

# Orientaciones didácticas

# Introducción

Muchas veces, los docentes actuamos en un escenario de desconcierto, por un lado encontramos la demanda de renovar las prácticas de enseñanza, demanda acompañada por los documentos curriculares y acciones de capacitación y, por otro nos encontramos con el corsé de una práctica institucional y una demanda social que sostiene la enseñanza de contenidos curriculares como el relacionado con el Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires, tal como si se tratara de una efeméride más.

Sabemos que en el ámbito escolar, las efemérides son vividas, en líneas generales, como una interrupción al desarrollo de las actividades para el ciclo lectivo; los docentes también lo vivimos como la preparación de un ritual vacío de contenido, rutinario -en el caso de los alumnos más pequeños, para que sus padres los vean actuar-, la conmemoración siempre queda dentro de los muros escolares, no hay conexión con la comunidad. Así, las efemérides se trabajan en el aula de manera inconexa, no relacionada con los contenidos que el docente viene enseñando a sus alumnos, siguiendo solamente la lógica de la cronología con la que estas fechas se organizaron primitivamente, a fin de anclar un principio de identidad colectiva y de pertenencia a una nación.

Sin duda, las efemérides que hoy en día la escuela conmemora, han perdido vigencia, ya no tienen la significatividad que la sociedad les asignara otrora. Y esto se produce porque no se establecen vinculaciones entre ese pasado y la realidad actual. Es por eso que debemos interrogarnos acerca de las relaciones que encontramos entre ese pasado representado por la efeméride y nuestro presente. Bucear en la historia indagando qué conflictos, qué intereses, qué actores intervinieron y cuáles no, qué proyectos en pugna existían, quiénes vencieron pero también qué pasó con los que perdieron, tratar de entender la diversidad nos ayudará a resignificar las efemérides y a encontrar respuestas acerca de nuestra situación actual.

Se trata entonces de encontrar los puntos de apoyo para tender un nuevo puente entre pasado y presente resignificando los contenidos de las efemérides desde una perspectiva histórica pero, además, contribuir al tratamiento de estos contenidos como parte de un proceso y no como acontecimientos que deben ser tratados en forma incidental; organizar muestras que incluyan a toda la comunidad, intra y

extramuros escolares, en las cuales los alumnos puedan exponer sus producciones y explicar las conclusiones a las que han arribado y para construir espacios que permitan interrogarnos acerca de nuestro presente y futuro y buscar respuestas en la acción pasada la sociedad nacional, provincial, local.

Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, consideramos que es necesario trascender la perspectiva de la prácticas mismas para colocarlas en un escenario mayor: el escenario de las instituciones educativas y su articulación con las demanda sociales. Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas constituyen un elemento clave, puesto que a través de la organización y puesta en marcha de las mismas, los docentes procuran facilitar y asegurar el encuentro de los alumnos con el conocimiento, estas prácticas *“articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales, cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución.”*<sup>48</sup>.

Para la presentación de los contenidos ligados con las tituladas, en más de un libro de texto “Invasiones inglesas”, generalmente, se recurre al estereotipado esquema de las causas, hechos y consecuencias de las mismas. En este caso, proponemos abordarlas no sólo desde el tradicional aspecto político-institucional sino enriquecer la comprensión de ese acontecimiento a través de su relación con los sucesos europeos y americanos, tanto desde el aspecto político como también económico y de las ideas. Avanzando además en el análisis de la situación social rioplatense, estudiar cómo funcionaba la sociedad de castas de la colonia, blancos, negros, indios, mestizos, cuáles eran los intereses de esos diferentes sectores sociales, a través de qué proyectos se expresaron; conocer cómo vivían, como resolvían los problemas de supervivencia, qué creencias y valores regulaban la vida de esos diferentes sectores sociales. No solamente analizar las cosmovisiones de los distintos sectores sociales, sino también, compararlas con aquellas que sostenían los invasores, provenientes de una realidad ostensiblemente diferente a la rioplatense.

Este conjunto de variables puestas en relación resultan interesantes para comprender una trama social que se localiza histórica y espacialmente en el litoral oriental de provincia de Buenos Aires en los primeros años del siglo XIX. De este modo, las invasiones inglesas no serán vistas como una *decisión caprichosa* de los británicos, tampoco como un episodio anecdótico que remite a la rememoración de la participación de la población arrojando piedras y agua al invasor, sino inmersas en el contexto en el que les corresponde ser incluidas para arribar a una comprensión del proceso histórico.

Esta mirada, supone la actividad del docente en su tarea de planificación de los contenidos y de guía de sus alumnos y considerar a los mismos como sujetos activos, capaces de interpretar para construir un conocimiento basado en significados compartidos por alumnos y docentes.

Algunas herramientas para contribuir con la tarea cotidiana de los docentes para que:

- Profundicen el conocimiento de estrategias y recursos para la enseñanza y evaluación de los contenidos que se vinculan con la primera invasión inglesa al Río de la Plata y la reconquista de Buenos Aires y las adapten a las necesidades de sus alumnos;
- reconozcan la importancia de diversificar las formas de enseñanza para despertar el interés de los alumnos por el conocimiento histórico y social, propiciando la adquisición de aprendizajes contextualizados;
- realicen intervenciones que posibiliten en los alumnos el desarrollo de habilidades cognitivas, la adquisición de experiencia en el manejo de las diversas fuentes de información, aportando a que puedan construir un sistema interpretativo y explicativo que les permita analizar y comprender la realidad socio-histórica de manera integral;
- contribuyan al desarrollo y afirmación de una conciencia ciudadana crítica, reflexiva y participativa.

<sup>48</sup> Frigerio, Graciela (coord.), Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión, Kapelusz. Buenos Aires, 1992.

# Historia y Ciencias Sociales

## Categorías de análisis

### Organización de los contenidos

El concepto “historia” es definido por el Diccionario de la Real Academia Española como:

- conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación;
- disciplina que estudia y narra los sucesos pasados de la humanidad;
- obra histórica compuesta por un escritor que narra los acontecimientos pasados y dignos de memoria.<sup>49</sup>

Historia, concepto difícil, problemático, abordado por múltiples sociedades desde la Antigüedad y aún carente de definición única y exclusiva. A lo largo del tiempo, las sociedades han construido su propia *historia*, dicho esto en el múltiple sentido de realizaciones en el tiempo, narración o difusión de realizaciones y pensamiento acerca de la trascendencia de las realizaciones. Es este último significado el más puro y diferencial de cada sociedad, el que le otorga una identidad, es decir, la noción que sobre la relación grupo de convivencia-tiempo-espacio inspira la creación de una *historia imaginario*<sup>50</sup> a la medida de cada sociedad.

La diferencia entre *historia realizada* e *historia difundida* tiene un intermediario: la *historia imaginario* de cada sociedad. Ésta será la aspiración de cada grupo, la inspiración de modelos a seguir o intentar, la razón de la conservación y la pervivencia, la justificación de las conductas y de tantas creaciones sociales.

<sup>49</sup> ww.rae.es

<sup>50</sup> Lo *imaginario* remite a un orden de sentido, ya no como imagen de, sino como capacidad imaginante, como invención o creación incesante social-histórica-psíquica, de figuras, formas, imágenes, en síntesis, producción de significaciones colectivas. Lo imaginario eso necesario porque incita a realizar lo deseado, en la medida en que concretan >>

<< lo presente, lo soñado, mediante la elaboración de representaciones que prometen realizarse. Las aspiraciones contenidas en una utopía son el fundamento de un *querer*, un *deseo* el cual implica, para realizarse, una actividad, esfuerzos concretos, dilucidación y hasta sacrificios. Entre la historia imaginario, la historia realizada y la historia difundida hay implicaciones mutuas, pues el imaginario supone prácticas sociales previas y las prácticas sociales (realizaciones) suponen un imaginario que aparece en el tiempo como movilizador, como proyección hacia adelante que se encarna y tiene efectos visibles.

Nos encontramos así con múltiples sentidos atribuibles a la historia. Quizás el más importante, por dar sentido a los otros dos, sea el de la *historia difundida*, su encarnación es el acto creativo de quien escribe y difunde aquello que trasciende la pura facticidad, la inmediatez, la mortalidad del acontecer. Los hechos narrados carecen de importancia si los despojamos de la tarea que los elevó a la trascendencia temporal. Los hechos se ven transformados una vez ocurridos, en su tiempo, en su espacio, por la labor interpretativa. Ahora bien, ¿a quién corresponde tal interpretación, modificación de lo ocurrido? Y también, ¿es legítimo transformar lo pasado, lo acontecido?

