

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

# **La comprensión de la historia y los manuales de la secundaria.**

Bevilacqua Paola, Enclusa Agustina, González Andrea.

Cita:

Bevilacqua Paola, Enclusa Agustina, González Andrea (2017). *La comprensión de la historia y los manuales de la secundaria. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/690>

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

- **Mesa Temática N° 127** - La enseñanza de la Historia, las Humanidades y las Ciencias Sociales en la Escuela Pública hoy: Reformas institucionales, recursos pedagógicos y prácticas docentes en la sociedad de la información.
- **Título de la Ponencia:** La comprensión de la historia y los manuales de la secundaria.
- **Autoras:** Bevilacqua Paola, Enclusa Agustina, González Andrea (ISPJVG)
- **“Para publicar en actas”**
- **Email:** paola.bevilacqua@gmail.com

El presente trabajo recupera la problemática de la comprensión de la Historia por alumnos del Nivel Medio y la comprensión de la Historia que se deriva de los manuales de Historia para el Nivel Medio.

Para ello, el eje de la reflexión se centra en analizar como relatan el “Proceso revolucionario de Mayo” cuatro manuales de Historia para el Nivel Medio, a fin de interpretar si tales relatos resultan potentes para aminorar la distancia entre el conocimiento histórico tal como lo construyen los historiadores y el que reconstruyen los estudiantes del Nivel Medio.

Los estudiantes tienden a expresar lo que comprenden sobre la Historia de manera memorística y fáctica, en ocasiones, teñido de anécdotas o explicaciones cuyo grado de complejidad varía según la información que posean del tema. Entendemos, por ende, que conciben al conocimiento histórico como mecánico y lineal derivando en una dificultad en la comprensión de las nociones de conflicto, crisis y proceso.

En tal sentido, dicho trabajo de investigación surge del análisis realizado en una de las instancias de examen de la cátedra de la Profesora Claudia Varela, Enseñanza de la historia I del ISPJVG; de la misma se logró acceder a una serie de producciones escritas, las cuales fueron cedidas de forma voluntaria por estudiantes de la cátedra.

Es por ello que, a partir de la interpelación de los diferentes manuales, proponemos analizar en este trabajo qué responsabilidad e intencionalidad tienen las diversas editoriales en el armado de los manuales, y como la lectura de estos, ayuda a construir este particular enfoque de la historia por parte de los adolescentes que manifiestan una peculiar visión del pasado, teñida de anacronismos, de presentismos y por ende, de una limitada empatía histórica.

Al análisis realizado en los primeros cuatro manuales se incluye el aporte de otros cuatro, los cuales fueron propuestos por diversos docentes consultados del Nivel Medio que partieron de

la base de sus propias experiencias a fin de ayudarnos a confirmar o refutar la hipótesis del presente trabajo.

## **Palabras clave**

Historia – manuales – Nivel Medio – adolescentes – editoriales

## **Presentación**

A través de las observaciones realizadas en diferentes cursos y escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en el marco de la materia<sup>1</sup>, pudimos observar que las producciones de los adolescentes reflejan conocimientos sueltos y fragmentarios, expresando el dominio sólo de algunas de las dimensiones de la realidad social analizada y con una tendencia a las explicaciones intencionales disociadas del contexto histórico. Esta mirada segmentada va a tener implicancias en la construcción de la causalidad histórica, ya que ésta requiere del establecimiento de relaciones entre la estructura social y las condiciones del contexto.

Subyace en el pensamiento adolescente una falta de diferenciación entre hechos e interpretaciones, entre la realidad y el conocimiento de la realidad. Es por ello que Sanjurjo expresa que: *La apatía, la falta de interés, el desagrado por la escuela y por las tareas escolares suele ser un común denominador en nuestras instituciones educativas*. En este sentido se entiende que el adolescente no concibe al testimonio histórico como portador de la subjetividad de su autor, de allí el poco cuestionamiento del contenido de las fuentes primarias. Esto último se refuerza con la dificultad manifiesta a contraponer contenidos de distintas fuentes históricas, optando por la versión más conocida y con dificultad a integrar distintas versiones de un mismo hecho.

A su vez, la construcción del conocimiento histórico por los adolescentes tiende a manifestarse sin modelos explicativos generales, es decir, que construyen teorías personales y modelos explicativos individuales para cada tema específicamente abordado.

Ante estas dificultades observadas en los estudiantes para la comprensión de los procesos históricos, se analizará si sirven como recurso didáctico, si contribuyen a la construcción del

---

<sup>1</sup> Cátedra: Claudia Varela, Enseñanza de la Historia I y Trabajo de Campo III, Departamento de Historia, ISPJVG.

proceso histórico o generan fragmentación y si la editorial con la intervención del diseño desvía el enfoque del autor/historiador que desarrolla dicho proceso histórico.

