



UNA APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA “SABERES INVESTIGADOS” Y “SABERES ENSEÑADOS A TRAVÉS DEL DISEÑO CURRICULAR. EL CASO DE LOS CONFLICTOS POLÍTICOS EN EL RÍO DE LA PLATA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.

Marchetti, Braian

Facultad de Humanidades. UNMDP.

braian.marchetti@hotmail.com

La producción historiográfica se presenta como un conjunto de saberes producidos en el ámbito académico que pueden ser englobados bajo la categoría de “saberes investigados”. Al mismo tiempo, otro grupo de saberes lo conforma la enseñanza escolar de la historia, la cual requiere de un abordaje determinado sobre los “saberes investigados” a fin de poner en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa. El presente trabajo forma parte de mi investigación para la tesina de Licenciatura en Historia y busca indagar sobre la relación entre los “saberes investigados” y los “saberes enseñados” en los conflictos políticos durante la primera mitad del siglo XIX en el área del Río de la Plata. En este caso, se pondrá foco en el análisis del Diseño Curricular para la Educación Secundaria correspondiente al tercer año del ciclo formativo. Los conflictos surgidos en la etapa posterior a la independencia a raíz de la fragmentación política ocurrida luego de la ruptura colonial en el Río de la Plata, adquieren relevancia al presentarse como una de las primeras disputas en torno a la organización estatal y a la forma de gobierno de lo que en el futuro se convertiría en la Nación Argentina. El estudio del diseño curricular nos permite preguntarnos qué tipo de selección de contenidos se realiza, que conceptos se utilizan, qué tiempos de clase se proponen y qué orientaciones didácticas se sugieren, entre otras cuestiones vinculadas. De esta manera, el diseño aparece como una vía de fecundo análisis para reflexionar sobre los saberes resultado de la investigación historiográfica y su propuesta educativa.

Palabras clave: saber investigado; saber enseñado; diseño curricular; conflictos políticos; siglo XIX

Introducción

Este análisis forma parte de un proyecto mayor de Tesina de Licenciatura en Historia que se encuentra en curso y busca formular reflexiones y propuestas para avanzar hacia una mayor

confluencia entre historiografía y didáctica en torno a la temática conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852, a fin de favorecer a la formación inicial y continua de los profesores de historia de la ciudad de Mar del Plata.

Dicha relación entre los *saberes investigados*, resultado de la producción historiográfica en el ámbito académico, y los *saberes enseñados*¹, entendidos como el abordaje escolar de los saberes investigados es plausible de ser analizada desde distintas variantes que actúan en su conjunto y dan forma al acto educativo. Tales como la producción académica, la formación docente, el accionar de los profesores, y las mismas instituciones escolares, entre otras.

Para este trabajo se ha optado por realizar una primera aproximación desde el diseño curricular, en particular el correspondiente a tercer año, elaborado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires². Éste se presenta como una puerta de entrada al estudio sobre la relación entre saberes investigados y saberes enseñados ya que determina qué contenidos del campo científico son aquellos destinados a un tratamiento escolar, de qué manera debe realizarse dicho tratamiento, sobre qué conceptos hacer hincapié, cómo organizarlos y cómo abordarlos didácticamente.

En un primer apartado, se presenta un breve estado de la cuestión sobre las distintas posiciones y conceptos utilizados para analizar la relación saberes investigados y enseñados, en particular se considera la actividad de mediación de los docentes y las complejidades propias de un área como las Ciencias Sociales. Asimismo, se desarrolla la fundamentación de la temática específica elegida para el trabajo considerando los principales avances historiográficos. En segundo lugar, se realiza un recorrido descriptivo sobre el diseño curricular para continuar con una exploración historiográfica y didáctica sobre sus características, organización, expectativas, propuestas y conceptos utilizados.

Saberes investigados y saberes enseñados, una relación compleja

La relación entre los *saberes investigados* y los *saberes enseñados* ha sido objeto de debates desde distintos enfoques y perspectivas analíticas que continúan vigentes. En efecto, siempre es fecundo reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. Entonces, quisiéramos destacar algunos

autores que nos resultan de importancia para abordar dicha relación y realizar además algunas breves reflexiones generales a partir de sus distintas posiciones.

Uno de los primeros estudios fue el del matemático francés Yves Chevallard quien, a partir de las investigaciones realizadas en la década de 1970 por Michael Verret sobre la distribución temporal de las actividades de los estudiantes, retomó la idea de *transposición didáctica* en una obra cuya primera edición data de 1985. Este concepto supone la presencia de dos objetos, un *saber sabio que* deberá sufrir una serie de transformaciones adaptativas realizadas por el profesor para convertirse en *saber a enseñar*, remitiendo a una separación, a una *distancia obligatoria y necesaria*, identificando dos saberes distintos.

