

## Nuevos desafíos en la enseñanza de la historia

Susana Gramigna<sup>(\*)</sup>

Al comenzar el siglo XXI nos hallamos frente a una nueva etapa de evolución social, económica, política y cultural en la que, rápidamente, nos encaminamos hacia un sistema económico y sociocultural cada vez más interconectado a escala planetaria, a través de la globalización y de la concentración económico-financiera, informática y mediática. Esta evolución lleva aparejados problemas acuciantes, derivados en gran parte de la profundización de las crisis cíclicas del capitalismo, las cuales provocan incertidumbre y vulnerabilidad con respecto a la destrucción del medio ambiente, al desempleo, a la exclusión, a la miseria y a las guerras, entre otras cosas. Las consiguientes dislocaciones y rupturas que esta situación produce en los sistemas de valores, creencias, conocimientos y tradiciones, vigentes hasta poco tiempo atrás, llevan a su vez aparejados cambios permanentes y cada vez más acelerados en la subjetividad, en las mentalidades y en las conductas de los individuos.

Estos hechos nos hacen pensar que, sin duda, las pautas para la acción en el mundo de hoy exigen encarar los problemas cotidianos –individuales y comunitarios– en su *compleja totalidad*, a través de un pensamiento crítico, de un equilibrio emocional y de una participación activa, cooperativa y solidaria. Para ello, es crucial fomentar el desarrollo de actitudes y de estrategias que promuevan la comunicación positiva entre las personas, la comprensión de nuestra realidad natural, social, política, económica y tecnológica, como así también la diversidad cultural de la comunidad humana. Asimismo, resulta indispensable desarrollar la conciencia de nuestras responsabilidades, individuales y colectivas, lo cual implica convertirnos en actores social, económica y políticamente comprometidos.<sup>1</sup>

Desde este marco, nunca como ahora se ha hecho tan evidente el papel fundamental que cumple la educación, en tanto facilitadora potencial de nuevas formas de desarrollo humano. En efecto, el despliegue de capacidades básicas como las de comunicar ideas, obtener información, analizarla, relacionarla con otras, desarrollar juicios críticos éticos, integrarse a equipos de trabajo cooperativo y solidario debe ser incentivado desde la más temprana infancia. En este sentido, sabemos, como docentes, que la Historia constituye

GRAMIGNA, Susana “Nuevos desafíos en la enseñanza de la historia”, en **Historia Regional**, Sección Historia, ISP N° 3, Año XXII, N° 27, 2009, pp. 169-185.

una disciplina central para el logro de estos propósitos. ¿Por qué, en la era post-industrial, cuando los sistemas económico-financieros y tecnológicos amenazan con revolucionar (y quizá destruir) la manera en que vivimos, el estudio del pasado debería demandar nuestra atención y nuestros recursos? Porque «(...) no importa el tiempo o lugar, los seres humanos necesitan de un sentido de sí mismos, un sentido de cómo llegaron adonde están, de manera de comprender y de influir en las decisiones que determinan hacia dónde van». <sup>2</sup> Sabemos asimismo que el conocimiento de la Historia se torna importante cuando no sólo contesta al qué, cuándo, dónde, quién, sino fundamentalmente al *por qué*, permitiendo, a través del estudio del pasado, que nos hallemos en condiciones de desarrollar una manera más crítica de conocer la sociedad en la que vivimos a fin de poder modificarla.

Para ello, resulta indispensable y urgente tomar conciencia de las características de la *memoria colectiva* ya instalada en nuestra sociedad. ¿Cuáles son las *representaciones sociales* que más frecuentemente circulan entre nosotros, aquéllas que -sin darnos cuenta- vamos incorporando desde la más temprana infancia y a partir de las cuales construimos *esquemas conceptuales tipificadores y explicativos* del mundo actual y pasado? Esta toma de conciencia es necesaria porque dichos marcos nos resultan a menudo insuficientes e inadecuados para aprehender la multiplicidad y la complejidad de hechos, lejanos y cercanos en el tiempo, que han ido conformando nuestra sociedad presente. Nos quedamos así con evidencias parciales, con datos aislados o fragmentados, que no podemos integrar en la *totalidad de un proceso*. En efecto, los mismos no nos permiten transitar desde la *aparición de los fenómenos* observados hacia las *estructuras de regularidades* subyacentes, hacia las propiedades invariantes que los asemejan y los diferencian de otros fenómenos y hechos observados y que hacen evidente su continuidad, es decir, su permanencia dentro del cambio. <sup>3</sup> Esto da como resultado un conocimiento confuso y deformado de la realidad, el cual nos incapacita para tomar decisiones que modifiquen el curso de los acontecimientos en la dirección que deseamos; peor aún, dicha confusión a menudo nos lleva a tomar determinaciones que perjudicarán y condicionarán nuestra vida futura y la de nuestras generaciones venideras.