El objetivo será observar el modo en que se transmite y explica el proceso histórico elegido, en este caso la *Revolución e Independencia en el Río de la Plata*, en dos de los distritos con mayor índice de población estudiantil: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires. Podremos observar también las posibles diferencias existentes entre las jurisdicciones donde el sujeto que estudia y comprende dicho período es el estudiante promedio de entre 13 a 15 años, dado que la selección de los manuales por parte de los docentes a la hora de la presentación del tema condiciona el análisis del mismo y por ende la comparativa y la construcción del análisis desarrollado.

***Primer análisis: El relato del proceso revolucionario en el Río de la Plata, en los textos de manuales para el Nivel Medio en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).***

Abordar la enseñanza de la Historia, requiere tomar una decisión sobre el alcance de la transposición didáctica a implementar. El transponer un conocimiento científico a uno escolar implica una traducción del contenido de carácter situacional, es decir, del investigador al docente y de éste al estudiante. Lo que requiere de reconocer lo que un refrán italiano sintetiza en dos palabras: *traduttore, traditore*; o en otras palabras, aceptar que aunque ninguna traducción es exacta, debe poder identificarse la obra original en él.

No obstante, no alcanza con reconocer esta transformación y el recorte que el proceso de selección de contenido implica, también es necesario tener en cuenta que los materiales concretos con los que contamos en el aula pasan por un proceso de traducción independiente del criterio del docente y su postura respecto a la educación: la transformación que hace el mercado editorial para convertir ese saber científico en saber escolar.

Se presenta a continuación el análisis de cómo es narrado el proceso revolucionario en el Río de la Plata por cuatro manuales para el Nivel Medio en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Para ello se seleccionaron:

- **(caso 1)** Carrozza, W.G. y otros. 2010. *La Argentina, América latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX*. Buenos Aires: Santillana.

- **(caso 2)** Vazquez, E y otros. 2006. *Historia del mundo moderno y la América colonial*. Buenos Aires: Aique.
- **(caso 3)** Romero, L.A. y otros. 2001. *Historia de los tiempos modernos – Siglos XV a XIX*. Buenos Aires: Puerto de palos
- **(caso 4)** Raiter B. y otros. 2011. *Una historia para pensar, Moderna y Contemporánea*. Buenos aires: Kapelusz-Norma.

Se desprende del estudio de los textos, el análisis de los siguientes ejes que a continuación se expresan:

**a) Sobre el grado de entrecruzamiento de las distintas dimensiones de análisis de la realidad social.**

En base al análisis del autor, *“Uno de los enemigos más implacables del conocimiento (y en este caso del conocimiento histórico) es la fragmentación que imposibilita el sentido de las cosas. Qué cómodas y que nefastas a la vez esas compartimentaciones tradicionales ('El espacio geográfico', 'La sociedad', 'La política' 'La Ciencia y el arte') que llevan a la incapacidad de comprender. ¿Dónde están las interrelaciones que dan sentido?”*<sup>2</sup>

Respecto a esto, el análisis de las distintas producciones editoriales muestra estos rasgos comunes:

- Cuando el capítulo se inicia con una introducción, ésta tiende a expresar una posible articulación entre las distintas dimensiones de la realidad, sin embargo en el desarrollo de los capítulos estas relaciones se analizan parcialmente (por ej.: lo político con lo económico) o no se analizan; se presentan las dimensiones de la realidad pasada narrándolas una a continuación de la otra. Interpretamos que en esta fragmentación incide el hecho de que no se analizan la totalidad del entramado causal.
- Hay una fragmentación notoria entre los cambios históricos que se relatan en los capítulos y los actores sociales que los generan. El relato deja traslucir una noción del cambio histórico como producido por un sujeto anónimo. ¿Este anonimato responderá a un

---

<sup>2</sup> Sanchez Prieto, Saturnino. *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundarias*. 1995. (Buenos Aires: siglo XXI.), 34

posicionamiento historiográfico o a un condicionamiento editorial? Sobre la primera fragmentación, y tomando como manual el caso 2, (que es el manual con mayor entramado causal) dos compañeros del nivel terciario consideran lo siguiente:

*(...) “lejos de haber un entrecruzamiento de las distintas dimensiones de la realidad social, son visibles las fragmentaciones y las explicaciones individuales de estas. Esto que indicamos se puede observar en las páginas 106 y 107, que comienzan con el título ‘Las consecuencias de la revolución y de la guerra en Hispanoamérica’, en donde podemos encontrar luego subtítulos con pequeños textos en donde se destacan por ejemplo ‘Los cambios en la organización de la sociedad, Los cambios en la organización de la economía’ y finalmente Los cambios en la organización política, pero en ningún momento todo esto se entrelaza entre sí, ...”<sup>3</sup>*

Otros estudiantes manifiestan:

*(...) “En cierta manera, el manual cumple con su objetivo de señalar las rupturas y continuidades pero solo las enmarca, no reconstruye un entramado causal entre las continuidades que se abordan.*