La labor interpretativa no significa subjetividad. Confundir ambos términos lleva a considerar la narración histórica como una frivolidad, un atrevimiento por parte del narrador, o en el extremo opuesto, como una sucesión inconexa de pequeños acontecimientos al margen de concepciones globales acerca de la naturaleza del tiempo. Interpretar es reconocer el sentido que cada actuación puede tener para la comunidad que los produce. Es un acto más social que individual, en dos sentidos, porque las nociones particulares acerca de la realidad-trasrealidad son *imposiciones de la actualidad histórica y social en que se dan* (aunque con un carácter móvil), y como intentos de explicación para la comunidad. Cada cultura, cada sociedad, exige un tipo de explicación de su trayectoria, sus hechos y sus proyectos no concretados, explicaciones que pueden no ser válidas para todas las comunidades del momento, y sobre todo, para todos los momentos de las comunidades. Plantear si es legítimo o no transformar los hechos, puede quedar contestado afinando el concepto de transformación por el de explicación. Son las necesidades explicativas de cada sociedad –justificativas muchas veces– las responsables de la vigencia o trascendencia de algunos hechos.

Ahora bien, tales explicaciones tienen la virtud-inconveniencia de la duración en el tiempo. De esta manera se producen narrativas que se repiten y se repiten en diferentes formas y en diferentes escalas, de tal manera que la red social, por medio de la cual circulan esas narrativas, va configurando y destacando aspectos que puedan ser conocidos y preferidos subjetivamente, mientras que de manera simultánea se van proponiendo y haciendo públicas formas organizativas que puedan incluir o excluir las prácticas sociales valoradas o desvaloradas, relacionadas con dichas narrativas, instituyendo las significaciones, ofreciendo a la sociedad los intereses de un grupo como los intereses de toda la sociedad. Este sistema de invención de su mundo percibe como amenazante o peligrosa cualquier alteridad, que es vivida siempre como ataque a su identidad. Por eso las transformaciones de sentido, lo instituyente, lo que lleva a nuevas significaciones no canónicas, aparece siempre en primer lugar como resistencia a lo instituido y combatiendo un orden de significación.

Volvamos a plantear a quién corresponde la responsabilidad de dotar a ese concepto de visibilidad mediante la confección de obras de historia. Las obras de historia, como *proceso creativo* –selección, interpretación, narración, difusión–, se presentan, como dijimos, de modo múltiple. La variedad de los modelos de narraciones históricas nos

dan una pista de quién se encarga de transformar la realidad, trascenderla y darle un sentido válido: a todos podemos llamarlos historiadores, sea cual sea el tipo de historia que haga, de acuerdo a *su verdad*, a la *verdad* de su comunidad. Es decir, que la historia difundida es abierta, variable, según diversos modos de comprensión del tiempo, de los sujetos sociales y del espacio en que la sociedad se desenvuelve.

Ahora bien, profundicemos en las concepciones de tiempo histórico, de espacio geográfico y de sujetos sociales a partir de la cual nos interesa sean abordados los contenidos relaciones con el Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires y que sirvan para el análisis de otros contenidos a lo largo de la escolaridad de los alumnos. Tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales son los conceptos que estructuran la Historia y las Ciencias Sociales, son organizadores básicos que posibilitan el análisis de los fenómenos sociales. A partir de los conceptos estructurantes, los alumnos construirán progresivamente la comprensión de la sociedad.

Sabemos que para abordar un problema de una disciplina específica, es fundamental el dominio de las redes conceptuales específicas que posee al respecto el individuo. Es decir, el conocimiento conceptual es un tejido de relaciones entre elementos de conocimiento, podríamos decir, que se trata de una red semántica. Cuanto más frecuentemente se active esa red, más se fortalecerán las conexiones entre sus elementos, es decir, que la experiencia ocupa un importante lugar en la consolidación y ampliación de dichas redes. Experiencia no debe entenderse como la realización de ejercicios de repetición, sino que la construcción de esas redes debe llevarse a cabo a partir de la utilización de procesos de carácter deductivo (organización de los conceptos en estructuras que van de lo más general a lo más particular) e inductivo (favorecen la construcción de un esquema del concepto a partir de la experiencia con casos particulares).

Quienes estamos vinculados a la Historia y las Ciencias Sociales como docentes, deberíamos enseñar a pensarla en toda su complejidad y no de manera lineal y repetitiva. Es necesario que, desde nuestra tarea docente nos ocupemos por identificar y analizar los obstáculos que se oponen al logro de ese objetivo y diseñar estrategias que contribuyan a superar los mismos. Nos cabe un papel público cuya tarea principal es desnaturalizar, deconstruir, hacer visibles los estereotipos y las categorías reduccionistas que limitan el desarrollo del pensamiento histórico y estimular el análisis de la sociedad desde ópticas no tradicionales. Si desde nuestra profesión docente nos asumimos como intelectuales, diríamos que no deberíamos ser pacificadores ni fabricantes de consenso, sino apostar al sentido crítico, oponiéndonos a confirmaciones tranquilizadoras o acomodaticias.

Sobre la base de estos presupuestos, analizaremos cómo estos conceptos estructurantes se van conformando a partir del discurso escolarizado. Estamos convencidos de que lo que se dice y cómo se dice forma parte de un proceso de significación social cuya base material es la construcción de una matriz de creencias y de preferencias. No sólo expresa una forma de ver el mundo, sino una pretensión

de ser en el mundo. De esta manera, problematizar, como docente y con nuestros alumnos, el discurso escolarizado constituye el exámen de las intenciones en un contexto de formulación e implica adentrarnos en el conocimiento de los mecanismos de construcción de un ordenamiento social.

## EL TIEMPO HISTÓRICO

Uno de los primeros obstáculos con los que nos topamos los docentes cuando nos disponemos a trabajar con la noción de tiempo histórico es que los alumnos lo confunden con las condiciones climáticas.

También es habitual que en el relato histórico se utilicen construcciones como:

- “con el paso del tiempo, la población americana, las actividades económicas y la competencia de España con otras potencias europeas fueron aumentando”;
- “con el tiempo, se modificó el sistema del monopolio comercial”;
- “después de un tiempo, los criollos adquirieron poder”.

¿Qué idea generan estas expresiones? Se le asigna al tiempo el rol de transformador de las situaciones sociales. Si las modificaciones se producen es por el paso del tiempo y no por las decisiones de los hombres. Es decir que, expresiones como las citadas aluden a un devenir social independiente de las acciones humanas, producido tan sólo por el transcurso del tiempo y como si esa senda estuviera predeterminada. Así, es el *tiempo* el que se transforma en *motor de la historia* y no las decisiones humanas.

Continuando este razonamiento, se entiende que las transformaciones sociales son una cuestión de *maduración*, asimilando los fenómenos sociales a los que se producen en la naturaleza. Así, son entendibles frases que se repiten frecuentemente como *es cuestión de tiempo; el tiempo cura todos los males; con el tiempo las cosas mejorarán*, etc.

Se podría decir que estamos poniendo atención a cuestiones que tienen que ver más con la lingüística que con la historia, pero no es así, ya que estas frases no son sólo construcciones erróneas sino que tienen una significación simbólica que define conductas sociales, un modo de ser en la sociedad. Si los males de la sociedad se solucionan por el accionar del tiempo y dejando que el tiempo transcurra, ¿qué deben hacer los sujetos sociales? Tan sólo *sentarse y esperar*, cultivar la paciencia y la tolerancia, ya que no hay nada que puedan hacer, nada que puedan modificar porque la historia seguirá el camino naturalmente preestablecido. Como vemos, esta concepción anima a los sujetos a adquirir comportamientos pasivos ante las distintas situaciones, a aceptar ese natural devenir en el que se hallan inmersos como algo inevitable.

Esta concepción acerca del tiempo se convierte en un obstáculo para la enseñanza de la historia, porque como sujetos sociales se concibe viviendo por el tiempo y no, haciendo el tiempo. Este pensamiento no aporta para que los alumnos conciban al tiempo histórico como una construcción social inherente a los seres humanos organizados en sociedad. Es decir, que los alumnos puedan comprender que la historia no es un producto del tiempo sino que el tiempo es un producto de la historia.