Por otro lado, el autor también señala la posibilidad de cierto *desgaste* sobre los saberes enseñados en función de su relación con la comunidad científica y la sociedad. Es decir, el saber escolar correría el riesgo de quedar desfasado de los progresos de la investigación de cada campo disciplinar y, al mismo tiempo, podría caer en una falta de legitimidad social sobre su enseñanza.

Si bien los aportes de Chevallard resultaron pioneros y el concepto de *transposición didáctica* tuvo éxito ya que ha sido adoptado por diversas didácticas disciplinarias, también ha recibido numerosas críticas.³ En particular, desde las Ciencias Sociales, se ha destacado que sus conclusiones no contemplan las complejidades propias del área.

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

No alcanza entonces con *modernizar* los contenidos únicamente sin repensar los propios fundamentos de la historia enseñada. Las complejidades propias de la explicación de procesos sociales, económicos, culturales, políticos o institucionales, junto con la multiplicidad de tiempos históricos requieren una consideración conjunta entre el pensamiento del profesor y su práctica.

Para ello será necesaria la unión de la investigación histórica y didáctica en una apretada conjunción a fin de afrontar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, desde la psicología educativa, el norteamericano Lee Shulman (2005) indagó sobre las fuentes de lo que llama *conocimiento base para la enseñanza* y sus implicaciones en las prácticas docentes a través de una propuesta organizativa de los conocimientos que un profesor debe tener para dar clase. Dentro de su esquema se puede distinguir el *conocimiento del contenido temático de la materia*, el *conocimiento didáctico del contenido (CDC)* y *conocimiento del Currículo*. El CDC aparecería como la 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. El CDC aparece como la categoría que 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.

La propuesta de Shullman resulta de importancia al incorporar dentro de un mismo concepto elementos propios de la teoría disciplinar específica y de la práctica docente, siendo pertinente para el presente análisis al incorporar al conocimiento del diseño curricular dentro de este esquema de *conocimiento base*.

En el mismo sentido, resultan interesantes los aportes de Lina Grisales Franco y Elvia González Agudelo (2009) de la Universidad de Antioquía en Colombia, quienes han realizado un estudio sobre la didáctica universitaria centrándose en la problemática generada por la oposición entre la concepción tradicional del docente que debe transmitir un contenido erudito de manera *magistral* y las posturas que incorporan la didáctica y la reflexión sobre los métodos de enseñanza. Las autoras retoman los supuestos de Chevallard asumiendo la necesidad de una *traducción lingüística* que evite falsear el sentido e identificando el compromiso docente por la fusión de horizontes entre el saber científico y el saber enseñado. Partiendo de la base de que los profesores universitarios no sólo deben enseñar el contenido de las ciencias sino también formas de pensamiento, su propuesta concluye en reconocer a la capacidad del docente de preguntarse

como una mediación didáctica, como la posibilidad de realizar el paso del *saber sabio* al *saber enseñado*.

Para el caso argentino, Gonzalo de Amézola (2008) ha diagnosticado como *esquizohistoria* la disociación entre saberes investigados-enseñados, asociando esta fractura al peso presente en la historia enseñada de las versiones oficiales instaladas en los albores del surgimiento y consolidación del Estado nacional que perduran en la actualidad. Para ello toma como base los análisis de Raimundo Cuesta y de Pilar Maestro. El primero porque identificó la imposición de criterios *ad hoc* en la enseñanza de la historia por los sectores dominantes para reproducir un orden social determinado de manera independiente del desarrollo de la historia académica. Mientras que Pilar Maestro, planteó la persistencia desde fines del siglo XIX de una historia académica de fácil transmisión y afín a los intereses de esos mismos sectores dominantes.

De Amézola también ha puesto en cuestión la utilidad del concepto de *transposición didáctica* en lo referido a la Historia, debido a la inexistencia disciplinar de *saberes sabios* basados en interpretaciones indiscutibles como podrían advertirse en ciencias exactas como las matemáticas. La adaptación del *saber sabio* al *saber enseñado* que propone Chevallard se vería afectada por cuestiones particulares como el hecho de la presencia de diversas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento, siendo en la historia el punto de vista y la discusión de las distintas explicaciones inseparables de la disciplina.

En este marco y en pos de mejorar las prácticas de la enseñanza De Amézola ha puesto de relieve la importancia de las didácticas específicas⁴ como nexo entre la historiografía y su enseñanza. Así como también, la necesidad de superar un discurso pedagógico que pretenda subordinar los conocimientos disciplinares a las prescripciones de la didáctica general.

En definitiva, más allá de las diversas perspectivas de estos autores, resulta indudable que partir del concepto de transposición didáctica implica el reconocimiento de la necesidad de realizar algún tipo de transformación o mediación sobre los saberes investigados al momento de ser enseñados en la educación secundaria. Es decir, poner en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones (Davini, 2008, pp. 54).

