identificar aquellos aspectos positivos y potenciarlos. Conocer con qué perspectivas historiográficas y didácticas elaboran los docentes sus planificaciones de clase, qué recursos y qué bibliografía escolar utilizan, sobre qué conceptos y problemáticas históricas estructuran sus propuestas, y qué recepción obtienen de los estudiantes, entre otros aspectos, nos da la posibilidad de reflexionar y accionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la Historia.

Para nuestra investigación de tesina de Licenciatura en Historia de la UNMdP nos propusimos indagar sobre la relación entre los saberes investigados, resultado de la producción historiográfica en el ámbito académico, y los saberes enseñados, entendidos como el abordaje escolar de los saberes investigados para un contenido histórico en particular.

Como temática disciplinar específica sobre la cual desarrollar nuestro trabajo seleccionamos la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. La pertenencia al Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y a la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, junto al Grupo de Problemas y Debates sobre el Siglo XIX del área de Historia Argentina resultó cardinal para avanzar en el trabajo conjunto y articulado a fin de generar una mayor confluencia entre la investigación

historiográfica y la didáctica. A partir de esta doble pertenencia pudimos plantear el desarrollo de un trabajo inicial de investigación atendiendo específicamente a la actualización de los estudios en el plano disciplinar como en el campo de la Didáctica específica. En este artículo, abordaremos algunas de las principales conclusiones de dicha investigación tomando como marco teórico principal al concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 2005).

Algunas de las preguntas que nos realizamos son ¿De qué manera se articula el conocimiento científico de la Historia con su enseñanza escolar? ¿Qué propuesta histórica y didáctica transmite el Diseño Curricular? ¿Qué relación tiene con los estudios históricos más recientes? ¿Cuáles son los conceptos que los docentes asocian a la temática? ¿Qué dificultades podemos encontrar en su enseñanza? ¿Qué bibliografía escolar resulta la más utilizada y qué perspectiva de enseñanza transmite? ¿Qué sucede con los recursos didácticos?

## **Una amalgama entre el conocimiento disciplinar y su enseñanza**

El vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados ha sido objeto de debates desde distintos enfoques y perspectivas analíticas que continúan vigentes. En esta ocasión hemos optado por analizarlo a la luz del desarrollo teórico proveniente de

la psicología educativa en manos del norteamericano Lee Shulman (2005). Este autor ha prestado especial atención en sus estudios sobre las fuentes de lo que llama *el 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.

En este marco, resulta indudable 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 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, fuentes, y bibliografía, los nudos problemáticos y las complejidades propias del contenido específico en un lenguaje asequible o permeable para el público escolar destinatario. Es en esta transformación del contenido base o disciplinar donde actúa el docente, donde su experticia, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y del contexto escolar se plasman en una propuesta de enseñanza. A través de estas acciones, estaríamos acercándonos a esa *amalgama* entre materia y pedagogía de la que habla Shulman al referirse al CDC.

## El Diseño Curricular

El Diseño Curricular (DC) 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 organizados en función de los tiempos y características organizacionales, y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.

En el caso de tercer año del ciclo básico de Educación Secundaria de Historia<sup>2</sup>, el DC 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 iniciado en el año 2006 y su aplicación progresiva, fue puesto en

vigencia a partir del ciclo lectivo 2008. Su título general 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 que corresponde a la temática histórica de nuestra 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>2</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.

A través de los conceptos, categorías y posicionamientos visibles en el DC, 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 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 DC coincide con la

plasmada en estudios como los de Noemí Goldman (1997) donde se reconoce su variedad de significados. De igual manera incorpora las visiones pioneras de José Carlos Chiaramonte (1993) quien advirtió la presencia de distintas formas políticas durante la primera mitad del siglo XIX de acuerdo con la concepción del sujeto de la soberanía. En consonancia con este enfoque, 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 DC. 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 en el DC 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<sup>4</sup>

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 reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, sus vínculos con la investigación histórica y la formación debe abrirse camino hacia la indagación sobre la práctica docente.