Otra representación ligada al tiempo en el discurso que se utiliza con los alumnos, es el uso de expresiones como:

“en 1807 se produce la expulsión de los ingleses y después la caída del virrey Liniers y luego el advenimiento de Cisneros”.

La expresión *y después* o *y luego*, remite a la construcción del tiempo y la historia como una sumatoria de hechos, cada momento constituye un sistema cerrado y se explica en sí mismo, imposibilitando el establecimiento de conexiones entre estos hechos, de establecer las continuidades y discontinuidades del proceso social en estudio.

También es habitual utilizar la formulación *antes-ahora* como modo de comparar lo acontecido en una misma sociedad en tiempos distintos, para mostrar las mutaciones de costumbres sociales o de ciertos objetos tecnológicos. ¿Qué ideas se conforman en los alumnos a partir de esta presentación? Conciben que si hay cambios en esas situaciones, costumbres sociales, se explican por la diferencia de tiempos, es decir, que si se observan modificaciones, es porque hay momentos diferentes. A estas presentaciones se asocia la idea de que lo de antes era rudimentario, elemental, primitivo en relación a lo de ahora. No se pone el acento en quién/es produce/n las transformaciones y por qué se deciden esas modificaciones. Esta concepción vincula a la historia con una mirada evolucionista, la historia como un lento y gradual perfeccionamiento del saber en general que genera la convicción de que la historia consiste en avanzar, mejorar y perfeccionarse tecnológicamente.

Muchas veces se presentan imágenes o conversaciones en las que se dice: *antes se utilizaba el calentador a kerosén o la cocina a leña para cocinar, ahora contamos con la cocina a gas natural o el microondas; antes se viajaba en carretas tiradas por caballos o canoas y balsas, ahora tenemos automóviles, colectivos, aviones*. Esta idea evolucionista de la historia incluye una fórmula de exclusión social, de selección y jerarquización social, debido a que en tanto la tecnología es sinónimo de progreso, quienes acceden a ella se ubican en una posición diferenciada, que posiblemente les procure derechos también diferenciados. Cuando planteamos estas ideas nos preguntamos ¿cuántos de los alumnos que tenemos frente a nosotros *continúan viviendo en el antes*? ¿Qué producimos en ellos con estas afirmaciones?

Además, el tiempo presentado con *el antes y el después* imposibilita la construcción de la idea de proceso, es decir, qué pasó *durante*, ya que un proceso histórico es más que una secuencia ordenada de acontecimientos, más que una serie de cambios que a su vez generan otros cambios.



Hasta aquí algunas ideas acerca del tiempo histórico, que indiscutiblemente no se agotan en las que hemos presentado.

Para concluir con estas reflexiones diremos que el tiempo es, esencialmente, bidimensional: la primera dimensión es el eje temporal de la intención, el tiempo en el que nos proponemos, planeamos o tratamos de realizar algo; la segunda es el eje temporal de la sucesión. Las ideas de pasado, presente y futuro, transcurso y dirección, flujo y cambio, se asocian exclusivamente con el eje temporal de la intención. Son expresiones de nuestro campo de experiencia en el presente que fluye. En cambio, las ideas de anterior y posterior, antes, durante y después, discontinuidad, constancia y permanencia, se asocian exclusivamente con el eje temporal de la sucesión. Expresan la experiencia que consiste en tomar un corte transversal, una abstracción espacial del suceder; reflejan nuestra capacidad de detener mentalmente el tiempo.

Es el tiempo histórico el que hace comprensibles las transformaciones que se producen en el interior de una sociedad. “[...] El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización”.<sup>51</sup> No se trata sólo de una cronología de los hechos sociales sino de comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es. La construcción del concepto de tiempo histórico requerirá de situaciones de enseñanza que posibiliten el reconocimiento de cambios y de permanencias. A partir de los recortes seleccionados se posibilitará la comparación entre el pasado y el presente (sin perder la idea de proceso), la caracterización de las formas de vida presentadas permitirá a los alumnos ubicar elementos y actividades humanas en distintos momentos, reconocer rupturas, regularidades, ritmos de cambio, duraciones diversas (tiempo corto, medio, largo) y avanzar en la comprensión del devenir histórico. Recordemos, los cambios no se producen *por el tiempo sino a través del tiempo por la acción de los sujetos sociales*.

## LOS SUJETOS SOCIALES\*

Generalmente la noción de sujeto social es tomada con un sentido en sí misma, sin la preocupación en definirla, como si fuera consensual a la comprensión de su significado. Otras veces es tomada como sinónimo de individuo o aun como actor social. Para algunos, hablar de *sujeto* implica una condición que se logra con la definición de algunos pre-requisitos para tal; para otros, es una condición ontológica, propia del ser humano. En los límites de este artículo, no cabe una discusión que recupere la construcción del concepto, y nos limitaremos a asumir determinada opción.

El sujeto es un ser humano abierto a un mundo que posee una historicidad, portador de deseos y movido por esos deseos, en relación a otros seres humanos, ellos

también son sujetos. Al mismo tiempo, el sujeto es ser social, con un determinado origen familiar, que ocupa un determinado lugar social y se encuentra inserto en relaciones sociales. Finalmente, el sujeto es un ser singular, que tiene una historia, que interpreta el mundo dándole sentido, así como a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con los demás, a su propia historia y su singularidad. El sujeto es un ser activo, que actúa en y sobre el mundo, y en esa acción se produce al mismo tiempo que es producido el conjunto de las relaciones sociales en la que se inserta. La esencia originaria del ser humano no está dentro de él mismo, sino fuera, en una posición excéntrica en el mundo de las relaciones sociales. Decir que esta posición excéntrica es ante todo social, es lo mismo que afirmar que el hombre se constituye en la relación con el otro.

Pero muchas veces, el accionar de los sujetos sociales se desvanece en función del tiempo como motor de la historia. Además, en algunos libros de texto y también nosotros mismos, en ocasiones, utilizamos en el aula, para referirnos a los sujetos sociales expresiones como:

“la sociedad colonial tenía como objetivo romper sus vínculos con el virreinato del Perú”;

“el pueblo organizó la Reconquista de Buenos Aires”;

“los franceses hicieron la revolución de 1789”;

“todos los habitantes se comprometieron en la lucha contra el invasor”.

¿Qué implican estas expresiones? En primer término, una tendencia generalizadora, que intenta homogeneizar a los sujetos históricos al punto de constituir falsos sujetos de la historia, llegando también a hacerlos desaparecer ya que no explican quiénes eran los que componían esa sociedad colonial, por ejemplo. Al denominar de manera general a los sujetos sociales, sólo hacen referencia a los intereses o al proyecto de un sector (por lo general el sector vencedor), así se desdibuja la idea de que un proyecto vigente es un proyecto triunfante y por lo tanto, muchos otros se han frustrado. Por este motivo, enunciados de este tipo se transforman en instrumentos discursivos generadores de hegemonía que instituyen los intereses particulares de un determinado sector de la sociedad como *los intereses generales, comunes a todos*, en la medida en que son dispositivos organizadores de consentimiento y encubridores de los conflictos sociales. Se construye así, la imagen de una sociedad pensada como un *nosotros* y se oponen al supuesto de que la realidad social es una totalidad compleja y conflictiva, se diluye la responsabilidad social de los grupos vencedores que establecen el ordenamiento social y excluyen a aquellos sectores que no tuvieron la posibilidad acceder al poder pero que no se han volatilizado ni desaparecido sino que se reorganizan, construyen nuevos proyectos, incluso algunos son cooptados por el grupo vencedor. Por estas razones, expresiones como las mencionadas son despolitizantes y despolitizadas.

<sup>51</sup> Pagés, Joan, “El tiempo histórico” en Benejam, Pilar y Pagés, Joan (comp.), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE-Horsori, 1997, pág. 201.

\*Las categorías para el estudio de los sujetos sociales fueron elaboradas conjuntamente el Lic. Raúl Guevara, Profesor de Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Director del CIE de Tandil.

En segundo término, nos encontramos con manifestaciones que no adjudican las acciones a sujetos sociales:

“la Junta de Guerra ordenó reforzar las defensas”;  
“España decretó en 1778 el reglamento de libre comercio”.