Ahora bien, a nuestro entender esta transformación no debe implicar una simplificación ni la generación de una distancia mayor entre *ambos objetos* sino todo lo contrario. Creemos que la tarea de mediación del profesor debe estar orientada a una *recodificación* o *adaptación* que no debe proponerse generar un *objeto diferente* para ser enseñado. Sino que, debe traducir a través de estrategias didácticas y con la utilización de recursos y fuentes, los nudos problemáticos y las complejidades propias del contenido específico en un lenguaje asequible o permeable para el público escolar destinatario.

A través de estas acciones, no sólo no estamos formando dos objetos distintos y distantes entre sí, sino que la transposición sería el reflejo de esa *amalgama* entre materia y didáctica de la que habla Shullman al referirse al *conocimiento didáctico del contenido*.

En este marco, nuestra investigación para la Licenciatura en se propone indagar sobre las instituciones educativas de nivel secundario de gestión pública y privada de la ciudad del Mar del Plata al momento de relevar las distintas situaciones en torno a la relación entre saberes investigados y saberes enseñados. Al mismo tiempo, la investigación se articula con la cátedra Didáctica Especial de la Historia⁵ donde cumpla funciones docentes como adscripto. Ello proporciona una perspectiva desde la formación inicial de los futuros profesores de Historia y asimismo la posibilidad de profundizar los nexos establecidos con instituciones educativas de la ciudad y con los cursos de formación docente continua.

Sobre la elección de una temática histórica específica se ha optado por enfocar el análisis de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852 ya que su abordaje reviste interés por diversos motivos. Estas décadas han merecido menor atención en relación a otras como la década del Bicentenario⁶ o la historia del *tiempo reciente*⁷ sobre los que se han propuesto variados recursos didácticos. En particular, en Mar del Plata no ha sido por ejemplo una temática de interés específico en los cursos públicos de formación continua docente⁸.

Por otra parte, en las últimas décadas diversos autores han puesto en relieve la complejidad intrínseca al estudio de la conflictividad política en el período abordado. Dicha revisión se ha dado en el marco mayor de renovación de la historiografía política Iberoamericana (entre otros, Palacios). La apertura de perspectivas y líneas problemáticas desde una multiplicidad de espacios

geográficos y de períodos abordados con sus especificidades propias, enriqueció así sustancialmente el conocimiento sobre el siglo XIX argentino. La nación y el estado pasaron a ser aprehendidos como problemas y no como presupuestos.

Entre los principales aportes, se destaca el abordaje de estudios de caso, el análisis de sectores intermedios y subalternos y sus formas de poder, la legalidad y legitimidad en la edificación del poder de los caudillos, la atención a los campos informales y los ámbitos de sociabilidad, la revisión de las trayectorias doctrinarias y las representaciones así como de las prácticas y las redes de relaciones de los actores (entre otros estados de la cuestión, Goldman y Salvattore, 1998; Sábato y Lettieri, 2003; Miguez, 2003; Sábato, 2007; Palti, 2007; Losada, 2009; Goldman, 2008, Ayrolo, 2013 ; Fradkin y Di Meglio, 2013, Lanteri, 2013). Igualmente, en los últimos años han surgido interesantes obras colectivas y colecciones de historia argentina que tienen como objetivo trascender al público académico (entre otras serie “Biografías argentinas” e “Historia de la provincia de Buenos Aires” de editorial Edhasa, colección “Nudos de la historia argentina” de editorial Cúspide).

Los conflictos surgidos en la etapa posterior a la independencia a raíz de la fragmentación política ocurrida luego de la ruptura colonial en el Río de la Plata, adquieren relevancia además por implicar las disputas por organización y la forma de gobierno del estado nacional argentino. De esta manera, resultan problemas centrales de este período histórico que redundan en potencialidades y dificultades para su enseñanza. Formas múltiples de la política, reconfiguración constante del estado nacional en el pasado como en la actualidad.

Algunas de estas cuestiones son transitadas por el Grupo “Problemas y debates del Siglo XIX” del que soy miembro. El estudio del estado nacional resulta interesante por sus reconfiguraciones constantes, porque es la multiplicidad la que lo nutre, y son las divergencias y convergencias las que permiten seguir ensayando y pensando nuevas respuestas a esta problemática que ha sido medular en la historiografía argentina desde sus inicios (Lanteri, 2013). Por otra parte, integro el Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), que examina las conexiones entre los contenidos disciplinares y el conocimiento didáctico de los mismos, con el propósito de generar desde el ámbito universitario una indagación concreta y fundada en el ámbito de las didácticas específicas. Así, esta doble pertenencia resulta cardinal para avanzar en el trabajo

conjunto y articulado a fin de generar una mayor confluencia entre la investigación historiográfica y la didáctica.