*Lo cultural no tiene tratamiento alguno. Se ven algunas imágenes pertinentemente aplicadas que ayudan a ilustrar el tema que se desarrolla, como por ejemplo en La organización de los Estados nacionales en América Latina se puede observar un mural elaborado por Diego Rivera donde se ve a Benito Juárez, ideólogo del liberalismo mexicano, con una manuscrito que luego será la Constitución. Más allá de eso, lo cultural no tiene espacio en el manual.”<sup>4</sup>*

Además, esta presentación de imágenes que insinúan una mirada globalizadora de la realidad histórica no hace más que seguir expresando la segmentación ya mencionada. A la fragmentación del tratamiento de la información, se le suma la fragmentación que se deriva de la edición o diagramación de las páginas de los manuales. El lector se encuentra con un texto

---

<sup>3</sup> Unamuno, Noelia y Olivera, Claudio. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

<sup>4</sup> Muirragui, Fernando y Medina, Matías Ezequiel. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

principal, acompañado por información encerrada en recuadros, imágenes, mapas, preguntas, glosarios, que no tienen una referencia explícita que los asocie al texto central.

En relación al caso 2, dos estudiantes manifiestan:

*“Creemos que estos apartados no deberían estar a un costado del eje principal, sino que se les debería dedicar el lugar que merecen como para poder desarrollar el tema en profundidad y que no quede solo en la mención. La intención del manual es evitar la linealidad cronológica en los temas, pero al no lograrlo correctamente, hacen que el lector se confunda y pierda todo tipo de referencia entre lo que se detalla en el cuerpo principal del manual y lo que se intenta complementar con estos apéndices de información adicional.”<sup>5</sup>*

**b) Sobre la pluralidad de los tiempos históricos: ¿en cuál de dichos tiempos se apoya el capítulo relatado? Finalmente, ¿el relato se presenta como narración de hechos o explicación de procesos?**

Se parte de la concepción braudeliana de un triple entramado temporal cualitativo: el tiempo corto o el tiempo de la vida de las personas, también conocido como el tiempo de los hechos históricos; el tiempo medio, el tiempo de los procesos de cambio, también llamado el de las coyunturas; el tiempo largo, el tiempo de las permanencias o también conocido como el tiempo de las estructuras.

De los distintos tiempos arriba mencionados, la noción de coyuntura o tiempo medio, aparece como rasgo común en los distintos capítulos de acuerdo al modo en que están titulados – haciendo referencias a “períodos”, “etapas” “ciclos” y formas de organización-; pero aparecen limitada a la duración temporal, sin el desarrollo del entramado explicativo que exprese una idea integradora de “proceso histórico”. La aproximación o lejanía a la noción de multicausalidad, y el tipo de causas desarrolladas varían de manual a manual. En la mayoría de los casos analizados, el relato se apoya en la sucesión de hechos centrados en el tiempo corto, y las explicaciones no pueden escapar al eje político que aparece como dominante.

---

<sup>5</sup> Muirragui, Fernando y Medina, Matías Ezequiel. *1º Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

En la titulación del capítulo, en algunos copetes introductorios de los subtítulos, inclusive en algunos párrafos, aparece la palabra “proceso”, pero el tratamiento de la información no corresponde en su totalidad a esta noción historiográfica ya que no se desarrollan adecuadamente las explicaciones multicausales.

A modo de ejemplo, en el caso 1 encontramos dentro del capítulo 4 “La Independencia del Río de la Plata” y los siguientes subtítulos: *El Virreinato del Río de la Plata a principios del siglo XIX, Hacia la Independencia, Factores internos, Factores externos, Las Invasiones Inglesas, El nombramiento de un nuevo virrey, La segunda invasión 1809: la antesala de la Revolución, 1810: la Revolución de Mayo, La retroversión de la soberanía Revolución y guerra, y La guerra continúa*. Lo que estaría indicando cómo se mantiene una narrativa segmentada en el interior del capítulo, limitando la visión más integral que sugiere el título del capítulo.

**c) Sobre el conocimiento del pasado centrado en la micro o en la macro historia, y sobre los protagonistas históricos mencionados como sujetos individuales o sujetos colectivos.**

En relación al enfoque por micro o macro historia, se ha observado que todos los manuales desarrollan el tema desde la lógica de la macro historia, con las siguientes diferencias:

- Dos editoriales desarrollan el capítulo desde la lógica de la macro historia (caso 1 y caso 3)
- Otra editorial utiliza un caso de historia de vida en un intento de análisis micro-histórico, en una corta introducción, como puerta de entrada a un análisis macro. (caso 2)
- La cuarta editorial, utiliza otro caso de historia de vida como actividad final, solicitando a los estudiantes que apliquen el contenido del capítulo al análisis del caso presentado. (caso 4)

Sobre el tratamiento de los actores sociales, todos los manuales hablan de sujetos individuales, algunos se limitan a esta categoría y otros mencionan tanto a sujetos individuales como a sujetos colectivos. En este último caso se observan dos cuestiones:

- Los colectivos mencionados, pueden ser tan generales (peninsulares y criollos) que no alcanzan a determinar y explicar el conflicto que se pone en juego en este proceso histórico

- (conflicto en el cual las familias pueden quedar fragmentadas por los posicionamientos asumidos, o encontrar criollo entre los contrarrevolucionarios, o peninsulares entre los revolucionarios).
- A su vez los sujetos individuales aparecen desconectados del colectivo al cual pertenecen.