A fin de ilustrar lo dicho, permítasenos recordar un hecho crítico de nuestra historia cercana analizado por la historiadora Irma Antognazzi<sup>4</sup>: el Terrorismo de Estado en la época del Proceso. Como sostiene la autora, para comprender lo que este hecho realmente significó, no podemos quedarnos solo en la *descripción de sucesos* (secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones...) ni en la *narración lineal* (relatos, películas, lecturas) de la actuación de los aparatos represivos de la época. Tampoco podemos permanecer con la *visión parcial* de que dicho terrorismo fue obra exclusiva de los militares, ni de que éstos fueron sus únicos responsables, ya que, como afirma la investigadora,

el golpe fue dirigido política e ideológicamente por el poder financiero de civiles, con representantes como Martínez de Hoz, Cavallo, Machinea y otros, «responsables de crear las estructuras para el vaciamiento del país y el enriquecimiento de determinados grupos económicos» con intereses transnacionales. Lo que resulta entonces de vital importancia es comprender cuál fue la *estructura subyacente* a estos hechos, cuál fue el *objetivo* del poder financiero: «Favorecer el rápido proceso de concentración capitalista, para lo cual (...) necesitaba liquidar la resistencia popular, incluyendo la resistencia de capas medias de la burguesía nativa.»<sup>5</sup> Este ha sido (y continúa siendo en gran medida) el factor *permanente, invariante* y, también, el más *oculto*; los hechos aberrantes producidos por las fuerzas militares (brazos armados del poder financiero) fueron lo *fenoménico*, lo más visible y, asimismo, lo *cambiante*, lo que pareció concluir con el advenimiento de los sucesivos gobiernos electos por el pueblo.

Acordamos con Antognazzi cuando señala que estos conceptos son claves para comprender y explicarnos cómo fue posible que durante los gobiernos civiles posteriores, muchos de los representantes del poder financiero 'procesista' reaparecieran (Cavallo, Machinea, Klein...) para continuar con el mismo o similar proyecto económico. También coincidimos en que la aceptación por parte de la ciudadanía de esta *continuidad* -que culminó (aunque no finalizó) en el último y más acabado vaciamiento de la historia del país durante los gobiernos de Menem y de De la Rúa- pone en evidencia que la mayoría de la sociedad, de los votantes, no logró percibir la permanencia de esa estructura subyacente (el proyecto económico, sus objetivos y sus consecuencias). Efectivamente, esa ciudadanía se quedó sólo con lo fenoménico, lo cambiante (la represión militar vs. los procesos electorales), no pudiendo *relacionar* entonces ambos aspectos -el económico y el político/militar- de un *mismo proceso*. Asimismo, fue esa visión *parcial* y *acrítica* de la realidad la que la llevó a apoyar -reiteradamente y ahora a través del voto- a diferentes gobernantes que, aunque surgidos de las urnas, ubicaron a funcionarios 'procesistas' en los cargos más comprometidos del gobierno (como el de ministro de economía), promoviendo de este modo la nefasta crisis de 2001-2002.

Ahora bien, ¿cómo lograr un conocimiento más completo que el de la memoria colectiva ya establecida? ¿Cómo re-elaborar esta memoria? ¿Desde qué marcos? ¿Con qué conceptos? Creemos que, como sostiene Antognazzi, se hace necesaria la construcción de modelos explicativos *más formales*, los de una *teoría científica* de la Historia, que sirva para captar los elementos invariables de la experiencia, para explicarlos y condensarlos, ayudándonos de este modo a encontrar *significado* dentro del cambio. Para ello, es indispensable aprender a ubicar los datos de la realidad en un *orden* adecuado, a *relacionarlos* cuando aparecen fragmentados o aislados y a percibir así la redundancia, la pertinencia o la omisión de alguno de ellos, dentro de

una *estructura jerárquica*, lo cual nos ayudará a una mejor comprensión y memorización de los hechos. En efecto, es sabido que la probabilidad tanto de recordar como de elaborar información en la mente es una función de la ubicación o *valor* asignado a determinada unidad de información dentro de una estructura jerárquica.<sup>6</sup> Ello quiere decir que una unidad, por ejemplo un hecho histórico, se comprende y se recuerda más fácilmente cuanto más alto es el lugar que ocupa dentro de la estructura y cuanto mayor es el número de *relaciones* que guarda con otras unidades. De este modo, es necesario aprehender la *estructura* en donde ese hecho cobrará su propio sentido y obtener las necesarias *relaciones* situacionales que lo harán inteligible. Para lograrlo, es preciso desarrollar procesos de *generalización* y de *abstracción* que sólo pueden alcanzarse a través de la des-estructuración de los esquemas conceptuales ya existentes y del re-procesamiento de los mismos en niveles superiores, más formales y abstractos. Sólo de este modo será posible elaborar representaciones y modelos del mundo cada vez más estables, amplios e interconectados.<sup>7</sup> Ese es, justamente, el desafío al que nos enfrentamos los docentes hoy.

### ***Implicancias Educativas***

¿De qué manera podemos entonces des-estructurar y re-estructurar muchos de los esquemas explicativos que hemos construido hasta el presente? Los nuestros en primer lugar, y los de los alumnos que asisten a nuestras aulas, luego. Esto nos lleva a considerar, para cada uno de los temas de estudio, cuáles deberían ser los *modos* de pensarlos, cuáles las *estrategias* más adecuadas para penetrarlos con mayor profundidad, eficacia y precisión.

#### ***1. Algunas estrategias propuestas***

En relación con esta cuestión, diversos autores han enfatizado el beneficio de trabajar con **ejes conceptuales**, *articuladores* de *temas significativos*, planteados en términos de *problemas* o *cuestiones clave* que organicen la información en *estructuras significativas*; éstas constituyen verdaderas *tramas explicativas* de eventos y procesos capaces de *integrar* los diversos tipos de contenidos que se pretenden enseñar<sup>8, 9, 10</sup>. Para ello se considera importante, en primer lugar, que a partir de los conocimientos previos de los alumnos, se seleccionen e incorporen *temas relevantes* que los ayuden a comprender nuestro mundo actual, ya que es sorprendente cómo en muchos manuales escolares –y también en las aulas– se omiten temas claves de estudio. Por ejemplo, un tópico fundamental como la Revolución Industrial es a menudo explicado en forma parcial, es decir, sólo como un desarrollo tecnológico del cual, a veces, se mencionan algunas consecuencias sociales –las condiciones laborales de los obreros fabriles–, pero permanece ausente un tema tan im-

portante para entenderlo en mayor profundidad como es la caracterización del capitalismo. ¿Qué es? ¿Cómo surgió? ¿Cuáles han sido las distintas etapas y características de su desarrollo? ¿De qué manera éste se relaciona con la Revolución Industrial? Responder a estas preguntas implica que deban considerarse, además de la tecnológica y la social, otras *dimensiones* importantes como la económica, necesaria para comprender mejor determinadas decisiones políticas y militares de los gobiernos.