A partir de este desarrollo nos preguntamos ¿Cómo articulan y transmiten los docentes los postulados del diseño curricular? ¿Qué relación existe entre el currículum prescriptivo y las prácticas de enseñanza efectivas? Para comenzar a dar respuesta a estos interrogantes nos propusimos obtener información acerca de la visión de los docentes en ejercicio y sus prácticas de enseñanza.

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

Para indagar a los docentes sobre sus prácticas escolares construimos una encuesta (Ver anexo 1) de

preguntas abiertas (Cea D'Ancona, 1999: 258) con la intención de explorar y profundizar sobre un tema complejo y poco trabajado como lo es la enseñanza de la historia del siglo XIX para el Río de la Plata en la escuela secundaria. 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 estuvo 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. Los encuestados se formaron bajo un mismo plan de estudios<sup>3</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, en la Universidad 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>4</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 se caracteriza por no tener ningún tipo de conexión con la Universidad. 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.

Ante ese escenario 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, finalmente encuestamos a cuarenta y siete 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 las primeras 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. La importancia de los conceptos radica en la posibilidad que brindan para sintetizar definiciones, contextos, causas y relaciones múltiples.

Consultamos a los docentes sobre qué conceptos asocian a la enseñanza de la conflictividad política en el siglo XIX obteniendo una variedad de 22 conceptos asociada al período. Al analizar los resultados, es preciso tener en cuenta que los docentes podían mencionar más de un concepto, de modo que las cantidades totales reflejan la cantidad de encuestas en las que fue elegido, ya que en varias ocasiones los encuestados seleccionaron más de un concepto. Para visualizar los datos obtenidos hemos conformado una nube de palabras.



### Cuadro 1

“Revolución” aparece como el concepto más elegido (28). 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. Es posible identificar un 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 periodos 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. En este punto podríamos identificar cierta resistencia en los docentes a utilizar conceptos provenientes de estudios historiográficos y conjuntamente una posible falta de actualización en los casos que se utiliza. Los resultados se completan con “Orden constitucional/ constitución” (9) “Estado Nacional” (8), “Soberanía” (7), “Autonomía” (6),

“Organización nacional” (3), Nación (3), “Estados provinciales” (2).

Los conceptos 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 anteriores de 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”. Un primer desafío sería el de poder integrar los procesos de resquebrajamiento de dominio español junto con la década revolucionaria al calor de la guerra y la independencia para explicar las tensiones y enfrentamientos posteriores entre los distintos sectores políticos.

Es posible encontrar dentro de la selección conceptual la presencia de los nudos principales sobre las formas de poder y la legalidad o legitimidad de los órdenes institucionales construidos vinculados a los estudios historiográficos más recientes. Ahora bien, para avanzar sobre la relación entre investigación y enseñanza es necesario profundizar sobre el enfoque y la utilización que realiza el docente de dichos conceptos. Una opción para desarrollar futuras propuestas podría ser una selección conceptual donde, por ejemplo, la

disputa entre “Unitarios y Federales” vertebró el abordaje de las distintas posiciones en torno a la forma de gobierno a adoptar. Sin embargo, ésta 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 sinteticen dos posiciones dicotómicas en función de “centralismo” o “federalismo”. La secuenciación de los contenidos junto con la selección de los recursos didácticos y actividades realizadas serán los que determinen en gran parte este enfoque, mientras que la identificación de situaciones y realidades del aula nos abre distintas opciones para generar propuestas a futuro.

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

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.

Indagar sobre las dificultades que aparecen al trabajar la conflictividad política nos permite reflexionar sobre cómo resolverlas. 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. Los resultados obtenidos indican que el 89% de los encuestados encuentran algún tipo de dificultad. Para agruparlos hemos tomado de un estudio de J. Prats (2001; 45) sobre la enseñanza de la Historia la categoría de la “multicausalidad”, de la dificultad “teórico-conceptual”, la “espacio-temporal” e incorporado la noción de las “ideas previas”.



**Cuadro 2**

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. Los resultados refuerzan la dificultad que supone el encuadre propuesto por el DC al abordar una doble temporalidad y conflictos de profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales vinculando lo ocurrido en la Península Ibérica con el territorio rioplatense.

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*. 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.

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*. 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).

Podría pensarse también 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. Incluso 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).

A través del recorrido realizado, 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 reflexionar sobre la práctica docente. 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 para la enseñanza.