En nuestra Tesina de Licenciatura nos preguntamos entonces, entre otras cuestiones: ¿De qué manera dicho aumento de las investigaciones y los debates historiográficos sobre la temática repercuten en la manera de enseñar historia en el aula? y ¿Cómo formular acciones concretas para que ambos saberes se entrecrucen y potencien?

En este marco, en relación al diseño curricular que es objeto en este trabajo, surgen otros interrogantes: ¿Cómo se relaciona en dicho diseño la historiografía y el abordaje didáctico en el diseño curricular? ¿Los nuevos estudios son contemplados al momento de elaborar conceptos y categorías? A continuación, realizaremos un análisis exploratorio del diseño curricular prestando especial atención a la selección de contenidos, el bagaje conceptual utilizado, los cronogramas y planificaciones propuestas, así como también a las orientaciones didácticas sugeridas.

Una aproximación al Diseño curricular

Los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires desde 2006 conciben al Currículum como una síntesis de elementos culturales, los cuales se constituyen como una selección arbitraria y transitoria del patrimonio cultural conformando una propuesta político educativa. Este diseño se asume como *común*, ya que fundamenta su condición a partir de la práctica social, *prescriptivo*, ya que pautan la enseñanza del conocimiento social y científico significativo, *paradigmático*, ya que centralizan una serie de condiciones que al articularse entretejen nuevos sentidos enmarcando la totalidad de la propuesta curricular, y *relacional* ya que los conceptos, procesos y sujetos pedagógicos guardan relación entre sí.

De esta manera, el diseño curricular toma relevancia al presentarse como aquel que determina, en primer lugar, qué contenidos del campo científico serán aquellos destinados a un tratamiento escolar, y en segundo lugar, de qué manera realizar dicho tratamiento, sobre qué conceptos hacer hincapié, cómo organizarlos y cómo abordarlos didácticamente. Según María Cristina Davini (2008), comúnmente el currículum es asociado a planes y programas de estudio, pero su concepto abarca además las condiciones materiales y organizativas de las instituciones, el ambiente y los recursos de enseñanza y las prácticas que se desarrollan en la enseñanza a través de la acción de

los profesores. Por su parte, Shullman (2005) considera al conocimiento del diseño curricular como uno de los conocimientos base para la enseñanza que un profesor debe tener para lograr que sus alumnos aprendan, destacando la necesidad de un especial dominio sobre los materiales y los programas que sirven como *herramientas para el oficio* del docente.

De acuerdo a nuestro interés por la temática histórica seleccionada trabajaremos con el diseño curricular de Historia para tercer año de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires que norma los contenidos obligatorios para la enseñanza secundaria y comprende diversas temáticas del período entre la *Revolución de Mayo de 1810* y su *Centenario* en 1910.

El título general del diseño es *Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina* y se encuentra organizado en cuatro unidades⁹ las cuales presentan su propia selección de contenidos, su objeto de estudio, y una propuesta de conceptos transdisciplinarios y conceptos básicos disciplinares¹⁰ para su abordaje. Busca entre sus finalidades *desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado para que sean capaces de identificar cambios y continuidades, la duración de los distintos procesos, y la interrelación entre escalas temporales y espaciales, tomando una concepción plural del tiempo*. El diseño adopta la heterogeneidad de enfoques historiográficos y le otorga un lugar preferente a los actores sociales reconociendo la *pluralidad de protagonistas colectivos* y la *presencia de grupos subalternos*.

El período que abarca comienza con el quiebre de los vínculos coloniales y culmina con la formación de los estados nacionales en América Latina. Incorpora al análisis de la ruptura colonial el proceso de la *doble revolución* del otro lado del Atlántico con el triunfo del modelo liberal burgués, el proceso de la revolución industrial, la consolidación y expansión de la sociedad capitalista, y el proceso de organización de los Estados Nacionales en América Latina y su inserción plena en la economía mundial.

Este encuadre representa un interesante desafío para el docente al momento de trabajar la doble temporalidad y espacialidad al abordar procesos de fuertes transformaciones económicas, sociales y políticas que sucedían en otro continente y que repercutían directamente en el espacio rioplatense. Trabajar sobre dos categorías imprescindibles para el desarrollo del pensamiento histórico como el tiempo y el espacio, abre a la posibilidad de contemplar la diferencia en las

distancias y los tiempos de las comunicaciones entre aquella época y la actualidad y en cómo la llegada de noticias o las transformaciones en el ámbito político o económico interactuaban con el desenlace de los sucesos en el territorio americano.