Como vemos, se trata de un proceso discursivo que recurre a un no sujeto como productor de las acciones, esto contribuye a la construcción de una historia sin sujetos reales, ya que las acciones y decisiones aparecen ligadas a las instituciones o al Estado (España, Junta de Guerra) y no a sus sujetos sociales. Las decisiones de las instituciones y del Estado aparecen como neutrales y alejadas de los intereses de algunos sectores sociales, se plantean esas decisiones como favoreciendo al interés general. Como consecuencia, se produce un proceso de deshumanización que niega la idea de conflicto social y lo excluye como parte de la explicación de los hechos históricos porque no explica el sector social al que pertenecen, los intereses que representan y a los que se oponen.

Una tercera cuestión a analizar es la forma impersonal que adquieren algunos enunciados:

“Liniers fue destinado a cumplir servicios en el Fuerte de la Ensenada de Barragán”;  
“a comienzos del siglo XIX, se comenzó a aplicar en Buenos Aires la vacuna antivariólica”; “descubiertas las costas de América, se inició la colonización de sus territorios”.

Aquí los sujetos sociales no aparecen enunciados, es decir, que estas construcciones no permiten conocer quién o quiénes tomaron esas decisiones y, por ende, no permite conocer qué sectores sociales ni con qué intenciones se tomaron esas medidas. Al estar ausentes los sujetos individuales o colectivos se va conformando la idea de que los hechos ocurren naturalmente, que ocurren porque tienen que ocurrir y como si estuvieran predeterminados.

A pesar de que en algunos libros de texto aparezcan estas formas de enunciación de los sujetos sociales, podemos utilizar ciertas categorías de análisis<sup>52</sup> que van a posibilitar que los alumnos puedan determinar quién o quiénes tomaron decisiones que afectaron a algunos sectores sociales o a toda la sociedad, pero que también permitan conocer quiénes quedaron excluidos de la toma de decisiones. En la mayoría de los libros de texto, revistas infantiles, discursos alusivos se expresa que *el pueblo* hizo el 25 de Mayo de 1810. Cuando realizamos esta afirmación frente a los alumnos ¿nos detenemos a tratar de dilucidar qué entienden por pueblo? Seguramente, los significados asignados a esta expresión dependerán de las vivencias que hayan tenido pero muchos pensarán en el pueblo asociado a la ciudad, como un pequeño lugar, con poca población, cuyos habitantes se dedican principalmente a tareas agrícolas; otros se lo representarán como una gran manifestación de personas portando banderas y carteles en la Plaza de Mayo, es decir, pensarán en

decisiones tomadas por la mayor parte de la población rioplatense. Pero, ¿era esa la concepción de pueblo en 1810? Vayamos a las categorías:

### Espacio que habitan

se trata de diferentes configuraciones socio-históricas. Pretendemos romper con el estereotipo que presenta los espacios como rurales y urbanos, con un desarrollo homogéneo, de un lado el rancho y el molino y del otro, una avenida con semáforos en la que circulan muchos vehículos y que está circundada por grandes edificios. Por ello, distinguimos en el ámbito urbano configuraciones como:

*metrópolis*: enormes poblaciones que se establecen en torno a un núcleo urbano que reúne funciones políticas, financieras, comerciales, industriales, burocráticas, militares, religiosas, administrativas, institucionales y culturales. En ella conviven diversas clases sociales y grupos étnicos, por eso se puede distinguir en ellas, una conjunción de primer y tercer mundo;

*ciudades medianas y pequeñas*: lo urbano se vincula al acceso de sus habitantes a servicios de electricidad, gas natural, cloacas, agua potable, asfaltos, servicios educativos (desde el nivel inicial al superior), de salud, seguridad, recreación (TV, cine, teatros, estadios, paseos públicos, restaurantes, etc.), comunicaciones (transportes, internet, teléfono, etc.). El tamaño y el desarrollo de estos espacios puede medirse por la cantidad, calidad y extensión de estas prestaciones;

*suburbios de las periferias urbanas*: se encuentran en los límites imprecisos de lo urbano con lo rural. En estos espacios no se dispone de todos los servicios enumerados en el apartado anterior, sino sólo aquellos muy elementales en la actualidad como la electricidad.

*pequeños pueblos de transición rural-urbana*: poblados muy pequeños que rondan los mil habitantes, enclavados en un ámbito eminentemente rural, asociados muchas veces a una estación ferroviaria. Su población se dedica a la producción primaria y a servicios (docentes, policías, mecánicos, etc.). Estos poblados no llegan a considerarse urbanos pero tampoco rurales.

Y en el ámbito rural, *configuraciones alta y medianamente tecnificadas* y otras *poco tecnificadas*. Mientras aún encontramos al puestero sin luz eléctrica, cocinando a leña, viviendo de la caza, la pesca, la cría de algún animal y la producción agrícola en la que utiliza un arado de tracción humana o animal; también encontramos la estancia con luz eléctrica, televisión satelital, teléfono, internet, gas envasado, buenos caminos de acceso y/o pista de aterrizaje de avionetas particulares, dedicada a la gran producción agrícola con maquinaria de última generación, es decir, con todo el confort que puede brindar el ámbito urbano pero alejado de él.

Estos espacios de hábitat, también nos permiten distinguir entre el lugar de origen y el de residencia.

<sup>52</sup> Las categorías para el estudio de los sujetos sociales fueron elaboradas juntamente con el Lic. Raúl Guevara, Profesor de Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Director del CIE de Tandil.



## Lugar de origen

Se ha vinculado con ciertos atributos que proveen a sus portadores de un *patrimonio ancestral* que colocaría tanto a inmigrantes como a viajeros ocasionales en una posición ventajosa respecto de los nativos. El origen es un elemento de gala pero también de discriminación, así la Constitución Nacional promueve la inmigración europea (art. 25, no ha sido modificado por la reforma de 1994) mientras los inmigrantes de países limítrofes recibirán motes denigratorios y se los concebirá como competidores desleales en el mercado laboral. Como vemos, en ambos casos dependerá de las representaciones que los nativos hayan construido respecto de aquellos lugares en función del ordenamiento social establecido por ciertos grupos de poder.

## Lugar de residencia

Si nos remitimos al estereotipo rural-urbano resultaría de fácil definición, pero como hemos expresado, hay que tener en cuenta que ninguno de los dos ámbitos tiene un desarrollo homogéneo, es decir, que podemos reconocer en ellos particularidades.

## Género

El mundo y la vida se abordan desde una concepción que responde a la diversidad de géneros, a la construcción social dicotomizada en relación al sexo y a sus implicaciones. Al decir sexo nos referimos a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres; al hablar de género ponemos el acento en construcciones culturales que se entrelazan con esas diferencias físicas. No debemos confundir género, como ha sucedido en las últimas décadas, con un enfoque y análisis característico basado en el *estudio de género* que remite a los estudios sobre la mujer y el feminismo. El género como categoría aporta al análisis de tres grandes cuestiones: primero, conceptualmente, dentro del eje género/sexo, representa la sociedad culturalmente androcéntrica y describe el pensamiento dominante (en la mayor parte de las sociedades -en diferentes tiempos y espacios- las relaciones de poder entre hombres y mujeres presenta una subordinación de las mujeres respecto de los hombres). Segundo, como categoría dentro de la estructura social que permite abordar conceptos tales como división sexual del trabajo (se trata de la atribución de determinados trabajos a hombres y mujeres -las niñas suelen recibir como regalo un jugueto de cocina, muñecos para ser cuidados y amados; los varones, en cambio, mecanos, juegos de carpintería y de ingenio-). Podemos distinguir el trabajo productivo como aquel que puede venderse en el mercado, y el trabajo reproductivo, destinado al mantenimiento biológico y social de la familia). Jerarquía, desigualdad estructurada o también complementariedad, patriarcado (se define como el sistema económico-social en el que los hombres se apropian del trabajo -productivo y reproductivo- de las mujeres en beneficio propio) y su relación con

otras categorías tales como la etnia y la clase. Tercero, la posición histórico-social, que enmarcaría la dinámica y el cambio. A lo largo de la historia y en diferentes territorios, podemos distinguir mundos distintos reservados a hombres y a mujeres. Para ellas son los espacios privados, generalmente la casa -recordemos que incluso en ésta había espacios reservados para las mujeres, por ejemplo, los estrados de las casas coloniales-. Para ellos son los espacios públicos: escuela, plaza, política, campos de batalla, etc. Si combinamos género mujer con clase social, podemos afirmar que las mujeres pobres siempre estuvieron arrojadas al ámbito público tratando de proveer el sustento de su familia.