## **Bibliografía escolar**

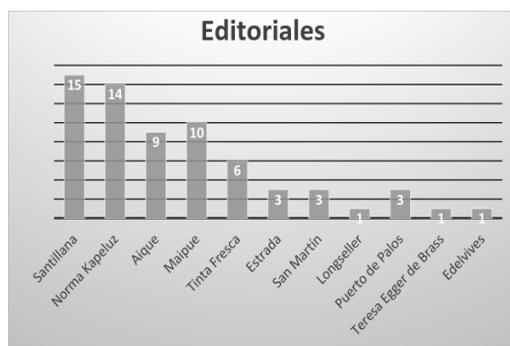
Hemos hablado de la importancia de la tarea del docente en “recodificar” o “transformar” los contenidos históricos para llevarlos al aula de la escuela secundaria a través de estrategias didácticas. En esta labor, el docente no cuenta únicamente con su palabra sino que dispone de recursos didácticos y bibliografía escolar que forman parte de su planificación. Los libros de texto escolares aparecen como artefactos culturales que requieren de la concurrencia de autores, agentes de políticas educativas estatales y editores para su producción, y que permanecen a través de distintas etapas políticas y económicas a lo largo de la historia (Carbone, 2003; 61). Esta bibliografía se encuentra conformada por manuales producidos por una importante cantidad de editoriales cuyos destinatarios son los estudiantes y docentes, y se concretan en una interpretación del diseño curricular por lo que su análisis requiere atención sobre la selección de contenidos,

orientaciones, estrategias didácticas y actividades.

Los resultados de las encuestas reafirman la vigencia de los manuales escolares en la enseñanza de la Historia. Del total de encuestados sólo el 13% no los utiliza y elabora su propio material. El 87% restante afirma utilizarlo, en algunos casos acompañados por otro material o en la mayoría como apoyo bibliográfico central.

Hay 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 o un propio manual indicado por el profesor. También existen instituciones privadas que tienen convenios con las editoriales como Santillana las cuales proveen de espacios de aula virtual. Aquellos docentes que elaboran material indican que el manual conforma una base que luego complementan con bibliografía propia. 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 un elemento de que interactúa con docentes y alumnos. Para precisar con mayor profundidad cuáles eran las preferencias de los docentes, dentro de la encuesta incluimos un punto que solicitaba que indiquen, de utilizar manuales, qué editoriales eran de su preferencia.

Tal como es posible observar en el cuadro 3:



**Cuadro 3**

Santillana y Kapeluz resultaron las más elegidas. Dentro de la tesina de licenciatura incluimos un análisis pormenorizado de dos ejemplares de las editoriales mencionadas a fin de profundizar a través de dos casos en concreto sobre su vinculación con la investigación historiográfica, el currículo y su presencia en la propuesta didáctica. Por cuestiones de espacio y de síntesis en este caso realizaremos un comentario sobre algunas cuestiones generales. Por un lado, el abordaje realizado del período, fundamentalmente en el ejemplar de Santillana, se organiza a través de los distintos momentos institucionales con un recorrido descriptivo por los acontecimientos principales, donde las posiciones de los actores o grupos políticos son presentadas en función de una batalla o de un quiebre del equilibrio de fuerzas predominantes. Si tomamos como referencia alguna de las perspectivas incluidas por el DC podemos señalar la inexistencia del análisis de sectores o grupos sociales subalternos o de 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. Al mismo tiempo, los grupos que conforman la elite política tampoco son analizados a la luz de sus intereses sino que son descriptos brevemente y por lo general en clave dicotómica. La composición principal de este manual remite a una cronología institucional atravesada por los acontecimientos político-militares principales.

Para el caso de la editorial Kapeluz los contenidos también se encuentran dentro de los prescriptos por el diseño curricular. Sin embargo, en este caso, el manual presenta algunos aspectos interesantes que se acercan más al abordaje propuesto por el diseño al incorporar secciones que contemplen cuestiones sociales o culturales. Dentro del recorrido propuesto 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. 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.