Esto nos lleva a considerar, en segundo lugar, otra estrategia significativa: la caracterización de los *proyectos e intereses* sustentados por distintos sectores de la sociedad en una determinada época y contexto. Identificarlos, compararlos y seguir su evolución implica una manera de *ordenar* la información de acuerdo con un *criterio* importante: el *objetivo, fin o propósito* de los agentes históricos. Dicho objetivo es crítico ya que, a través del eje temático, guía la serie de acciones -causal y temporalmente encadenadas- determinando la *coherencia* de las mismas, las cuales, de otro modo, aparecerían como simplemente yuxtapuestas.<sup>11</sup> A modo de ilustración, retomemos el ejemplo del párrafo anterior, abriendo un eje temático que permita explicar el expansionismo colonial británico a principios del Siglo XIX, a partir de la respuesta a una pregunta clave: ¿Cuál es el objetivo económico mayor de Gran Bretaña en el contexto de la Revolución Industrial? Al responder a la misma (ampliar sus mercados internacionales), los alumnos podrán, por ejemplo, explicarse mejor los objetivos y las acciones políticas y militares emprendidas por ese país en el Río de la Plata: las invasiones a Buenos Aires en 1806/7 y, frente al fracaso de esta empresa, el posterior apoyo a la Revolución de Mayo y a la independencia de las colonias españolas en América.

Continuando con el mismo eje, debieran caracterizarse luego los *intereses y objetivos* de otros protagonistas, ahora *locales*, de estos últimos sucesos: los grandes comerciantes y los altos funcionarios españoles por un lado y, por otro lado, los pequeños y medianos comerciantes criollos; también, los intelectuales y militares criollos con cargos bajos o subalternos en el gobierno y en las fuerzas militares. Esta caracterización facilitará a los estudiantes la comprensión acerca de la complementariedad del proyecto británico y el criollo, como así también de las diferentes posiciones sustentadas por los dos grandes grupos antagónicos (criollos y españoles) en los Cabildos del 22 y 25 de mayo. En lo social, es importante que los alumnos tomen conciencia del nivel de representatividad de los cabildantes respecto de la población total del virreinato en esa época. ¿Quiénes participaron? ¿Quiénes quedaron excluidos? ¿Por qué? ¿A qué sectores sociales pertenecían unos y los otros?

A continuación, el eje temático debiera articular los intereses mencionados con los de los distintos sectores criollos que entran en pugna *con posterioridad* al 25 de mayo: por un lado, el de los comerciantes y ganaderos de Buenos Aires; por otro, los de algunos intelectuales y militares, como Moreno, Belgra-

no, San Martín... y, en tercer lugar, los de grupos del interior como Artigas y otros caudillos. Comparar unos intereses con los otros llevará a los estudiantes a comprender por qué algunos de ellos fueron afines y otros entraron en conflicto. Además, saber por qué el proyecto del sector ganadero-comercial resultó ganador en la pugna que se produjo en los años posteriores a la Revolución ayudará a los alumnos a entender la *continuidad* del mismo. Se comprenderá entonces su *desarrollo* y *consolidación* paulatina como grupo de poder clave en la economía de todo el siglo XIX (y en buena parte del XX), como así también las razones de su *asociación* con el proyecto británico.

De este modo, en vez de «estudiar» un *listado* de acciones y de causas (aisladas entre sí), se guía a los alumnos en la construcción de una *red* o *entramado* de ellas que pone de relieve una *jerarquía de sucesos, de causas y de consecuencias* vinculados entre sí por el *objetivo general* de los distintos agentes, el cual actúa como *eje conductor* en la comprensión de los hechos presentados. Es así como los niveles de conceptualización se irán haciendo más complejos, al intervenir en los análisis una cantidad cada vez mayor de variables y de relaciones entre los distintos hechos y dimensiones de la realidad estudiada. Esto, a su vez, permitirá a los estudiantes la reelaboración de conceptos clave como: interés particular vs. interés social, democracia vs. dictadura, igualdad vs. privilegios, independencia vs. dependencia...

De lo expuesto surge la tercera cuestión importante a considerar: ¿cuáles son las maneras más adecuadas para *presentar* los temas a los alumnos? Un instrumento que se ha mostrado eficaz para el desarrollo y la comprensión de las redes o tramas explicativas son los **organizadores gráficos**, verdaderas representaciones visuales, entre los cuales los *diagramas* y los *mapas conceptuales* constituyen una variación bastante difundida. Estos instrumentos tienen la virtud de mostrar visualmente la manera en que se hallan estructurados los conceptos y hechos más significativos y las relaciones que se establecen entre los mismos: causa/ efecto, problema/ solución, comparación/ contraste, secuencia/ simultaneidad, macro y micro-acontecimientos.<sup>12</sup> Su lectura permite relacionar, simultáneamente, hechos secuenciados, co-ocurrentes y circulares, además de mostrar la inclusión de micro en macro-acontecimientos.