## Franja etaria

Comprendemos que si bien hay un carácter universal dado por las transformaciones del individuo en determinadas edades, en las cuales inicia-completa su desarrollo físico y enfrenta cambios psicológicos, es muy variada la forma como cada sociedad las determina y esta diversidad se concretiza en las condiciones sociales (clases sociales), culturales (etnias, identidades religiosas, valores), de género y también de las regiones geográficas, entre otros aspectos. La edad es, al mismo tiempo, una condición social y un tipo de representación. Muchas sociedades, sobre todo antiguas, respetaban a los ancianos sin distinguir su clase social y otros atributos, sólo por el hecho de valorar su experiencia de vida. Pero, ¿qué era ser niño, joven, adulto, anciano? ¿Podemos definir una edad para que una persona sea considerada de ese modo? Sin duda estas concepciones tendrán variaciones según el desarrollo de las sociedades en diferentes tiempos y espacios. En las últimas décadas, las sociedades urbanas vinculadas al consumo masivo y estandarizado han modificado ciertas concepciones en cuanto a los atributos relacionados con la edad de una persona, en la primera mitad del siglo XX, cada franja etárea tenía una forma de vestirse propia (varones adultos pantalones largos, niños pantalones cortos y como un ritual de pasaje de una etapa a otra, a los varones que tenían entre 16-18 años se les permitía el uso de pantalones largos); en la actualidad se utiliza un mismo vestuario desde que se es bebé hasta la ancianidad (jeans, zapatillas, remeras, etc.), por otra parte, se observa un culto al hedonismo y a la juventud eterna, entonces pululan las dietas, las cirugías, las tinturas, etc. Con esto apuntamos a que cada sociedad establece culturalmente los criterios según los cuales define las diferentes franjas etáreas y esto dependerá además de las condiciones de vida y las posibilidades de acceso a ella (adelantos en la medicina, prevención de accidentes, mejoras en las edificaciones, etcétera).

## Etnia

Los grupos étnicos son tipos organizacionales con proyección histórica que comparten costumbres, lenguaje oral y gestual, religiosidad, jerarquías sociales y de género, comidas, vestimenta. Organizan una comunidad en la que sus miembros se

identifican a sí mismos reconociéndose como parte y también son identificados por aquellos que no conforman ese grupo étnico (como ejemplo podemos mencionar a los gitanos). Estos grupos son fuertemente endogámicos. No debe confundirse grupo étnico con raza, el primero refiere a una constitución cultural, la segunda a una constitución biológica. Sin embargo, un colectivo étnico puede colonizar a otro/s otorgándole/s estereotipos de acuerdo con rasgos culturales diferenciadores, imponiendo su lengua, por ejemplo, generalmente escrita y que impone la cosmovisión del colonizador; la lengua propia se transforma, se niega, se esconde, sólo se manifiesta al interior del grupo étnico, manteniendo una cosmovisión que resiste la imposición del colonizador pero que se ve compelida a tomar conceptos prestados, que no existen en la lengua propia. Por eso, podemos decir que el tipo organizacional de los grupos étnicos no se presenta con pureza extrema. La colonización de un grupo étnico por otro, puede conducir a transformar al primero en minoría dentro de la sociedad y/o a la subordinación económica y política.

### Clase social

Es una unidad colectiva parcial, con intereses propios, que comparten los recursos económicos, los cuales influyen poderosamente en su estilo de vida, y que se encuentran en relación de antagonismo-complementariedad con las otras clases que integran la sociedad. Las clases en las sociedades modernas son grupos desigualmente constituidos en lo que se refiere a riqueza, poder y prestigio que, sin embargo, no se basan en distinciones legales, sino que se constituyen más bien como conjuntos de ocupaciones. La ocupación o el tipo de empleo es uno de los indicadores más utilizado para determinar a qué clase se pertenece en sociedades como las modernas en las que la competencia por los recursos se desarrolla en el mercado capitalista. En resumen, las clases son los grupos socioeconómicos que estructuran la desigualdad en las sociedades, que se basan en las ocupaciones, que se distinguen por sus diferentes niveles de riqueza y por la manifestación de una mentalidad y una cultura propia, producto de su experiencia histórica particular. Muchos autores coinciden en aplicar divisiones tripartitas a las modernas sociedades occidentales. Tales divisiones llevan a dibujar *mapas de clases* que distinguen tres estratos jerárquicamente dispuestos en la estructura social: la clase alta, constituida por aquellos que disfrutan de las mayores ventajas materiales; la clase media, heterogéneo conglomerado, integrado por profesionales y los empleados llamados de *cuello blanco*; y la clase baja, trabajadora, compuesta por quienes realizan trabajos manuales y tienen poca o ninguna calificación laboral. Para los autores marxistas, las clases sociales son dos: la de los opresores, segmento minoritario de la población, propietarios de los medios de producción y apropiadores de la plusvalía producida por los trabajadores y oprimidos, parte mayoritaria de la población, propietarios de la fuerza de trabajo, empleados, desempleados. Mediante la estructuración, en la que intervienen varios criterios y perfiles, las clases sociales pasan de ser puras

categorías económicas a grupos sociales, diferenciados por su posibilidad de movilidad y estilo de vida, entre otros. En una u otra concepción, lo coincidente es la estructura social desigual que existe/existió en las todas las sociedades a lo largo de la historia.

### Nivel de escolarización

Refiere a la posibilidad de acceso al aprendizaje desde la lecto-escritura y el manejo de las operaciones de cálculo básicas hasta la educación superior. Nos estamos refiriendo no sólo a lo que conocemos como educación formal sino también, a aquellos circuitos informales que se producen en diferentes tiempos y espacios (por ejemplo, la contratación de maestros particulares para las niñas de la élite porteña de fines del siglo XVIII y siglo XIX, con la finalidad de que se les enseñara a leer, escribir, a tocar el piano o a cantar). La escolarización es un factor de desarrollo que se liga a la clase social y a la ocupación ya que brindará posibilidades laborales en virtud de la mayor o menor calificación alcanzada y, por ende, mayores o menores retribuciones. También está asociada a la construcción de ciudadanía como categoría política en torno a tres dimensiones: identificada con el reconocimiento de derechos; por la pertenencia a una comunidad política y como participación.

### Ocupación / profesión

Es la ocupación, actividad, servicio que exige el manejo de ciertos conocimientos específicos y competencias personales y por la que se recibe una retribución a cambio. Las actividades, las profesiones irán variando en el tiempo en función de los cambios que se producen en la organización económica y en la sociedad en su conjunto, es decir, se trata de una realidad compleja en la que conviven factores de distinta naturaleza y que con diferente intensidad actúan como motores de transformación del mundo laboral y, que a la vez, motorizan transformaciones en otros ámbitos como la escolarización, por ejemplo, en función de la exigencia de un mayor nivel formativo y una diversidad de calificaciones. Así, podemos descubrir que hay actividades que se mantienen en el tiempo, otras que desaparecen, otras que son nuevas (un ejemplo de ocupación actividad nueva es la del experto en logística inversa. Se trata de aquella persona encargada de gestionar los flujos logísticos al final del ciclo de vida de los productos previamente distribuidos con la finalidad de reciclar envases o proceder al tratamiento de los residuos industriales. La aparición de esta ocupación se debe, en buena medida, al desarrollo de una conciencia medioambiental en las sociedades, que exige a las empresas determinadas conductas para alcanzar un desarrollo sostenible).

Entonces, si aplicamos estas categorías al pueblo que tomó las decisiones el 25 de Mayo de 1810, asumiremos que<sup>53</sup>:

lugar de origen: eran nativos (nacidos en América) y extranjeros (nacidos en España);

<sup>53</sup> Para no extendernos, realizamos una aplicación simple de las categorías que explicamos previamente, seguramente, a partir de esos aportes, Ud. junto a sus alumnos podrán ampliar, enriquecer sus producciones a partir del entrecruzamiento de los datos que brinda cada una de esas categorías.

lugar de residencia: habitantes de una ciudad portuaria pequeña, vivían en los alrededores de la Plaza Mayor;

género: masculino, con todos los atributos de una sociedad androcéntrica;

franja etárea: adultos (tenían entre cuarenta y cincuenta años);

etnia: blanca;

clase social: alta;

nivel de escolarización: en general habían accedido a la formación universitaria, algunos en España (Universidad de Salamanca), otros en América (Universidades de Charcas, Chuquisaca, Córdoba);

ocupación: militares, sacerdotes, abogados, comerciantes.