Entre las expectativas de logro propuestas se destaca *el reconocimiento de la diversidad de relaciones que configuraron los distintos tipos de organizaciones sociales dando cuenta de sus actores y las redes de relaciones, el conocimiento de las diferentes categorías convencionales de la cronología aprendida y la propuesta de alternativas para la periodización de la historia latinoamericana y argentina, y el reconocimiento de la diversidad, la multicausalidad y las múltiples perspectivas en los procesos sociales latinoamericanos.*

A los efectos de nuestro interés trabajaremos con la unidad 2 *Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX*. 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 emergieron estados provinciales de naturaleza confederal y divide los contenidos a enseñar en cuatro subtemas: *1. Las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica. 2. El Río de la Plata después de la Independencia. 3. Los conflictos políticos de la postindependencia 4. El proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas.*

Dado que la centralidad de la investigación gira en torno a la conflictividad política dentro de la primera mitad del siglo XIX y luego de la Independencia, dentro de los contenidos específicos de cada subtema podemos destacar los siguientes: *La inestabilidad en la organización de los nuevos Gobiernos. Estado soberano y mundo rural: el caudillismo, caciquismo. Organización y financiamiento de los nuevos Estados. Regionalismos, federalismo. La transición hacia el federalismo rosista.* Asimismo, dentro de los conceptos básicos disciplinares en relación a la conflictividad política podemos encontrar que se propone trabajar la *legitimación del poder y la organización institucional.*

Para el abordaje de los contenidos mencionados propone al docente construir y complejizar conceptos como *revolución, independencia, constitución, Estado, y capitalismo*, entre otros. Para

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

El marco teórico que presenta la fundamentación del diseño toma citas de Francois Xavier Guerra¹¹ quien indica que la visión que los actores o grupos sociales de la época tenían sobre la sociedad era concebida como compuesta por los pueblos de las comunidades políticas del antiguo régimen, es decir, de las provincias, aquellos territorios de las antiguas ciudades principales.

A través de los conceptos, categorías y posicionamientos es posible identificar dentro del diseño la perspectiva de la producción historiográfica de las últimas décadas contraria a la idea de una nación y una homogeneidad cultural preexistente a la formación de la República Argentina y que caracteriza un proceso de formación 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.

Resulta interesante destacar la incorporación de estudios de los últimos años sobre el empleo y la concepción del vocablo *nación* (Goldman, 1997). Los mismos reconocen su variedad de significados donde en algunos casos su uso remite al lugar de origen de nacimiento, al Estado, al sujeto que encarna la soberanía o a la unión entre individuos, pueblos, ciudades o provincias traducidas en un espacio político concreto como los discursos sobre un posible espacio político *nacional*.

De igual forma incorpora las visiones pioneras de José Carlos Chiaramonte (1993) quién advirtió la presencia de distintas formas políticas durante la primera mitad del siglo XIX de acuerdo a la concepción del sujeto de la soberanía. La pluralidad del concepto de “pueblo”, de la existencia de tantas soberanías como pueblos existentes y de la presencia de formas estatales autónomas en tanto ciudades-provincias son contempladas por el diseño. También aparece la distinción entre el

uso de los conceptos de *Estado federal* y *confederación* en tanto fueron estados independientes y no provincias de una nación las que enviaron sus agentes diplomáticos a las distintas instancias de discusión y organización sobre la forma de gobierno a adoptar.

A través de la selección de sus conceptos el diseño incluye las nuevas lecturas historiográficas dando cuenta de la complejidad de los procesos de formación de gobierno a través de la caracterización de su inestabilidad y destacando la presencia de una pluralidad de estados en formación que deberán afrontar arduos conflictos por establecer su organización política y sustentarse económicamente.

En el mismo sentido, la propuesta resalta desde su fundamentación la existencia de distintos tipos de federalismos atendiendo a sus particularidades regionales y destaca al federalismo rosista como una variante de peso propio. Sin embargo, el concepto utilizado es *federalismo* en vez de *federalismos* y tampoco profundiza de qué manera inciden los *regionalismos* en la propuesta. La pluralidad de definiciones producto de las variadas expresiones del fenómeno nos indican que no se puede hablar de un federalismo, sino más bien convendría en plural, de federalismos. Si bien no se puede definir taxativamente al federalismo, los federales presentan algunas características recurrentes que nos permiten pensarlos como grupo: se opusieron al centralismo y reivindicaron sus libertades y derechos al gobierno autónomo, apelaron a lo popular y a la mayoría de la población (Chiaramonte, 1993)

Por el contrario, llama la atención la inexistencia de alusión a otra de las facciones características de la época y en pugna dentro de los debates por la formación de gobierno y la organización económica como la de los *unitarios*, la cual presentaba actores e intereses propios que se diferenciaban de las propuestas federales y que combatieron contra ellas en reiteradas ocasiones durante el período. Si bien el diseño no presentaría una visión dicotómica y estereotipada predominante durante largos años la cual responde a una imagen de las facciones unitaria y federal que las presenta como definitivamente antitéticas e irreconciliables donde una es el reverso perfecto de la otra, llama la atención la ausencia de mención a los *unitarios*. Esta omisión quizá sea explicada por la misma producción historiográfica, tal como señala Ignacio Zubizarreta (2013) al destacar la pérdida de centralidad en el ámbito de producción historiográfica por parte de la Academia Nacional de la Historia y la historiografía liberal en general, instituciones y

corrientes con cierta simpatía por los unitarios, sumada al desprestigio que por dicha facción sembró el revisionismo.