Los gráficos han resultado especialmente útiles para: centrar la atención en conceptos e ideas relevantes, integrar el conocimiento previo con la nueva información, representar las ideas con un léxico adecuado, registrar relaciones que antes no eran obvias y enriquecer los temas de estudio, a través de discusiones que permiten la reelaboración colectiva de las interpretaciones recibidas.<sup>13</sup> Por otra parte, pueden ser empleados como estrategias de prelectura (organizadores de los conocimientos previos) y de lectura (organizadores del material de lectura), ya que proveen un marco para *jerarquizar* la información entrante del *texto* y *relacionarla* con aquella almacenada en la

*memoria del lector*, permitiéndole realizar inferencias y generar hipótesis acerca de información omitida en el texto. También, como actividad de post-lectura, facilitan la atención selectiva sobre información importante a la hora de resumir lo leído. Finalmente, se ha señalado que los organizadores son beneficiosos para alumnos con conocimientos previos pobres sobre el tema y/o con bajas habilidades verbales, como así también para trabajar con materiales débilmente estructurados.

## **2. A modo de ilustración...**

Con el objeto de ilustrar lo dicho, presentamos dos trabajos realizados en 6º grado de EGB, que forman parte de un proyecto de investigación acerca de: «La elaboración de conocimientos en Ciencias Sociales». El objetivo del primero es lograr que los niños puedan entender y explicar las causas de las posiciones adoptadas por dos sectores antagónicos (criollos y españoles) durante un *suceso* histórico (Cabildo Abierto del 22 de mayo); asimismo, que comprendan la relación de dichas posiciones con los *intereses* y *objetivos* de cada uno de esos sectores. En clases anteriores, se había trabajado con un diagrama conceptual (que por razones de espacio no reproducimos) en el que se explicitan las situaciones de España, Gran Bretaña y Francia -en la 2ª mitad del Siglo XVIII y comienzos del XIX-; en el mismo también se visualizan los objetivos de cada una de ellas y, a partir de los mismos, las acciones consecuentes llevadas a cabo por las dos últimas metrópolis: el apoyo a la Revolución de Mayo para lograr la independencia de las colonias españolas y la invasión napoleónica a España, respectivamente.<sup>14</sup> A fin de profundizar los temas relacionados con los sucesos de Mayo, pero ahora desde la *perspectiva local*, se presenta a los alumnos fragmentos de dos textos, *previamente reestructurados*, del libro de área de Ciencias Sociales<sup>15</sup> que los estudiantes tenían asignado por la docente.

El interrogante que guió las lecturas fue: ¿Por qué se produjo la Revolución de Mayo?

### 1) «**Las distintas ideas en 1810**» (pág. 89)

«En las últimas décadas del siglo XVIII, entre los habitantes del Virreinato crecía el descontento con el gobierno español. Uno de los motivos era que la corona española había aumentado los impuestos, lo que había generado el rechazo de la mayoría de la población. Otra causa era el monopolio que España ejercía sobre el comercio de las colonias americanas. Debido a ello, los comerciantes criollos reclamaban, no solo comerciar directamente con España sino también con otras potencias europeas deseosas de vender sus productos. Por otra parte, los criollos se sentían más fuertes después de haber expulsado a los ingleses de Buenos Aires en 1806 y 1807, razón por la cual

comenzaron a reclamar cargos políticos de importancia que sólo estaban disponibles para los españoles.

En medio de ese clima de descontento popular, sucedió que, en mayo de 1810, llegó a Buenos Aires la noticia de que en Sevilla, al Sur de España, la junta que gobernaba en nombre de Fernando VII había caído en manos de los ejércitos franceses y que el propio rey era prisionero del emperador francés Napoleón Bonaparte. Todos estos motivos impulsaron a los criollos de Buenos Aires a convocar a un Cabildo Abierto para decidir qué hacer.»

## 2) «Cabildo de 1810: ¿criollos o españoles?» (pág.90)

«(...). En el Cabildo se hicieron oír diferentes posiciones.

Los *comerciantes y funcionarios españoles*, encabezados por el obispo Benito Lué, sostenían que nada debía cambiar y que el virrey debía continuar en el mando.

Un segundo grupo, liderado por el *abogado criollo* Juan José Castelli, pedía la renuncia del virrey y la formación de un gobierno de criollos. Este grupo estaba respaldado por los grupos de las *milicias criollas*, encabezados por Cornelio Saavedra, jefe del Regimiento de Patricios.»(El subrayado es nuestro)

En un trabajo anterior, a partir de la lectura del texto 1), los alumnos habían registrado las distintas causas del descontento de la población criolla del Virreinato, como así también las consecuencias que las invasiones inglesas tuvieron sobre ella (adhesión al libre comercio, fortalecimiento militar). Además, la docente había suministrado información complementaria a la del texto (los grandes comerciantes eran españoles y tenían el monopolio del comercio exterior, por lo cual los medianos comerciantes, en su mayoría criollos, dependían de aquéllos en caso de querer exportar sus productos). En la presente tarea, los estudiantes deben *relacionar* la información del texto 1) con la del texto 2) y, además, con la previamente suministrada por la docente, a fin de responder, desde la posición de cada sector, a las siguientes preguntas: 1) ¿Por qué nos conviene que el virrey *continúe en el gobierno*? Argumentan: grandes comerciantes españoles y altos funcionarios de gobierno españoles; 2) ¿Por qué nos conviene que *se forme un gobierno de criollos*? Argumentan: medianos comerciantes criollos, empleados criollos con cargos bajos en el gobierno y militares criollos. Para ello, los niños deben *vincular el nivel socio-económico* de los *diferentes sectores* que intervienen en los debates con la *posición* que adoptará cada uno de ellos durante los debates del 22 de mayo en el Cabildo. Este análisis les permitirá comprender los intereses y objetivos a partir de los cuales cada uno argumenta. También, lograrán entender que la repetida *causa* de la Revolución de Mayo, el 'vacío de poder' en España, no es la única ni probablemente la más importante razón que llevó a promover la formación de un gobierno criollo.