¿Quiénes formaban entonces ese pueblo, que quería saber de qué se trataba? Evidentemente no era una mayoría, sino todo lo contrario, aquellos que tenían la posibilidad de decidir tenían que cumplir con los requisitos que les permitían acceder al derecho de vecindad, es decir, ser domiciliado en la ciudad, como jefe de familia y propietario urbano. Al amparo de estas normas, los principales vecinos mantuvieron mediante el ejercicio de los cargos políticos un imperio considerable sobre el resto de la población.<sup>54</sup>

Así como estas categorías de análisis nos permiten determinar con mayor precisión quiénes son los responsables de las decisiones que afectan a la sociedad, también posibilitan que conozcamos quiénes estaban al margen de las mismas, así podríamos ver que negros, indígenas, mulatos y el resto de las etnias en todas las edades, géneros, ocupaciones, al igual que las mujeres blancas de todas las clases no tenían ni voz ni voto en ese tiempo y en ese lugar.

Pero el concepto pueblo siguió y sigue siendo utilizado. ¿Qué sucedería si estas categorías las aplicáramos al análisis de aquellos que exigieron la liberación de Juan Domingo Perón el 17 de octubre de 1945? ¿Sería el mismo pueblo que el 25 de Mayo de 1810 o que el 19 y 20 de diciembre de 2001 en Plaza de Mayo y sus alrededores?

Como vemos, el proceso de construcción de los conceptos en Historia y Ciencias Sociales, asociado a los sujetos sociales, presenta cierta complejidad. Pero en general, todos los conceptos utilizados por esta disciplina resultan problemáticos, porque esos conceptos poseen un grado de abstracción que dificulta la comprensión y la aprehensión de los mismos por parte de los alumnos. Si bien las otras disciplinas trabajan también con conceptos abstractos y de alta complejidad, en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales los conceptos constituyen el punto de partida para el abordaje de todas las problemáticas que se pretendan analizar. Es por ello que no se deben perder de vista ciertas características de los mismos:

- a. contienen a menudo otras ideas o categorías con los que se encuentran asociados. Por ejemplo *capitalismo*, asociado a *clases sociales*, *medios de producción*, *propiedad privada*, *plusvalía*.

- b. han sido construidos en el devenir histórico y por ende, han ido variando su significado. Es decir, no resulta sencillo comprender muchos de ellos sin tener en cuenta el contexto socio-histórico y espacial que les han dado origen y en el que fueron utilizados.

- c. no tienen un único significado, existen diversas versiones de una misma noción, según el enfoque teórico desde el cual se los aborde.

Construir conocimiento disciplinar es, en buena medida, elaborar conceptos. Esto es, la disciplina es también la construcción y el uso de un lenguaje específico, que constituye el aparato con el que se cuenta para hacer referencia a los hechos. Diversos especialistas en el lenguaje de las ciencias humanas han señalado la necesidad y la dificultad de conceptuar en el ámbito de las Ciencias Sociales y la Historia. Una de las mayores dificultades que tienen los estudiantes es comprender que el concepto de pueblo en Mayo de 1810 no es el mismo que el actual, es decir, en términos más generales, que los conceptos históricos se inscriben en un contexto específico, aunque puedan recibir la misma denominación. Esta enseñanza debería permitir aclarar el sentido de los conceptos siguiendo o apuntando a señalar, de acuerdo con el nivel de los alumnos, sus cambios en función del tiempo y el espacio en el que son utilizados. Es importante, por tanto, que el docente tenga presente tanto esas dificultades de control terminológico porque, transmitir las a los alumnos de acuerdo con sus posibilidades de comprensión y mediante ejemplos, constituye parte de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales mismas. Los conceptos contribuyen a determinar la acción social y las expectativas de los sujetos sociales.

## Objetividad-subjetividad en la Historia y en las Ciencias Sociales

La creación histórica, la de la historia difundida, es el resultado de una tarea subjetiva: el historiador vuelca su propia mítica, quizás mitología científicista, sobre los hechos a analizar. Su principal tarea es el análisis, la disección del acontecer bajo el prisma de la actualidad. Es ese prisma el sustento de nuestra historia imaginario. Con la redacción sobre el pasado engrosamos, modificamos representaciones sociales, añadimos nuevos aportes que le dan significado, o que por el contrario se los amputan, contribuyendo así a la creación de nuevos *baluartes* y *arquetipos*<sup>55</sup>. La imagen que nos proporcionamos con nuestras historias responde fielmente a nuestros sistemas de valores, creencias, conjuntos de normas, y símbolos que nos guían en el comportamiento, en la elección, selección, interpretación de los acontecimientos históricos.

Es la historia realizada, la que alimenta la elaboración de historia difundida y ambas concretan la historia imaginario, es decir que las tres historias se alimentan y retroalimentan a partir de los fundamentos que les brindan los grupos humanos

<sup>54</sup> Zorraquin Becú, Ricardo, Estudios de Historia del Derecho, T. II, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1992, p. 376-377.

<sup>55</sup> Ver *Una recorrida por los hitos*.

en relación con el espacio en el que se producen, junto a la misma producción y las relaciones que de ellos surgen.

El historiador como individuo es también un fenómeno social. Pertenece a la categoría de *producto de la historia* tanto como la obra que la versionará. Es decir, un sentido dialéctico se interpone entre el historiador, sus hechos, y su interpretación peculiar de los hechos históricos estudiados y de acuerdo a su propia búsqueda. Los sujetos sociales que tomaron determinadas decisiones provocando ciertos hechos en su tiempo histórico, no conocían de antemano cuáles serían las consecuencias ocasionadas por ese accionar, cosa que sí conoce el historiador porque estudia los hechos consumados. Entender los procesos históricos implica la búsqueda de los diferentes elementos que establecen múltiples relaciones y que determinan que ese hecho tenga cierto desenlace. El historiador se encuentra en diálogo continuo con sus hechos, *diálogo del presente sobre hechos del pasado*, dialéctica continua y sin fin entre los hechos y su significado. Conatos de simpatía entre tiempos distantes: pensamientos, comportamientos, concepciones distantes, técnicas, artes, ciencias, urbes, religiones, espiritualidades, instituciones, de la tarea del historiador será pues, mirar con ojos del presente haciendo un esfuerzo por colocarse las gafas que le permitan adquirir la mirada de los sujetos que conformaron ese pasado. Y esta es no sólo la tarea del historiador sino también, del enseñante de la historia. No se pueden analizar ni enseñar cuestiones relativas al pasado utilizando parámetros de nuestro presente, es decir, parámetros que no estaban vigentes en el momento que estamos analizando o enseñando.

La problemática de corte positivista sobre la objetividad-subjetividad de la historia queda resuelta. Reducir la historia a *series objetivas* es suprimir todo su significado, toda su trascendencia. Pero no podemos caer en la trampa que tiende la subjetividad: las obras que justifican o intentan ajusticiar a los protagonistas de la historia pierden toda su vigencia y credibilidad en igual grado que las relaciones de datos carentes de interpretación. Puede hablarse de objetividad en el sentido de comprensión global del pensamiento que inspiró los hechos; también como veracidad de los datos elegidos; como búsqueda y contrastación de la mayor cantidad posible de versiones sobre un mismo hecho o del aparato crítico. Pero sin olvidar el aspecto subjetivo intrínseco del historiador, que lo acompaña a lo largo de toda su carrera como un estigma del tiempo en que le toca vivir.

No es mala la subjetividad para la Historia y las Ciencias Sociales ya que permite la revisión, científica y objetiva (en los términos en que la hemos definido), de las obras ya editadas, su nueva interpretación, el descubrimiento de nuevos valores en ellas y dotarlas de nuevas significaciones.

Resulta importante que los contenidos seleccionados sean organizados a partir de problemas o temas, éstos tienen que ser lo suficientemente significativos, relevantes y abarcativos tanto como para que permitan abarcar todos aquellos contenidos que, a los que llamamos. Cuando hablamos de recortes de contenido, nos referimos a una situación similar a la que se produce cuando decidimos sacar una fotografía.