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

Por último, el diseño propone como orientación didáctica para la Unidad 2 el trabajo con *relatos de viajeros* desde una perspectiva comparada y sugiriendo una articulación con los docentes de prácticas del lenguaje que permita conocer a los estudiantes el modelo literario de la época que se intenta analizar. Se propone la utilización de este recurso no sólo para conocer la realidad social latinoamericana sino también para *trabajar la expansión europea y la constitución de la otredad desde el centro, la expansión comercial británica y la conformación de los primeros “relatos nacionales”*. Si bien la utilización de estas fuentes como recurso y la articulación con otras áreas disciplinares resulta interesante, pareciera que pone el eje en una historia social o cultural que dejaría en un segundo plano las conflictividades políticas y transformaciones económicas mencionadas anteriormente por sobre los actores y sus condiciones de vida.

Luego de este análisis la propuesta del diseño curricular para abordar la primera mitad del siglo XIX para el Río de la Plata no parecería ajena a los estudios y avances historiográficos de las últimas décadas. A grandes rasgos y como hemos destacado en las líneas anteriores el diseño presenta a través de su organización y sus conceptos los principales lineamientos de los estudios históricos mencionados.

Sin embargo, parecería ser una propuesta ambiciosa por la amplitud y complejidad de sus conceptos y temáticas las cuales requieren una capacidad de abstracción importante para comprender formas de organización estatal muy distintas a las actuales, así como las disputas

entre distintas facciones y las distintas y variables trayectorias de los personajes y grupos de la época.

La revisión de la historia conceptual adoptada por el diseño al tomar los estudios historiográficos de las últimas décadas lleva consigo el desafío de la comprensión de la polisemia de varios conceptos centrales. A esto se suma una difícil articulación entre la generalidad de algunas propuestas y temáticas frente a la especificidad.

Las expectativas de logro propuestas por el diseño resultan interesantes en tanto incorpora diversas perspectivas y la noción de multicausalidad, así como la variedad de cronologías elaboradas y el reconocimiento de actores y redes de relaciones entre ellos, lo cual implica la necesidad de planificaciones muy elaboradas en tanto puedan captar las problemáticas esenciales y volcarlas en orientaciones didácticas y actividades que atraigan la atención y el interés de los estudiantes.

Será la capacidad de selección y secuenciación de contenidos por parte del docente la que tomará relevancia y será determinante para poder organizarlos y disponer las estrategias didácticas necesarias para trabajarlos dentro de un año escolar.

Reflexiones finales

Retomando las principales reflexiones que dieron comienzo a este trabajo sobre el vínculo entre los saberes investigados y su enseñanza escolar a través del diseño curricular y luego de haber realizado un recorrido sobre la propuesta del diseño es posible desandar una respuesta a las preguntas que guía que nos realizamos ¿Cómo se relaciona en dicho diseño la historiografía y el abordaje didáctico en el diseño curricular? ¿Los nuevos estudios son contemplados al momento de elaborar conceptos y categorías? Hemos visto a través de la organización de los contenidos, de su selección, de los conceptos utilizados y de las categorías propuestas que el diseño se enmarca dentro de los nuevos estudios historiográficos de las últimas décadas contemplando las complejidades propias de las transformaciones sociales, económicas y políticas dentro de la etapa postindependentista, y atendiendo a grupos subalternos, a una variedad de actores y dinámicas regionales y explicaciones multicausales.

Ahora bien, si tomamos lo expuesto en un comienzo, la *esquizohistoria* diagnosticada por De Amézola en consonancia con los estudios de Cuesta y Maestro González sobre la posible presencia de un discurso histórico único establecido hacia fines del siglo XIX y funcional a las clases dominantes a fin de reproducir un orden social establecido, no se vería reflejado en el diseño curricular en particular. Esta situación implica un mayor desafío y continuar el estudio indagando directamente sobre este vínculo en la actividad de los docentes y el desarrollo de las clases mismas, sus planificaciones, recursos y material bibliográfico utilizado.

El currículum actúa como propuesta prescriptiva de los contenidos que, además de dar lugar a la selección y organización de las temáticas y dinámicas de las clases por parte de los docentes quienes tendrán una propia forma de comprensión del mismo de acuerdo a sus trayectorias formativas y posicionamientos historiográficos, se encuentra inmerso dentro de instituciones y circuitos educativos de larga trayectoria que son precisos de tener en cuenta a los fines de nuestro estudio.