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 cuando la selección de recursos y las actividades realizadas en clase son las elaboradas 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. 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 basa 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. Los manuales escolares pueden significar un buen apoyo en algunos casos para acompañar las explicaciones del docente, pero no podrán ser el único elemento que articule la mediación didáctica necesaria entre el contenido historiográfico y su enseñanza.

### **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 de las respuestas indicó la inclusión de recursos mientras que manifestaron variedad en su elección tal como lo indica el siguiente gráfico:



#### Cuadro 4

El tipo de recurso más elegido es el audiovisual, seguido por las fuentes históricas y los textos académicos. Resulta paradójico que el recurso audiovisual sea el que menos producción disponible tiene para el período, si bien, como hemos mencionado en apartados anteriores, durante los últimos años ha habido un

incremento de la elaboración de material audiovisual a través de Canal Encuentro, nos encontramos con una relación muy ínfima si comparamos con la bibliografía académica y la selección documental al alcance de los docentes. El exceso de material disponible, en muchos casos, tanto para la producción académica como para la selección de documentos históricos como cartas, proclamas, pactos, tratados, archivos judiciales, estadísticas económica, etc., se convierte en una desventaja cuando para el trabajo áulico es preciso seleccionar un fragmento que condense la problemática que deseamos abordar. La presencia de los mapas como recurso didáctico en las respuestas de los encuestados indica una buena perspectiva de inclusión de la configuración territorial como variable de análisis. La dificultad de encontrar mapas representativos de la organización territorial para el siglo XIX es notable, principalmente por la amplia accesibilidad de material a través de la búsqueda por internet pero sin referencias de autoridad que los convaliden.

La variedad de recursos elegidos se completa con la utilización de imágenes, literatura, estadísticas y música. Cabría la posibilidad de preguntarse si la ubicación en segundo plano de estos recursos implica un rechazo por parte de los docentes o responde a dificultades mayores por encontrar la selección indicada para el tratamiento del contenido. Los resultados alcanzados demuestran un claro interés por la inclusión de recursos didácticos en las clases de Historia y, al mismo tiempo, una necesidad por articular producciones del ámbito de la investigación con la

enseñanza que faciliten el acceso de los docentes a los textos históricos, fuentes, mapas e imágenes.

## Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos analizado los distintos componentes que intervienen a nuestro criterio en el vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados para la conflictividad política en la primera mitad del siglo XIX para el Río de la Plata. Luego de haber indagado sobre el diseño curricular, los conceptos, las dificultades, la bibliografía escolar y los recursos didácticos, podemos concluir en primera instancia en que esta relación no puede ser definida sin adentrarse en las prácticas áulicas de los docentes de historia. Las planificaciones, contemplando todos sus elementos y la articulación entre ellos, junto con su puesta en práctica en las clases, reflejan el conocimiento de la disciplina del docente y la adaptación realizada para la enseñanza. En segundo lugar, al encontrarnos con tantos componentes intervinientes no vemos recomendable caracterizar de una manera tajante el vínculo en cuestión, ya que varía en función de la perspectiva que se tome para el análisis. No es lo mismo analizarlo desde la propuesta del diseño curricular, la selección de conceptos o el manual o recurso didáctico utilizado.

Hemos podido encontrar puntos de

conexión y coherencia entre la propuesta curricular y la producción historiográfica más reciente, así como también los conceptos elegidos podrían enmarcarse dentro de ella. Sin embargo, las clases de historia corren el riesgo de quedar atrapadas en explicaciones tradicionales, lineales y basadas en acontecimientos institucionales. Para dar un ejemplo concreto, no tendría ningún sentido pensar en una propuesta problematizadora a partir de la ruptura revolucionaria y sus consecuencias dentro de toda la primera mitad del siglo, si luego las actividades se reducirán a identificar los miembros de la Primera Junta de Gobierno o a realizar una cronología de los distintos poderes centrales entre 1810 y 1820 para dar lugar al período de las “autonomías”.

Si tomamos en cuenta que las propuestas de los docentes deben afrontar dificultades como el abordaje de conceptos abstractos y distantes para los estudiantes, la falta de producción de recursos didácticos frente a una abundante bibliografía y reserva documental, la presencia de ideas previas aprehendidas en espacios extraescolares y relacionadas a la pervivencia de una “Historia Patria” fundacional, junto con bibliografía escolar que en reiteradas ocasiones reproduce descripciones cronológicas institucionales para las explicaciones del período, consideramos necesario construir canales de formación, articulación e intercambio entre docentes que nos permitan afrontarlas.