Con nuestros ojos percibimos la realidad de conjunto, pero de ese paisaje total nos gusta sólo cierto sector, cuando enfocamos con la cámara apuntamos hacia ese sitio. Así, la realidad queda restringida a aquello que podemos captar a través del visor de la cámara. Estamos recortando parte de la realidad, con la finalidad de analizarla más en profundidad, de reconocer los elementos que la conforman, descubrir las relaciones existentes entre ellos, de desnudar su lógica interna.

Estos recortes deben funcionar como puertas de entrada a partir de las cuales explicar o resolver las cuestiones planteadas y abordar la realidad pasada graduando crecientemente sus niveles de profundización. La selección y organización que se realice permitirá optar por aquellos contenidos del Diseño Curricular que sean pertinentes para resolver el problema o explicar el tema presentado. Así, se encarará la cuestión desde la Historia y con el aporte que puedan brindar otras disciplinas del campo social, lo que conlleva a conformar la integridad a partir de la diversidad, ya que es necesario deshilar el problema o tema desde diversos puntos de vista para brindar una visión sistémica.

La dinámica de esos procesos se desarrolla a partir del conjunto de relaciones que se establecen entre personas y grupos, que constituyen la sociedad, cuya historicidad es el resultado de una relación social construida a lo largo de su desarrollo, una relación de existencia material concreta, determinada junto con otros factores de la realidad social, económicos, tecnológicos, culturales, políticos; y que marcan, indudablemente, la dinámica de las luchas, movimientos y conflictos sociales. Además, en el seno de las contradictorias relaciones entre individuos y grupos sociales se plasman las creencias, conocimientos, costumbres, hábitos e ideologías, en suma, proyectos de nación, concepciones de identidad y pertenencia.

Para construir el recorte de contenidos se requiere adoptar un marco conceptual explicativo, es decir, definir el enfoque o marco teórico, el cual repercutirá en la propuesta didáctica a encarar. La propuesta que se presenta se enmarca en un enfoque crítico-sistémico y organizar y jerarquizar los contenidos a enseñar, o sea, definir qué enseñar determinando:

- Tiempos, espacios y sujetos sociales precisos sobre los cuales enfocar la mirada y que permitirán el desarrollo de los contenidos;
- los conceptos clave que interesa que los alumnos construyan y sobre los que se volverá en el trabajo escolar. Cabe aclarar que los conceptos no se adquieren de una vez y para siempre, ya que no se trata de dar definiciones de diccionario sino de construirlos a partir de sucesivas y graduales aproximaciones en el transcurso de la escolaridad, de ahí la importancia de ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan recrearlos una y otra vez, construirlos en contacto con diversos contenidos;
- cuándo hacerlo, o sea, cómo distribuirlos a lo largo de la escolaridad; cómo lograr una coordinación de los mismos en los diversos trayectos; cómo distribuirlos en el transcurso del año escolar.



Además, para construir el recorte de contenido se requiere definir la propuesta didáctica, vale decir, determinar cómo enseñar esos contenidos, qué recursos utilizar, el dominio de qué competencias cognitivas y qué valores se van a privilegiar, cómo se evaluará la propuesta.

Cuando hablamos de contenidos, nos referimos no solo a los conceptuales, sino también a aquellos mecanismos, procedimientos, conductas y actitudes que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje. En el desarrollo de ese proceso, resulta imposible escindir unos de otros, de manera que no tiene sentido, separarlos e incluir a cada uno bajo un rótulo clasificatorio. Porque *“El aprendizaje, la construcción de conceptos, así como la forma de operar con ellos, requiere un conjunto de acciones ordenadas: procedimientos. Además, en todo momento, el sujeto de aprendizaje se relaciona de un modo particular con los objetos de conocimiento en lo que está implicada su esfera afectiva, con lo cual se configuran actitudes”*.<sup>56</sup> Vale decir que en el desarrollo del proceso de conocimiento, lo procedimental, conceptual y actitudinal constituyen, en realidad, diversos aspectos del vínculo que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento y resulta imposible escindir unos de otros.

El abordaje de los contenidos debe incluir el desarrollo de las competencias en función de la utilización de las diversas fuentes que les sean presentadas a los alumnos. Deben considerarse los procedimientos que conlleva el tratamiento de cada una de las fuentes de información de la Historia y las Ciencias Sociales y también los procesos de conocimiento en los cuales se pondrá especial atención (observación, comparación, clasificación, interpretación, etc.).

Además, es importante poner el acento en la construcción de los conceptos específicos y de los conceptos estructurantes al presentar tiempos que permiten advertir la sucesión-simultaneidad, ritmos, cambios-continuidades en las dimensiones sociales; espacios que posibilitan ver las decisiones en torno de su organización, de sus funciones, de sus conexiones con otros espacios y sujetos sociales diversos con sus relaciones de consenso-conflicto, integración, igualdad-desigualdad social, dominación, hegemonía.

Es necesario analizar mediante qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje se va a presentar esta problemática a los alumnos, algunas de ellas podrían ser:

- que resuelvan problemas para lo cual es necesario que elaboren una hipótesis, busquen bibliografía y otras fuentes y contrasten la hipótesis, que elaboren conclusiones y comuniquen los resultados por distintas vías;
- que expliquen un conflicto determinando quiénes se enfrentan, por qué, con qué intencionalidades y cómo se resuelve. Un conflicto a resolver podría ser el que se presenta entre los *españoles residentes en el virreinato y los criollos*;
- que elaboren historias de vida para lo cual tendrán que leer muchos de los relatos que aparecen en la primera parte del libro, contrastándolos con otras fuentes (imágenes fijas y en movimiento, otras). Una historia de vida puede ser presentada en forma de relato o historieta, en la que se represente *la vida de una mujer negra esclava que realizaba trabajos domésticos en la casa de una familia española o criolla*;

- que hagan predicciones luego de haber analizado la situación dada en profundidad. Las predicciones podrían trabajarse en torno a *cuáles serían las soluciones del conflicto entre criollos y españoles en la colonia*;
- que investiguen sobre ciertos tópicos que serán motivo de debate, entre otras posibilidades. Se puede proponer el desarrollo de un debate acerca de *qué motivó el triunfo de las fuerzas locales frente a las tropas británicas*.

Las propuestas didácticas con contenidos histórico-sociales no deben ser planteadas como un listado general de problemas abstractos para ser memorizados, sino como una actitud y un proceso de conocimiento abierto, crítico y plural, por el que el alumno se enfrente a la investigación por medio del ensayo, el acierto y el error, utilizando estrategias de autoaprendizaje que permitan su participación activa en la construcción de sus propios objetos de conocimiento, desarrollando un trabajo sistemático alrededor de procesos de integración individual y grupal que permitan la construcción colectiva de referentes comunitarios, permitiendo el desarrollo de actitudes y aptitudes en lugar de la repetición y memorización mecánica. Esto implica que el docente asuma el papel de *asesor del trabajo de investigación* y que defina la función de las condiciones reales en las cuales lleva adelante su trabajo, los alcances y la profundidad con la que aborda los problemas.

En relación al trabajo con recortes que hemos planteado, será necesario revisar el tiempo didáctico dedicado a los mismos. No es posible pensar que el abordaje de un recorte, con el nivel de profundidad que hemos presentado, pueda demandar menos de dos meses de trabajo. Como vemos, no se trata de reducir el universo de contenidos abordados, o sea, de enseñar menos contenidos, sino de organizarlos de forma tal que permitan al alumno establecer conexiones, enmarcarlos en un contexto determinado, en síntesis, poder comprenderlos y explicarlos en su integridad. Como apuntamos, el ingenio de los docentes al determinar problema o tema y los recortes que organice producirá un barrido de gran parte de los contenidos enunciados en el Diseño Curricular y, además, hay que tener en cuenta que no es posible *‘dar todo’*, sino que los contenidos y conceptos abordados sean trabajados en profundidad y que permitan ser retomados en otros años de la escolaridad.

## Las fuentes de la Historia y las Ciencias Sociales

Las fuentes pueden ser por su origen:

- primarias, caracterizadas por ser contemporáneas de los hechos a los que se refieren;
- secundarias a las interpretaciones y reconstrucciones que se han realizado con posterioridad a ellos, tales como los trabajos de los ensayistas, investigadores, que luego se reflejarán en los libros de texto. Fuentes como un tratado entre dos países, un oficio judicial, son de índole oficial; un testamento, una carta pertenecen al ámbito privado.