**d) Sobre el uso de los conceptos estructurantes implicados en el proceso histórico abordado.**

Uno de los inconvenientes que encontramos al estar en el aula es el nivel de abstracción que requiere el comprender el vocabulario histórico específico respecto a ciertos procesos y más cuando algunos de ellos fueron resignificados con el tiempo en otros contextos más populares. Podríamos entonces agruparlas en *categoría universales* a aquellas derivadas del tiempo histórico y a las distintas dimensiones constitutivas de la realidad social, y en *categorías específicas* a aquellas asociadas al proceso histórico o tema a enseñar. (Varela 2015, 2)

Sobre los esas categorías universales o conceptos estructurantes derivados del Tiempo Histórico, no aparecen definidos en los distintos capítulos, aunque sí se puede inferir como son usados y el modo en que la información se organiza sobre alguno de ellos. Si bien subyacen con claridad las nociones de cronología, duración, sucesión, simultaneidad, hecho histórico, cambio y período, las nociones de proceso y de multicausalidad no aparecen tan claramente aplicadas como las anteriores.

Por ejemplo, dos estudiantes comentan sobre el caso 3:

*(...) Incluso hay cuestiones que creemos imprescindibles que son pasadas por alto, el concepto de revolución no es explicado, se habla de una revolución, se la narra pero no se explica lo que es. Es posible que el concepto haya sido explicado en otro capítulo del manual, no lo parece, y si es así no lo retoma.”<sup>6</sup>*

Respecto a las categorías específicas se observa a lo largo de los capítulos, un distinto uso de los conceptos estructurantes. Se considera que en la mayoría de los casos no aparecen

---

<sup>6</sup> Caviedes, Federico y Aguilar, Mariana. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

explícitos todos los conceptos claves que estructuran el proceso y cuando aparecen en el relato, difiere su tratamiento:

- Resaltados en negrita, pero sin definición. Ej.: Reconquista, Cabildo Abierto, milicias.
- Sin jerarquizar pero con un escueto glosario. Ej.: Contrarrevolución: reacción contra una revolución, que ocurre a continuación de ella.
- Sin mayor definición y jerarquización. Ej.: "la Junta envió *expediciones militares* al Alto Perú"

#### **e) Sobre la relación entre el proceso histórico analizado y el presente.**

Hay una tendencia notoria en todas las editoriales analizadas a abordar el proceso histórico, analizándolo desde el pasado sin relación con el presente. No hay alusiones a la larga duración.

Tampoco aparece en los relatos alguna reflexión sobre posibles regularidades entre el pasado relatado y otros procesos históricos. Por ejemplo, sobre el caso 3, dos estudiantes comentan:

*(...) "Todo el capítulo está basado en un ordenamiento de hechos. Es una secuencia de periodos y el detalle de cada dimensión que lo atraviesa, pero en ninguna parte del capítulo hay un análisis del proceso. No aparece una interrelación entre el pasado y el presente, con lo cual no se presenta a la Historia como una disciplina que ayuda a comprender la realidad"*<sup>7</sup>

Otro ejemplo, pero tomado del caso 2:

*(...) el capítulo no tiene un dialogo constante entre presente y pasado. Se centra siempre en describir el pasado a través del pasado, las consecuencias que llevaron al cambio social y el dialogo que se va dando entre lo que paso y está pasando con ciertos hechos que para nosotros hoy, son históricos.*<sup>8</sup>

#### **f) Sobre el relato y la multiperspectividad.**

---

<sup>7</sup> Enclusa, Agustina y Gonzalez, Andrea. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. "Dr. Joaquín V. González".

<sup>8</sup> Sobral, Maximiliano y Benitez, Pamela. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. "Dr. Joaquín V. González".

El relato de los manuales claramente expresan su objetividad, derivada esta del supuesto análisis de las fuentes que manifiestan los diferentes acontecimientos o hechos, es por ello que la autora afirma: *“Cuando hablamos de un texto que aplica la idea de multiperspectividad estamos planteando que el texto en cuestión deja explícitamente planteado quienes son los actores sociales protagonistas de un proceso social y cuál es su mirada frente al proceso que los involucra. En algunos casos, la presentación de la multiperspectividad puede ampliarse a la explicitación de las miradas cruzadas que los especialistas tienen en relación con problemas específicos”*.<sup>9</sup>

En relación con lo citado, en su análisis del caso1, dos estudiantes sostienen que:

*(...) Nos encontramos con distintas cuestiones a tener en cuenta a la hora de hablar de la objetividad en la construcción del conocimiento histórico. La objetividad absoluta es imposible ya que el historiador es un sujeto que no puede escapar de su entramado social. Es por esto que para lograr dicha objetividad histórica el historiador debe desarrollar una serie de métodos por un lado, y relaciones entre hechos históricos y documentos por el otro.*

*Una vez asumida la subjetividad del historiador y de haber desarrollado dichas estrategias, se debe lograr la multiperspectividad, entendida como el entrecruzamiento de las distintas perspectivas de los hechos a analizar.”*<sup>10</sup>

Teniendo en cuenta los dos niveles de multiperspectividad, las distintas posturas historiográficas y la de los protagonistas históricos, se observa que:

- El tratamiento de las perspectivas de los actores sociales, aparece muy limitado debido al tipo de relato en el cual se narra el devenir dissociado de los actores que lo generan. En cambio, respecto del cabildo del 22 de mayo, sí aparecen mencionadas las distintas perspectivas de los protagonistas identificados siempre como sujetos individuales. También se da mayor tratamiento a las perspectivas asociadas al enfrentamiento saavedristas – morenistas, que a las tendencias dentro del Congreso del 16.

---

<sup>9</sup> Varela, Claudia. *Material de cátedra. Análisis de los libros de texto*.2011.

<sup>10</sup> Romano, Mariano y Bevilacqua, Paola Irene. *1º Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B*. 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

- Y en relación a las posturas historiográficas, solo algunos manuales reconocen la existencia de diversas posturas, pero ninguno las presenta, las nombra y las trabaja en el capítulo en cuestión. Cabe preguntarse por qué no se debate en profundidad sobre los conceptos “revolución” e “independencia”.

Distintos estudiantes comentan al respecto sobre el caso 3:

(...) *“Consideramos que esto es un problema para poder entender puntualmente la Revolución, si no se trata de reconstruir a partir de las distintas perspectivas que abundaban en los años en cuestión. No hablamos de un análisis exhaustivo de cómo fueron apareciendo, actuando, y difundiéndose, pero si dar a conocer las distintas posiciones, relacionadas a distintos sectores, y que actuaron desde una lógica particular. En cuanto a las distintas corrientes interpretativas, el texto no menciona ninguna más que la de la editorial.”*<sup>11</sup>

Sobre el caso 1: (...) *“Los enfoques son estructurados en una línea notablemente homogénea, sin apartarse. Si bien no plantea una objetividad directamente, planteo pregonado por el positivismo que tuvo fuerte trascendencia en la historia tradicional, en ningún momento abre la discusión sobre las perspectivas de análisis”*<sup>12</sup>

Sobre el caso 4: (...) *“Estos dos conceptos, el de objetividad y multiperspectividad están relacionados entre sí a la hora de la confección del trabajo de reconstrucción histórica. Sin embargo, lo dicho no se visualiza en el material didáctico analizado, que si bien utilizó los recursos de fuentes primarias, sólo lo hace a partir de fuentes elitistas de los “grandes hombres de la historia.”*<sup>13</sup>

Sobre el caso 2, encontramos dos miradas, complementarias:

(...) *“Lo que no vamos a poder encontrar es multiperspectividad de distintos especialistas en relación al problema específico del proceso histórico analizado.”*<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Caviedes, Federico y Aguilar, Mariana. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

<sup>12</sup> Azzarita, Alejandro. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

<sup>13</sup> Baglietto, Judit. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

<sup>14</sup> Sobral, Maximiliano y Benitez, Pamela. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.* 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

(...). “Hay ejemplos que fomentan la multiperspectividad a partir del momento en que se solicita a los alumnos que se agrupan, redacten, discutan, saquen conclusiones respecto al hecho vinculado por ejemplo a grupos dirigentes hispanoamericanos los cuales se retractaron de algunas medidas inspiradas en los principios del liberalismo filosófico y político como la abolición de las esclavitud y los tributos indígenas que se habían establecido en los primeros tiempos de la revolución.”<sup>15</sup>

**Segundo análisis: El relato del proceso revolucionario en el Río de la Plata, en los manuales del Nivel Medio de: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires.**

Con el análisis de los cuatro casos mencionados con anterioridad y partiendo de la base examinada, nos disponemos a incorporar la interpretación de nuevas producciones a dicho trabajo de investigación, un análisis desde nuestra perspectiva y en comparativa al análisis de las diferentes producciones que fueron cedidas a tal efecto.