Aquí se nos presenta una nueva problemática o tensión entre cómo articulan y transmiten los docentes los postulados del diseño curricular, es decir, la relación entre el currículum prescripto y las prácticas de enseñanza efectivas. Este currículum es reinterpretado por cada docente y cada institución educativa, es decir que además de estar en sintonía con los estudios historiográficos, son las prácticas institucionales y de los docentes las que también deberán estarlo para que haya un correlato entre las investigaciones historiográficas y su enseñanza escolar.

En este sentido, resulta interesante incorporar al análisis la expresión de cultura escolar trabajada por Antonio Viñao (2002). Según el autor, uno de los primeros en utilizarla ha sido Dominique Julia (1995) quien se refiere a la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos (Julia, 1995:354). De esta manera, la escuela no se limitaría a reproducir lo que está fuera de ella sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia, mientras que las disciplinas escolares toman importancia en tanto se convierten en un producto específico o creación propia de la cultura escolar.

Para Viñao (2002), la cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores en el seno de las instituciones educativas. La cultura escolar aparece así como una tradición y regularidad que permanece y que las sucesivas reformas sólo logran modificar superficialmente.

La *cultura escolar* nos permitiría conceptualizar la situación descripta anteriormente que excede al currículum y que incorpora a las prácticas y tradiciones propias de cada institución educativa y de los docentes un rol preponderante o no menor que el currículum al momento de definir las prácticas de enseñanza.

La complejidad de la problemática abordada en este trabajo nos ubica frente al desafío permanente de generar desde el mismo espacio académico los canales necesarios para avanzar en la construcción del delineamiento de estrategias comunes para abordar las incumbencias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la historia. El desafío no es enseñar las escuelas historiográficas en la secundaria como si fuera otro contenido más, sino que la recuperación de las escuelas historiográficas será una base para que el profesor pueda plantear preguntas y seleccionar los recursos que llevará al aula de secundaria, fortaleciendo la perspectiva de la enseñanza de la Historia basada en problemas y búsqueda de evidencias y no en el logro de acumulación de contenidos y de respuestas únicas o simplificadas.

Esta situación nos invita a continuar nuestra investigación más allá del diseño y dirigirnos hacia los docentes y las prácticas áulicas para indagar sobre el abordaje y recepción de los contenidos, conceptos y categorías prescriptos, su complejidad, y la factibilidad de su realización y abordaje. Esta tarea será contemplada dentro de la tesina de licenciatura y se buscará identificar el conocimiento que los docentes de escuela secundaria tienen sobre la temática seleccionada, su incorporación o no en el trabajo áulico a través de la presencia de clases y realización de encuestas; se analizarán los recursos bibliográficos utilizados por los docentes y se reflexionará sobre los enfoques historiográficos presentes en los mismos.

Por último se propondrá la realización de una orientación didáctica con las categorías de “unitarios” y “federales” como ejes vertebradores del análisis de los conflictos y variables

sociales, económicas, políticas y culturales para la primera mitad del siglo XIX en el Río de la Plata. El replanteo de los “grandes relatos” desde una nueva historia social sensible a los actores y su lenguaje, estrategias, e intereses, sumado a la articulación de escalas analíticas espaciales y temporales, y la potencialidad del uso de fuentes históricas nos permiten pensar en esta posibilidad como vía de entrada a los conceptos de soberanía, pueblos, ciudades y provincias, federalismos, gobierno central, confederación, estado, entre otras. Se buscará entonces fortalecer una perspectiva de la enseñanza de la Historia basada en problemas y en la búsqueda de evidencias y no en el logro de acumulación de contenidos y de respuestas únicas o simplificadas. (Bazán, Zuppa; 2013).

Referencias

Ayroló, Valentina (2013) *El federalismo argentino interrogado (Primera mitad del siglo XIX)*” en Revista Locus 36, v. 19, n. 1, Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora- Minas Gerais, Brasil.

Bazan, Sonia y Zuppa Silvia (2013), *El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia*. Revista de Educación. Facultad de Humanidades- Año 4 - Nº 6. UNMdP

Chevallard, Yves (1991), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.

Chiaramonte, José Carlos (1993) *El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX* En CARMAGNANI, Marcello (coord.), “Federalismos latinoamericanos: México, Brasil y Argentina”, México, F.C.E.

Davini, María Cristina (2008), *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana.

De Amézola, Gonzalo (2008), *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Diseño Curricular para la educación Secundaria (2006) 3º año. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Recuperado en www.abc.gov.ar

Fradkin Raúl y Di Meglio, Gabriel (2013) *Hacer política. La participación popular en el siglo XIX rioplatense*, Buenos Aires, Prometeo.