Al comienzo del trabajo revisamos el concepto de *Conocimiento Didáctico del Contenido* el cual nos permite adentrarnos

en ese espacio donde se entrecruza la comprensión del saber específico y la comprensión pedagógica. Esa amalgama toma forma al confluir dentro de ella la selección del contenido, el enfoque historiográfico, las estrategias didácticas, la bibliografía escolar, los recursos y las actividades prácticas desarrolladas. Por lo tanto, el vínculo entre historiografía y enseñanza estará enmarcado por la articulación de todos estos elementos. A través de los resultados obtenidos en la indagación a docentes observamos que este vínculo encuentra su punto más débil en la selección del material didáctico y la articulación bibliográfica.

La fuerte presencia de manuales escolares en la clase de Historia con escasos desarrollos conceptuales y con propuestas de actividades que se reducen a la reposición de información de un texto, junto con las problemáticas advertidas en la selección de bibliografía académica y fuentes documentales, y la escasez de producciones audiovisuales que complementen la enseñanza del período histórico abordado pone en tensión la propuesta que el docente pueda llegar a elaborar. ¿De qué manera podríamos colaborar en estrechar el vínculo en cuestión a través de la práctica docente contemplando estas dificultades? ¿Cómo lograr que las selecciones de bibliografía académica, las fuentes, las producciones audiovisuales, los manuales escolares, y las actividades que con ellos se realicen se configuren

en la misma sintonía encontrada en los diseños curriculares y los conceptos elegidos por los docentes?

En este punto encontramos una ruptura en el vínculo, pero no necesariamente con los contenidos o el perfil historiográfico de las propuestas de enseñanza, sino con la institución formadora y productora al mismo tiempo en este caso de saberes investigados como es la Universidad. Ante las dificultades y necesidades mencionadas en el párrafo anterior consideramos que la Universidad debe hacerse cargo de un campo de investigación y producción que se vincule con los avances historiográficos y didácticos, que establezca conexiones con la práctica de los docentes, y en el cual no primen los intereses de editoriales escolares sino el interés por mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En este marco, ¿No serían los espacios de formación e investigación académicos quienes podrían sostener su relación con los graduados para reflexionar sobre la práctica docente y sus desafíos para el nivel secundario? ¿No podrían las distintas cátedras orientar, en función de las líneas de historiográficas más actualizadas, sobre cuáles serían las problemáticas históricas del período que estudian para abordarlo en la enseñanza escolar o recomendar selecciones bibliográficas y fuentes de la época?

Esto no implica caer en la visión “academicista” donde lo más importante resulta poner el acento en la formación disciplinar, sino que implica repensar el rol de los especialistas en la disciplina en su relación con la formación inicial

y continua de los profesores y el acompañamiento en su desarrollo profesional. Estamos convencidos que al fortalecer los nexos entre la Universidad y la práctica profesional

de sus graduados tendrá mayor lugar la posibilidad de generar investigaciones y producciones desde el ámbito académico que incidan positivamente en la enseñanza de la Historia.

## Notas

1. Profesor en Historia. Becario de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Adscripto graduado a la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Miembro del "Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia" y del Grupo "Problemas y Debates del Siglo XIX" pertenecientes al Centro de Estudios Históricos (Cehis-FH). Dirección electrónica: [bmarchetti89@gmail.com](mailto:bmarchetti89@gmail.com)
2. 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)
3. 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".
4. 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

## Bibliografía

- CARBONE, G. (2003), Libros escolares, una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEAD'ANCONA, M. A. (1999). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. 2ª reimp. Madrid: Síntesis.
- CHIARAMONTE, 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.
- GOLDMAN, N. (1997) "Revolución", "nación" y "constitución" en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830). Anuario del IEHS. Tandil: UNCPBA, pp. 101-107.

MEDINA, A. y Salvador Mata, F. (Coords.) (2009) *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

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.

SHULMAN, L. (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, 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.

## **Anexo 1**

### ***Encuesta docente***

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