Dichas nuevas producciones, se presentan a continuación, de las cuales se desprende un nuevo análisis comparativo sobre los mismos ejes de estudio:

- **(caso 5 - CABA)** BULACIO, J. y otros. *Argentina en la historia de América Latina SERIE PLATA (1776 1930)*. Buenos Aires. aZ editora, Serie Plata, 2007.
- **(caso 6 - CABA)** PICCOLINI, P. y otros. *Historia – La época moderna en Europa y América*. Buenos Aires. Estrada, 2008.
- **(caso 7 - 2° año Polimodal / 3° y 5° año de escuelas de enseñanza media / 3° año de escuelas técnicas y de comercio)**
  - EGGERS-BRASS, T. *Historia Argentina Contemporánea – 1810-2002*. 1° ed. 2da. reimp. Buenos Aires. Maipue, 2007
- **(caso 8 - Polimodal)** BARRAL, E. y otros. *Historia – El mundo contemporáneo. Siglo XVIII, XIX y XX*. Buenos Aires. Estrada, 2005.

---

<sup>15</sup> Muirragui, Fernando y Medina, Matías Ezequiel. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B*. 2016. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.

**a) El grado de entrecruzamiento de las distintas dimensiones de análisis de la realidad social.**

En los cuatro casos, se puede observar una falta de entrecruzamiento de las dimensiones de análisis de la realidad social, no se observa una intención de generar una interpretación del proceso revolucionario en base al análisis y la interpelación de las diversas dimensiones. No obstante, hay pequeñas excepciones. Hay intentos de interrelacionar lo económico con lo político, por ejemplo en el caso 6 se puede observar en la página 176 “*Las consecuencias económicas de la revolución*” o en la 177 donde expresa “*Una sociedad en transformación*” relacionando lo político con una jerarquización social, destacando la importancia al sector militar. También se observa lo social, en el caso 8, el apartado de “*Reforma y crisis del Imperio español en el siglo XVIII*” (p.42) como estaba conformada la sociedad y como se fueron desarrollando.

**b) La pluralidad de los tiempos históricos: ¿en cuál de dichos tiempos se apoya el capítulo relatado? ¿el relato se presenta como narración de hechos o explicación de procesos?**

En este eje, los cuatro manuales reflejan el uso del tiempo medio, o el tiempo de la coyuntura, sin embargo, el análisis en algunos casos, se vuelca más a narrar determinados hechos, y no al análisis del proceso. Esto sucede, en el caso 7 en dicho capítulo se puede observar una serie de acontecimientos dentro de un mismo periodo, (1810-1852) y, cada acontecimiento narra los hechos acontecidos en esos “... *intentos de organización de un gobierno patrio...*” (p.13), se perciben los cambios y continuidades y la idea de proceso pero sin expresarse explícitamente.

**c) El conocimiento del pasado centrado en la micro o en la macro historia, y el tratamiento de los protagonistas históricos como sujetos individuales o sujetos colectivos.**

En este eje, todos los manuales coinciden en que su interpretación del pasado, está centrada en la macro historia. En el caso 8, en la página 52, cuando termina el capítulo, aparecen las biografías de las figuras destacables, en el apartado de: Ficha de recapitulación, como fueron por

ejemplo: Artigas, San Martín y Bolívar, entre otros, mostrando a estos protagonistas como sujetos individuales.

**d) El uso de los conceptos estructurantes, implicados en el proceso histórico abordado.**

La función de los conceptos estructurantes, tal como los analiza Sánchez Prieto, radica en hacer más comprensible, en primera instancia para el historiador y en segundo término para los estudiantes el proceso histórico a estudiar. Este conjunto de conceptos claves, giran en torno a principalmente causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad entre otros.

En base a este análisis podemos observar en los cuatro casos, que solo dos, los casos 5 y 7, presentan conceptos estructurantes con intencionalidad, por ejemplo en la p.78 del caso 5 *“Mariano Moreno y el proyecto revolucionario”* y en un mismo sentido el caso 7, p.17 *“El plan de operaciones de la revolución”*, lo que si se destaca de un caso del otro es el uso de negritas (caso7). Respecto a los conceptos estructurantes podemos observar la falta de reconocimiento de los mismos por no estar ni subrayados, ni en negritas, ni referenciados en algún sector de la página del manual. Al no generar un impacto visual, el estudiante no puede percibir la importancia de las connotaciones que tiene una palabra como “ciclo” o “proceso” o “revolución” en el conjunto del entramado causal. Solo en el caso 7, podemos observar algunos conceptos claves resaltados en negritas, facilitando el reconocimiento de lo menester que resulta adquirir esas categorías de análisis.