El segundo trabajo constituye un nuevo avance en el mismo eje temático, ahora focalizado en el *proceso posterior* al 25 de mayo. Tiene como propósito mostrar cómo, una vez alcanzado el objetivo de constituir un gobierno criollo, se profundizan las diferencias entre distintos *sectores criollos* respecto del proyecto de gobierno y de país que cada uno de ellos sustenta. En primera instancia, estos proyectos e intereses se presentan a los alumnos en el Diagrama 2 (figura 1), en el cual pueden visualizarse los sectores *extranjeros* (Francia e Inglaterra), a los que se agregan ahora los *locales*. Además, pueden diferenciarse las actividades de dos subgrupos de un mismo sector (comerciantes y ganaderos de Buenos Aires), la manera en que dichas actividades se complementan, cuáles eran sus objetivos económicos y políticos, y cuáles los instrumentos para alcanzarlos. Asimismo, se explicitan visualmente las relaciones económicas complementarias que los unen a las mencionadas potencias extranjeras. Simultáneamente, puede apreciarse un tercer sector, con objetivos diferentes a los ya mencionados, y los medios – también distintos- que proponían para lograr sus fines. En nuestro caso, el diagrama fue trabajado en forma oral, con el conjunto de los estudiantes, como material de *introducción* a los temas a tratar.

Posteriormente, dicha información fue complementada, expandida y especificada mediante la lectura de fragmentos de un documento histórico, el Plan de Operaciones de Mariano Moreno,<sup>16</sup> y de un artículo periodístico de Felipe Pigna<sup>17</sup> acerca de algunas ideas económicas de Manuel Belgrano. Para los alumnos, la lectura de ambos textos tuvo como *propósito* responder al interrogante: «¿De qué manera el gobierno revolucionario podía lograr el desarrollo del país, teniendo en cuenta las ideas de Moreno y de Belgrano?»

(Texto 1) **Plan de Operaciones.** (Fragmentos).

«El mejor gobierno de una nación es aquél que hace feliz al mayor número de individuos. (...) las fortunas agigantadas en pocos individuos (...) no solo son perniciosas sino que sirven de ruina a la sociedad civil (...) porque en nada remedian las grandes necesidades de los miembros de la sociedad. Así, cuando el Estado se halle consolidado, deben expropiarse a cinco o seis mil mineros para beneficiar a ochenta o cien mil habitantes para fomentar en el interior la creación de fábricas, artes, ingenios y demás establecimientos en manos del Estado y de los individuos que las ocupan en sus trabajos. En consecuencia, débese prohibir que ningún particular trabaje minas de plata u oro quedando el arbitrio de sacar sus tesoros por cuenta de la Nación. (...) una cantidad de doscientos o trescientos millones puestos en el centro del Estado para la fomentación de las artes, la agricultura, la navegación, etc., producirá en pocos años un continente laborioso, sin necesidad de buscar exteriormente nada de lo que necesite para la conservación de sus habitantes (...).»

Se parte de la lectura individual de este texto; luego, se realiza una segunda lectura, colectiva, a través de la cual la docente guía a los estudiantes en la *selección de información relevante* al tema, a partir de la pregunta: *¿Cómo propone Moreno emplear los recursos económicos del país? ¿Por qué?* Seguidamente, se estimula a los alumnos a *categorizar* dicha información en *conceptos clave más complejos*: distribución vs. concentración (geográfica y social); estatización vs. privatización; nacionalización vs. extranjerización. A medida que van apareciendo estas ideas, se *discuten* y *explican* las mismas y se realiza en el pizarrón un pequeño diagrama que sintetiza dicha información.

(Texto 2) **Pensando el país con Belgrano** (fragmentos)

(Belgrano) desconfiaba de la riqueza fácil que prometía la ganadería porque daba trabajo a muy poca gente, no desarrollaba la inventiva, desalentaba el crecimiento de la población y concentraba la riqueza en pocas manos. Su obsesión era el **fomento de la agricultura y la industria**. (Por ello) fue el primero por estos lugares en proponer, a fines del siglo XVIII, una verdadera **Reforma Agraria** basada en la expropiación de las tierras baldías para entregarlas a los desposeídos: «(...) se podría obligar a la venta de los terrenos que no se cultiven, al menos en una mitad, si en un tiempo dado no se hacen las plantaciones por los propietarios; y mucho más se les debería obligar a los que tienen sus tierras enteramente desocupadas, y están colinderas con nuestras poblaciones de campaña (...)»