Goldman, Noemí (1997) “Revolución”, “nación” y “constitución” en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830, Anuario del IEHS 12, Tandil, UNCPBA, pp. 101-107.

Goldman, Noemí, (Ed.) (2008) *Lenguaje y revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*, Buenos Aires, Prometeo.

Goldman, Noemí y Salvatore Ricardo (Comps.) (1998) *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Buenos Aires, EUDEBA.

Lanteri, Ana Laura (Coord.) (2013) *Actores e identidades en la construcción del estado nacional (Argentina, siglo XIX)*, Buenos Aires, Teseo.

Losada, Leandro (2009) *Historia de las elites en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Maestro González, Pilar (1997), *Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia en Revista Clío y Asociados*, número 2. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de la Plata, Pp. 9-34.

Míguez, Eduardo (2003) *Guerra y orden social en los orígenes de la Nación argentina, 1810-1880*, Anuario IEHS, N° 18, Tandil, IEHS-UNCPBA, pp. 17-38.

Sábato, Hilda (2007) *La política argentina en el siglo XIX: notas para una historia renovada*, Palacios, Guillermo (Coord.), Ensayos sobre la Nueva Historia Política en América Latina, siglo XIX, pp. 83-95

Sábato, Hilda y Lettieri, Alberto (comps.) (2003), *La vida política del siglo XIX. Armas, votos y voces*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Shulman, Lee (2005), *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*, en “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”, Vol. 9, Num. 2, Universidad de Granada.

Palti, Elías (2007) *El tiempo de la política*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Verret M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Zavala, Ana (2014), *Y entonces, ¿la historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos* en Revista Clío y Asociados, número 18-19. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de la Plata, Pp. 11-40.

Zubizarreta, Ignacio. (2013) “Por los senderos de una relación displicente: la renovación historiográfica argentina y el unitarismo”. Buenos Aires, Universidad del CEMA. Disponible en:
<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/518.pdf>

Notas

¹ Los conceptos de *saber investigado* y *saber enseñado* son tomados de Ana Zavala (2014).

² Disponible en: <http://www.abc.gov.ar>

³ Nos permitimos no ampliar este punto ya que un buen resumen puede consultarse en Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2005), *La transposición didáctica: Historia de un concepto*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 1, julio-diciembre.

⁴ Coincidimos con Amézola en utilizar el término de didáctica específica frente al de didáctica especial, ya que este aparece como una aplicación metodológica de los principios didácticos generales a un campo disciplinar mientras que el primero se ocupa de los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber, ubicándose entre el conocimiento científico general y el conocimiento científico educacional. (Amézola, 2008; 129)

⁵ El plan de estudios del Profesorado en Historia de la UNMdP presenta un Ciclo de Formación Docente compuesto por cinco asignaturas ofertadas por el Departamento de Ciencias de la Educación (Problemática Educativa, Adolescencia Educación y Cultura, Sistema Educativo y Currículum, Planeamiento y Gestión Institucional y Didáctica General) y que culmina con la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente dictada por el Departamento de Historia.

⁶ Recientemente también se editó el cuadernillo “A doscientos años de la declaración de la Independencia” en el marco del Proyecto de Extensión “Bicentenarios, dos siglos de memoria colectiva” del cual fui parte y que ha sido difundido a través de encuentros con estudiantes de distintas instituciones educativas de la ciudad.

⁷ Por ejemplo, Seminario dictado por la Dra. Marcela Ferrari “Comprender y enseñar historia argentina reciente. Del derrocamiento de Perón al que se vayan todos, 1955-2001” del Departamento de Historia, FH-UNMdP.

⁸ Los cursos dictados en los últimos años por el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE), un organismo descentralizado destinado al desarrollo de ofertas de formación docente continua, han sido referidos a historiografía y enseñanza, a la enseñanza de la historia con imágenes fijas, al trabajo y la tecnología, a la evaluación, y a la inclusión de la perspectiva de género. Más información en www.cie.edu.ar

⁹ Unidad 1: Crisis del orden colonial, guerras de la independencia. Unidad 2: Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX. Unidad 3: Transformaciones en el capitalismo: imperialismo y colonialismo. Unidad 4: Organización de la Argentina moderna: historia de contrastes.

¹⁰ Los conceptos transdisciplinares son seleccionados con el fin de contribuir al tratamiento de los contenidos y su enseñanza. Por ejemplo: Similitud/diferencia, continuidad/cambio, conflicto/acuerdo, identidad/alteridad, poder, etc.

Los conceptos básicos son específicos de cada disciplina y varían conforme lo hacen los diferentes objetos de estudio. Su selección se encuentra articulada necesariamente con una determinada perspectiva de análisis, punto de vista o adscripción teórico-metodológica.

¹¹ Guerra, F. X., *De la política antigua a la política moderna: algunas proposiciones*. Anuario IHES, 18, 2003