**e) La relación entre el proceso histórico analizado y el presente.**

Si pensamos como el estudiante comprende el relato de los manuales, podemos observar como estructuran el conocimiento histórico, es por ello que si analizamos el proceso histórico y su relación con el presente, podemos ver como se traducen en el relato los tiempos históricos que se expresan en los manuales, en este sentido Foucault (como se citó en Novoa 2003, 79) *“Historia no es un periodo de tiempo, sino una multiplicidad de periodos de tiempo vinculados entre sí y conteniéndose mutuamente. Es necesario sustituir la vieja noción de tiempo por la noción de duración múltiple”*

Esta noción del tiempo y la historia que construyen los estudiantes, pareciera ser equivocada en relación con lo expresado en los manuales, *“Ya no se trata de la reconstrucción del pasado, sino precisamente de lo contrario, de comprender la forma en que el pasado llega hasta el presente, influyendo sobre nuestra forma de pensar y de hablar”*<sup>16</sup>

Del análisis de los cuatro casos podemos observar que el relato realizado por los diversos autores, están todos basados en el pasado centrado desde el pasado, sin relación con el presente. Solo en el (caso 5) podemos inferir el intento de relación con el presente por medio de una actividad extra o intra escolar, por ejemplo: en las actividades de la página 102 sobre las revoluciones, se les propone a los estudiantes que encuesten a diez jóvenes de su misma edad preguntándoles que es para ellos una revolución y porque se produce. Luego deben analizar similitudes y diferencias entre las respuestas y compararlo con tres de los procesos revolucionarios desarrollados en el capítulo.

#### **f) El relato y la multiperspectividad.**

La clara falta de multiperspectividad en tres de los cuatro casos analizados, pareciera expresar una cierta interpretación ‘objetiva’ sin cuestionamiento por medio de documentos (fuentes primarias) que puedan dar otras perspectivas del proceso. Solo encontramos imágenes de pinturas que tienen relación con el tema narrado, pero solo se las muestra, no existe interrelación ni interpelación del tema a través de esas imágenes, con lo cual pasan desapercibidas, por ejemplo en el caso 5. El único caso (7) es en el cual podemos destacar una clara multiperspectividad por la implementación de documentos (fuentes primarias), imágenes, mapas y actividades relacionados todos con los acontecimientos narrados.

En este sentido Trepát (1999) sostiene que: *“Podríamos sintetizar la naturaleza del conocimiento histórico en cuatro grandes grupos, a saber: 1) el tipo de hechos, datos y conceptos que maneja; 2) la dimensión temporal en la que los sitúa; 3) la idea de proceso o cambio a través de la cual narra los acontecimientos; y 4) las explicaciones que de ellos nos*

---

<sup>16</sup> Novoa, Antonio. *Textos, imágenes y recuerdos*. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación. En: Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. 2003. (Barcelona: Pomares.), 80

*proporciona,”* y volviendo al refrán que reza *traduttore, traditore* la pregunta que deberíamos formularnos es ¿cómo traducen el conocimiento histórico los manuales?

### **A modo de cierre**

Concluyendo y en base a lo desarrollado en los dos análisis realizados, podemos sostener que todas las producciones expresan claramente la dimensión temporal abordada: *desde el pasado sin relación con el presente*. A su vez, los manuales traducen el saber histórico centrado en un pasado que no dialoga lo suficiente con otros procesos del pasado y mucho menos con el presente.

Teniendo en cuenta que los conceptos son información organizada, los manuales presentan traducciones en las cuales predomina la información. Los conceptos claves no aparecen definidos dentro de los capítulos, la información se narra. La posible estructura conceptual la puede descubrir el especialista, pero no el estudiante del nivel medio.

La riqueza de la multiperspectividad queda relegada, no solo ante una concepción ideológica e historiográfica unilateral de los autores y/o editoriales, sino que se ve reforzada por omisiones o ligeras insinuaciones de otras posturas que no son desarrolladas, por lo que pasan fácilmente desapercibidas. De esta manera, se contribuye a que en la construcción del conocimiento histórico los estudiantes no tiendan a incluir distintas interpretaciones o que se vean desorientados en caso de que se les solicita que lo hagan.

La información presentada da cuenta de múltiples fragmentaciones:

- De la realidad pasada: porque el manual analiza algunas dimensiones, porque no se narran todas las relaciones que se pueden entablar entre ellas y porque no se expresan todas las explicaciones causales.
- De los sujetos individuales respecto de sus colectivos: porque no se mencionan los colectivos a los cuales pertenecen los sujetos individuales y acentuada por las generalizaciones de las categorías utilizadas.
- Del contenido del capítulo: porque no se articula el texto principal con las imágenes, mapas, líneas de tiempo y actividades que ilustran las diversas páginas.

Las múltiples fragmentaciones y la limitada estructura conceptual no facilita la comprensión del proceso revolucionario y tampoco facilita la comprensión de las ideas de proceso y de cambio como unidades de análisis del conocimiento histórico.

Entendemos que para que se produzca una sólida comprensión de los procesos históricos por parte de los adolescentes, los manuales pueden ser un complemento pero no deberían ser utilizados como única bibliografía.

En primer lugar, somos conscientes de que no siempre existe la posibilidad de diseñar el material de lectura complementaria para el estudiante, por lo que es necesario contar con una herramienta concreta a la cual los adolescentes y/o adultos puedan recurrir ya sea para estudiar, como para reafirmar lo que se explique en clase o para organizar las ideas. Por lo tanto entendemos que en la escuela secundaria, es necesario el uso de un material concreto al que recurrir más allá de lo que se enseñe en la clase.