Asimismo, el secretario del Consulado proponía proteger las artesanías e industrias locales subvencionándolas (...), porque «La importación de mercancías que impiden el consumo de las del país o que perjudican al progreso de sus manufacturas lleva tras sí, necesariamente, la ruina de una nación». Esta era, a su entender, la **única manera de evitar «los grandes monopolios que se ejecutan en esta capital** por aquellos hombres que, desprendidos de todo amor hacia sus semejantes, sólo aspiran a su interés particular, o nada les importa el que la clase más útil al Estado, (...), la clase productiva de la sociedad, viva en la miseria y desnudez (...)». En (...) 1802, Belgrano presentó todo un **alegato industrialista**: «Todas las naciones cultas se esmeran en que sus materias primas no salgan de sus estados a manufacturarse y ponen todo su empeño en conseguir, no sólo darles nueva forma, sino aún atraer las del extranjero para ejecutar lo mismo, y después venderlas». En uno de sus últimos artículos en el Correo de Comercio, resaltaba la **necesidad imperiosa de formar un sólido mercado interno**, condición necesaria para una equitativa distribución de la riqueza (...).

Respecto de este texto, luego de leerlo individualmente, los alumnos, en pequeños grupos, deben *buscar la información* importante a partir de las preguntas: *¿Qué tipos de producción* Belgrano proponía desarrollar? *¿Por*

qué? ¿Cuáles eran los *medios* para realizarlo? ¿*Por qué* proponía esos medios? Una vez hallada la información (agricultura e industria y las razones para su estímulo), se realiza una puesta en común durante la cual la docente explica qué es el mercado interno y cómo éste se relaciona con el desarrollo de la industria nacional o local y de qué manera fomenta la *equitativa distribución de la riqueza*, para lo cual realiza un pequeño diagrama en el pizarrón. Posteriormente, entre todos, se confecciona un cuadro de doble entrada a fin de *comparar los proyectos* de Moreno y de Belgrano entre sí y, luego, ambos, *con un tercero*: el de los ganaderos y comerciantes bonaerenses que aparece en el diagrama 2. Se registra y debate acerca de la manera en que cada uno de los proyectos considera los conceptos clave surgidos del primer texto: distribución vs. concentración de la riqueza nacional (en pocas / en muchas manos), su localización geográfica (Bs. As. vs. Interior), las actividades productivas a fomentar (industria, agricultura, navegación... vs. sólo ganadería); el origen de los recursos económicos para lograrlo (nacional vs. extranjero), el agente administrador de los recursos económicos (Estado vs. particulares), debatiéndose y sintetizándose las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Como actividad final, se propone a los estudiantes que imaginen que ellos son periodistas que están viviendo entre 1810/1820 y que deben escribir un artículo para un periódico de la época (18-20 líneas) a partir de la pregunta: ¿Qué proyecto proponés para el desarrollo de todo el país? Fundamentá tu posición.

Este trabajo permitió a los alumnos hallarse en mejores condiciones para comprender sucesos posteriores a 1820, entre ellos, las causas de las luchas sostenidas durante más de cuarenta años entre Buenos Aires y el Interior a partir de proyectos y de modelos antagónicos de país. En este sentido, conceptos clave como federalismo, centralismo, autoritarismo, autonomía provincial... fueron mejor comprendidos en función de los conocimientos antes expuestos, ya que dichos conceptos podían articularse dentro de un proceso más estructurado y complejo. Concomitantemente, ello habría favorecido en los alumnos el desarrollo de esquemas cognitivos más abstractos y científicos.

### **Comentarios y conclusiones**

Este trabajo se fundamenta en un enfoque que considera que, dadas las características del mundo actual, es urgente que la educación oriente su quehacer hacia una profunda revisión de las representaciones sociales que conforman los esquemas conceptuales desde los cuales intentamos a diario comprender nuestra sociedad, presente y pasada. La razón es que dichos esquemas se hallan a menudo contruidos a partir de visiones limitadas, con datos aislados y fragmentados de la realidad, lo que no nos permite discernir entre lo aparente, lo meramente superficial y las regularidades permanentes subyacentes a los fenómenos. A fin de revertir esta situación, se ha señalado

que la educación debiera centrar su atención en la relevancia de los temas a enseñar, en la manera de ordenarlos y de relacionarlos en estructuras significativas y en el modo de presentar esta organización a los alumnos. Ello es importante ya que en determinados manuales, libros de área y prácticas pedagógicas se observa que aún no se han superado visiones escolares tradicionales referidas a agentes, hechos y procesos históricos. En efecto, Manuel Belgrano sigue siendo considerado, en muchos casos, sólo como un general que ganó y perdió batallas y como el creador de la bandera; Mariano Moreno, como un impetuoso miembro de la 1ª Junta, autoritario y con posiciones extremas; Rosas, un dictador que aterrorizaba a sus contemporáneos con la Mazorca. Estas caracterizaciones resultan *parciales y subjetivas* ya que, al omitir ideas, intereses, objetivos y proyectos de los agentes, impiden a los alumnos entender las causas más profundas a partir de las cuales dichos actores construyeron sus estrategias y sus decisiones políticas.

Por el contrario, en la medida en que los estudiantes comprenden las distintas motivaciones humanas, pueden a su vez plantearse nuevas cuestiones. Así lo hizo un alumno después de leer los textos de Belgrano y de Moreno y de enterarse de que esas ideas no tuvieron consenso en su época: «¿Pero entonces, cuándo comenzó la verdadera industria en nuestro país?»-preguntó. Al enterarse de que la producción fabril moderna cobró impulso recién a partir de los años 30', en el siglo XX, todos los chicos se mostraron sorprendidos y, a su vez, inquirieron: «¿Por qué pasaron tantos años?» Como puede apreciarse, las preguntas de los alumnos hacen cobrar una nueva significación a la información ya trabajada, en este caso, la de los distintos proyectos expuesta en el cuadro de doble entrada arriba descrito. A partir de ella, los alumnos pudieron llegar a explicarse algunas de las *consecuencias*, a corto y a largo plazo, que tuvo la consolidación de un único modelo económico -el agrario-exportador-, por ejemplo, perjudicar a las industrias artesanales del interior y retardar en más de cien años el desarrollo de la industria nacional fabril. Asimismo, las preguntas genuinas de los estudiantes permitieron al docente establecer conexiones entre los hechos mencionados y otros más recientes como el proceso de sustitución de importaciones. De este modo, dichos interrogantes brindaron la posibilidad de abrir nuevos temas que se estudiarían en el curso siguiente. Las discusiones que se suscitaron a partir de estos tópicos hicieron ver a los alumnos los inconvenientes de una economía dependiente de un único mercado, en este caso el británico. Asimismo, pudieron categorizar este hecho en el conocido concepto de 'monopolio', anteriormente relacionado preponderantemente con el comercio español. De este modo, dicha noción también alcanzó un nuevo valor estructural, más alto y complejo.

Para concluir, queremos subrayar una vez más que los estudiantes pueden alcanzar significado de los hechos históricos en diferentes niveles de com-

plejidad, niveles que van desde la simple narración y descripción de sucesos, hasta la elaboración de complejas estructuras significativas. Estas, al integrar los temas en un proceso global a través de un eje conceptual, les permiten alcanzar explicaciones más profundas y objetivas de los hechos históricos. Asimismo, debemos recordar que la elaboración de estas estructuras no evoluciona de manera lineal ni al mismo tiempo en todos los alumnos, sino que lo hace en forma de espiral y a ritmos diferentes en cada uno de ellos. Sin embargo, también sabemos que esas elaboraciones permiten la construcción de conocimientos a través de niveles de formulación cada vez más complejos y estructurados, lo que implica, para todos, avanzar en la misma dirección y con un mismo propósito: el de hallar, dentro del cambio, un significado que los ayude a una mejor comprensión de los hechos históricos y, a partir de ellos, de la sociedad en la que viven.

Por ello, los que compartimos este enfoque estamos convencidos de que los educadores tenemos, hoy más que nunca, un rol crítico en la formación de los jóvenes que conforman nuestra sociedad. Creemos también que, aunque a menudo no seamos plenamente conscientes de ello, disponemos de un *poder* importante y, consecuentemente, de una *responsabilidad* concreta, para favorecer nuevas formas de pensar, sentir, actuar, valorar, en síntesis, nuevas formas de desarrollo humano. Sin duda, conocemos también las múltiples limitaciones de nuestra tarea cotidiana y las frustraciones que a menudo ellas nos provocan. No obstante, si aún creemos que otra sociedad mejor es posible y que un cambio en ese sentido parece ser la única vía abierta para lograrla, no podemos dudar en invertir ya todas nuestras energías, capacidades y fe en la consecución de ese objetivo.

### **Referencias Bibliográficas**

- ACEVEDO, Mario et al. **El resignificado del desarrollo. Estrategias de transición del paradigma mecanicista a la conciencia planetaria**. Biblioteca de las Naciones Unidas, Bs. As., 2000, Vol. 1.
- ANTOGNAZZI, Irma. «Acerca del 'terrorismo de Estado' en Argentina. (Apuntes para la reflexión en el aula)». Resumen del artículo enviado a la **Revista Historia Regional**. Instituto Superior del Profesorado Nº 3 de Villa Constitución. Julio/ 2003.
- BRUNER, Jerome. **La importancia de la educación**. Paidós, Barcelona, 1987.
- CAVERLY, David & ORLANDO, Vincent. «Textbook Study Strategies». En: FLIPPO, Rona & CAVERLY, David (Eds.). **Teaching Reading and Study Strategies**. IRA, Newark, Delaware, 1991, 86-166.
- DENHIÈRE, Gaston & BAUDET, Simon. «Traitement du texte». En: RONDAL, Jean & THIBAUT, Jean Pierre. **Problèmes de Psycholinguistique**. Mardaga, Bruxelles, 1987, 43-85.

- FINOCCHIO, Silvia & GARCÍA, Patricia. «Qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales.» En: FINOCCHIO, Silvia (Comp.) **Enseñar Ciencias Sociales**. Troquel, Bs. As., 1993, 33-52.
- GRAMIGNA, Susana. «Lectura y discusión de diagramas conceptuales. Su empleo en la reelaboración de conocimientos históricos.» Ponencia presentada en la **1ª Jornada de Lengua y Literatura** – Universidad Nacional de La Matanza, noviembre 2008.
- IAIES, Gustavo & SEGAL, Analía. «La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante.» En: AISEMBERG, Beatriz. & ALDEROQUI, Silvia. (Comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones**. Paidós, Bs. As., 1994, 87-114.
- MERCHAN IGLESIAS, Javier & GARCÍA PÉREZ, Francisco. «Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia.» En: AISEMBERG, Beatriz. & ALDEROQUI, Silvia. (Comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones**., Paidós, Bs. As., 1994, 182-204.
- MÉNDEZ, Laura et al. **Ciencias Sociales 6. Comprender la sociedad**. Santillana S.A., Bs. As., 2006.
- MORENO, Mariano. **Plan Revolucionario de Operaciones**. Bs. As., Plus Ultra, 1965.
- ORRADRE de LÓPEZ PICASSO, Ana María & SVARZMAN, José. «¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?» En: En: AISEMBERG, Beatriz. & ALDEROQUI, Silvia. (Comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones**. Paidós, Bs. As., 1994, 205-247.
- PIGNA, Felipe. «Pensando el país con Belgrano». **Diario Clarín**, 13 de abril de 2008, 31.
- VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Lautaro, Bs. As., 1964.
- VILLALOBOS, José. «Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectura.» **Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura**, Bs. As., 2001, 22, 1, 48-56.