En segunda instancia, interpretamos que las editoriales responden más a la lógica comercial que a la didáctica, por lo que consideran costo de producción, diseño creativo y competitividad en el mercado porque la prioridad es vender.

En tercera instancia, debemos ser reflexivos sobre las diferencias entre el enfoque de la enseñanza de la Historia, con los relatos que sobre lo histórico construyen las editoriales, ya que podría no haber coherencia entre lo que el docente pueda enseñar y el relato del manual.

Es por ello que es necesario la implementación de recursos extras como fuentes primarias, mapas, construcción de líneas de tiempo y/o mapas conceptuales para poder así incentivar la visión crítica y para que no se tome al manual ni al docente como verdades dogmáticas, fomentando en este sentido autonomía de pensamiento.

Finalmente, los manuales de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires no presentarían diferencias sustanciales ateniéndonos a los criterios de análisis mencionados con anterioridad. Es por ello que es necesario la implementación de recursos extras como fuentes primarias y secundarias que expresen distintos puntos de vista o interpretaciones; mapas, líneas de tiempo y/o mapas conceptuales no sólo elaborados por nosotros, sino también razonadas y elaboradas por los chicos para para poder así incentivar la visión crítica y para que no se tome al manual ni al docente como *dogmas* o *verdades incuestionables* fomentando en este sentido, autonomía de pensamiento.

Tomar consciencia del material con el que cuente el estudiante es un factor más a tener en cuenta cuando diseñemos nuestras propias clases, ya que aquel puede convertirse en un obstáculo en la enseñanza de la historia.

## **Bibliografía**

- Azzarita, Alejandro. 2016 . *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”*.
- Baglietto, Judit. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B.G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”*
- Barral, Maria Elena. y otros. 2005. *Historia – El mundo contemporáneo. Siglo XVIII, XIX y XX.* Buenos Aires: Estrada.
- Bulacio, J. y otros. 2007. *Argentina en la historia de América Latina SERIE PLATA (1776-1930).* Buenos Aires: aZ editora, Serie Plata.
- Carbone, Graciela. 2003. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación.* Buenos Aires: F.C.E.
- Carbone, Graciela. 2004. *Escuela, medios de comunicación social y transposición didáctica.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carrozza, W.G. y otros. 2010. *La Argentina, América latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX.* Buenos Aires: Santillana.
- Caviedes, Federico y Aguilar, Mariana. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”*.
- Eggers-Brass, Teresa. 2007. *Historia Argentina Contemporánea – 1810-2002.* 1° ed. 2da. reimp. Buenos Aires Maipue.
- Enclusa, Agustina y Gonzalez, Andrea. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”*.

- Muirragui, Fernando y Medina, Matías Ezequiel. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.*
- Novoa, Antonio. 2003. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación. En: *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización.* 61-81. Barcelona: Pomares.
- Pagés, Joan. 1997. *El tiempo histórico.* En: Benejam, P. y J. Pagés (Coord.) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. 190-208. Barcelona: ICE Horsori.
- Piccolini, Patricia. y otros. 2008. *Historia – La época moderna en Europa y América.* Buenos Aires: Estrada.
- Raiter B. y otros. 2011. *Una historia para pensar, Moderna y Contemporánea.* Buenos aires: Kapelusz-Norma.
- Rodriguez, Claudia. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.*
- Romano, Mariano y Bevilacqua, Paola Irene. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.*
- Romero, L.A. y otros. 2001. *Historia de los tiempos modernos – Siglos XV a XIX.* Buenos Aires: Puerto de palos.
- Sanchez Prieto, Saturnino. 1995. *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundarias.* Buenos Aires: siglo XXI.
- Sanjurjo, Liliana. 2004. *Conferencia volver a pensar la clase.* 2° Congreso Nacional de Educación del este cordobés. Cordoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. San Francisco.
- Sobral, Maximiliano y Benitez, Pamela. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.*
- Trepat, Cristofol. 1995. *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico.* Materiales para la Innovación Educativa. Barcelona: ICE-GRAO.

- Unamuno, Noelia y Olivera, Claudio. 2016. *1° Parcial. Enseñanza de la Historia 1 y TC 3. Comisión B. G.C.A.B.A.: Profesorado de Historia. Departamento de Historia, I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”.*
- Varela, Claudia. 2009. Discusiones sobre la Historia. En: Insaurralde M. (Coord) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Buenos Aires: Noveduc.
- Varela, Claudia. 2011. *Material de cátedra. Análisis de los libros de texto.* ISP Joaquín V. González.
- Varela, Claudia. 2015. *Enseñar a comunicar información y conocimiento histórico.* ISP Joaquín V. González. V° Jornadas de Historia.
- Vazquez, E y otros. 2006. *Historia del mundo moderno y la América colonial.* Buenos Aires: Aique.
- Zaragoza, Gonzalo. 1997. *La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente.* En: Carretero, M – Pozo, J. – Asensio, M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Visor.