## RESUMEN

### Nuevos desafíos en la enseñanza de la historia

El trabajo presenta estrategias didácticas orientadas a guiar a los alumnos en la reelaboración de sus esquemas conceptuales, pre-científicos, hacia otros más complejos y jerárquicamente estructurados. Para ello, se señala el beneficio de trabajar con ejes conceptuales que articulen temas significativos, a partir de la caracterización de intereses, objetivos y proyectos de los diferentes agentes históricos, mostrándose, además, el provecho de presentarlos a través de diagramas conceptuales. Al final, dos trabajos realizados con alumnos de 6º grado de EGB ilustran lo expuesto.

*Palabras clave:* estructura jerárquica – eje conceptual- intereses- objetivos- diagrama conceptual

## ABSTRACT

### New challenges in history teaching

This paper introduces various didactic strategies aimed at guiding students in their remake of conceptual schemas, which are pre-scientific, towards others that are more complex and hierarchically structured, thus, more scientific. Therefore, the benefit of working along conceptual axes that articulate significant topics based on the description of interests, goals and projects of different historic agents, in order to build up hierarchical conceptual structures and relationships. Besides, this work presents the benefit of introducing structures and relationships through conceptual diagrams to make them more explicit. Finally, two classroom activities showing those strategies, carried out with 6th grade primary school students, are described.

*Key words:* hierarchical structure - conceptual axes – interests – goals – conceptual diagram

Recibido: 30/03/09  
Aceptado: 01/07/09  
Versión final: 14/07/09

### Notas

- <sup>0)</sup> Investigadora Conicet. Facultad de Psicología. UBA. Profesora en Pedagogía. Maestría en Lingüística Aplicada. E-mail: sgramigna@yahoo.com
- <sup>1</sup> ACEVEDO, Mario et al. **El resignificado del desarrollo. Estrategias de transición del paradigma mecanicista a la conciencia planetaria**. Biblioteca de las Naciones Unidas, Bs. As., 2000, Vol. 1.
- <sup>2</sup> FINOCCHIO, Silvia & GARCÍA, Patricia. «Qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales.» En: FINOCCHIO, Silvia (Comp.) **Enseñar Ciencias Sociales**. Troquel, Bs. As., 1993, 33-52., pág. 36.
- <sup>3</sup> BRUNER, Jerome. **La importancia de la educación**. Paidós, Barcelona, 1987.
- <sup>4</sup> ANTOGNAZZI, Irma. «Acerca del 'terrorismo de Estado' en Argentina. (Apuntes para la reflexión en el aula)». Resumen del artículo enviado a la **Revista Historia Regional**. Instituto Superior del Profesorado N° 3 de Villa Constitución. Julio/ 2003.
- <sup>5</sup> ANTOGNAZZI, Irma, **op. cit.**, pág. 3.
- <sup>6</sup> BRUNER, Jerome., **op. cit.**
- <sup>7</sup> VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Lautaro, Bs. As., 1964.
- <sup>8</sup> IAIES, Gustavo & SEGAL, Analía. «La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante.» En: AISEMBERG, Beatriz. & ALDEROQUI, Silvia. (Comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones**. Paidós, Bs. As., 1994, 87-114.
- <sup>9</sup> MERCHAN IGLESIAS, Javier & GARCÍA PÉREZ, Francisco. «Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia». En: AISEMBERG, Beatriz. & ALDEROQUI, Silvia. (Comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones.**, Paidós, Bs. As., 1994, 182-204.

- <sup>10</sup> ORRADRE de LÓPEZ PICASSO, Ana María & SVARZMAN, José. «¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?» En: En: AISEMBERG, Beatriz. & ALDEROQUI, Silvia. (Comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones**. Paidós, Bs. As., 1994, 205-247.
- <sup>11</sup> DENHIÈRE, Gaston & BAUDET, Simon. «Traitement du texte». En: Jean.RONDAL & Jean Pierre THIBAUT. **Problèmes de Psycholinguistique**. Mardaga, Bruxelles, 1987, 43-85.
- <sup>12</sup> CAVERLY, David & ORLANDO, Vincent. «Textbook Study Strategies». En: FLIPPO, Rona & CAVERLY, David (Eds.). **Teaching Reading and Study Strategies**. IRA, Newark, Delaware, 1991, 86-166.
- <sup>13</sup> VILLALOBOS, José. «Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectura.», **Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura**, Bs. As., 2001, 22, 1, 48-56.
- <sup>14</sup> GRAMIGNA, Susana. «Lectura y discusión de diagramas conceptuales. Su empleo en la reelaboración de conocimientos históricos.» Ponencia presentada en la **1ª Jornada de Lengua y Literatura** – Universidad Nacional de La Matanza, noviembre 2008.
- <sup>15</sup> MÉNDEZ, Laura et al. **Ciencias Sociales 6. Comprender la sociedad**. Santillana S.A., Bs. As., 2006, 89-90.
- <sup>16</sup> MORENO, Mariano. **Plan Revolucionario de Operaciones**. Bs. As., Plus Ultra, 1965, 63-64.
- <sup>17</sup> PIGNA, Felipe. «Pensando el país con Belgrano». **Diario Clarín**, 13 de abril de 2008, 31.