Respecto al tipo de fuentes una posible clasificación las divide en:

- *fuentes materiales*: utensilios, herramientas, máquinas, etc;
- *fuentes escritas*: crónicas, biografías, censos, testamentos, cartas, libros, leyendas, artículos periodísticos, revistas, almanaques, folletos turísticos, etc;
- *fuentes visuales*: pinturas, fotografías, tiras cómicas, carteles publicitarios, etc;
- audiovisuales: videos, programas de televisión, documentales, filmes, etc;
- *fuentes orales*: entrevistas a personas, grabaciones, cassetes, programas de radio, etc.

Algunas fuentes participan de más de un aspecto: un folleto o instructivo para usar una herramienta antigua, es una fuente secundaria, visual y escrita.

Pese a esta diversidad, existe en el aula poco trabajo en relación a ellas, siendo las más usuales las fuentes escritas, debido a la creencia de que es el texto el que representa el saber, la visión erudita, la autoridad en el sentido que le daban a esta palabra los historiadores. Pero todas son fuentes de información, ellas nos hablan de realidades pasadas y presentes, nos revelan un entramado de relaciones sociales, culturales, económicas, sólo hay que saber interrogarlas.

Resulta necesario introducir o profundizar con el alumnado el trabajo de la crítica de fuentes, ya que los documentos que nos informan sobre el pasado, han sido a menudo manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona.

Es preciso poder contrastar un tipo de fuente con otras distintas, que permitan complementar los datos que brindan. También, fuentes que expresen posiciones y ópticas diferentes, para poder construir enfoques diversos sobre un mismo problema.

Las fuentes de información en Historia y Ciencias Sociales no son sólo eso, sino que el trabajo con ellas posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten un mejor acercamiento y comprensión de los contenidos abordados y van estructurando el sistema interpretativo y explicativo imprescindible para analizar y comprender la realidad social. No se trata de leerlas o mirarlas una vez o de realizar ejercicios en relación a ellas, el docente debe incorporarlas al plantear cada situación didáctica, porque es, a partir de las fuentes, de donde podrá obtener la información necesaria para explicar y reconstruir las problemáticas históricas y sociales sobre las que decida trabajar. O sea, haberlas presentado en una situación de enseñanza no implica que se hayan aprendido procedimientos y desarrollado habilidades cognitivas porque no se trata de presentar ejercicios para que sean repetidos mecánicamente. Las competencias para el trabajo con fuentes se adquieren a partir de sucesivas y graduales aproximaciones a ellas en el transcurso de la escolaridad, de ahí la importancia de ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan contactarse con diversidad de ellas una y otra vez, con niveles de complejidad creciente a medida que avancen en la escolaridad.

## A modo de síntesis

Esta propuesta intenta acercar una alternativa que le permita a los docentes considerar:

- un criterio de selección y organización de contenidos a partir de un eje significativo para explicar y la interacción, los conflictos y las decisiones de los sujetos sociales que se desarrollan en un tiempo histórico y un espacio geográfico;
- la profundización de un espacio y un tiempo específico para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela. A partir de la construcción conjunta y la apropiación de ese espacio por parte de los alumnos, ellos tendrán elementos para elaborar explicaciones concretas acerca de la realidad social e intentarán poner en práctica herramientas y procedimientos que les permitan “hacer Historia y Ciencias Sociales en la escuela” conectando el pasado con su presente;
- una manera de enseñar los contenidos de la Historia y las Ciencias Sociales en el aula, posibilitando el trabajo alrededor de categorías de análisis, conceptos específicos y procedimientos con diferentes niveles de profundización y complejidad, contemplando los contenidos abordados y los propósitos perseguidos en cada nivel de la escolaridad;
- variadas estrategias de intervención docente sobre las cuales se pueda reflexionar, para producir avances en el desarrollo de la práctica docente, que redunden en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos;
- algunos recursos que permiten abrir la escuela a la comunidad y desplegar una serie de estrategias y procedimientos propios de la Historia y las Ciencias Sociales;
- el abordaje de los contenidos escolares de la Historia y las Ciencias Sociales desde una estrategia didáctica que permite resignificar algunas de las propuestas clásicas, apuntando a activar circuitos de investigación y aportar a la construcción de una identidad a partir de reconocer un pasado común y el desarrollo de ciertos mitos sociales y una simbología común.

# Recursos para el aula

## Historia y Ciencias Sociales

### LAS IMÁGENES FIJAS

Estudiar y analizar imágenes, no es una tarea sencilla a pesar de la cotidianidad que nos une con ellas. La imagen juega un importante papel en la visualización de las actividades políticas, sociales o culturales de las sociedades convirtiéndose en un verdadero documento social. La Historia y las Ciencias Sociales son espacios curriculares especialmente propicios para el trabajo con imágenes, porque como mencionáramos, además de aportar información, la lectura y el análisis de aquellas constituye una parte importante de los procedimientos que las disciplinas sociales utilizan en sus procesos de producción del conocimiento, porque como sabemos, imagen y pensamiento se estructuran de manera simultánea. Los pensamientos influyen en lo que vemos y viceversa.

Trabajar con imágenes visuales fijas no implica la incorporación de nuevos recursos para la enseñanza sino la reutilización de todos los medios que están cotidianamente a nuestro alcance. Puede ser una actividad muy interesante y útil para la formación estética, crítica y de búsqueda de nuevas formas de obtención de información y también de expresión de los estudiantes; las variantes sobre estas actividades tienen como único límite la propia creatividad del docente y su grupo de alumnos.

Cuando vemos imágenes impresas, fotográficas, televisivas y pictóricas estamos frente a una representación de la realidad, es decir, esa imagen está en lugar del objeto referente. Pero al ver esa imagen también se ponen en marcha la percepción<sup>57</sup> directa a través de la cual apreciamos, sin intermediación, a través de los órganos visuales una fotografía, por ejemplo. Y, a la vez se activa la imaginación al evocar internamente, mentalmente al objeto de referencia que no está presente

<sup>57</sup> El proceso de *percepción* es un proceso estructurante. El universo exterior no está estructurado en sí mismo, es el ojo humano el que lo estructura, lo organiza y le impone un orden y un sentido al percibirlo y pensar sobre él, distinguiendo entre forma y contexto y entre figura y fondo. Todo, en el mundo de la imagen, se presenta en un contexto determinado y es modelado por ese contexto.

sino por medio de la imagen impresa, fotográfica, pictórica. En este último caso los procesos implicados son la memoria visual y el pensamiento.

Pero además, detrás de cada imagen, aunque no lo veamos, se encuentra un autor. Cuando el reportero gráfico selecciona en el visor de su cámara un fragmento de la realidad que será materializado en la fotografía, ésta será portadora de diferentes datos. Asimismo, al elegir un punto de vista -consciente o inconscientemente- el reportero gráfico está plasmando su subjetividad, su opinión, en la imagen captada. Los creadores de imágenes producen mensajes visuales con intencionalidades bien definidas, es decir, con finalidades comunicativas concretas y dotan a sus propuestas de significados precisos. De modo que será la competencia discursiva del lector y el *contexto* en el que aparezca la imagen la que determine, en buena medida, que la misma tenga los efectos informativos, publicitarios, de entretenimiento u opinión (electorales, por ejemplo) buscados por el emisor.

Precisamente se trata de lograr, mediante el trabajo metódico con estas fuentes durante la escolarización que los alumnos puedan construir competencias que les permitan leer imágenes. Leer no significa pasar la vista por la imagen sino desarrollar una actividad reflexiva sobre ella que permita decodificar, deconstruir el mensaje visual y construirlo a partir de esa lectura, es decir, expresarse a través de él. Al leer imágenes fijas se deben poner en juego dos niveles de análisis el denotativo y el connotativo, ellos son los que permiten captar la complejidad de ese texto icónico.

**1. Nivel denotativo :** se denomina *denotativo* al sentido que liga objetivamente una imagen con una porción del mundo. Esto puede observarse claramente en una fotografía ya que no es la realidad pero la refleja fielmente. La analogía existente entre la fotografía y el referente permite al lector identificar el contenido. El sentido denotado es aquél que nos da solamente información acerca de la porción de la realidad, del mundo que asociamos a una determinada imagen. En este nivel sólo se realiza una descripción y enumeración de las personas, objetos, que aparecen en cierto contexto espacio-temporal (aspecto físico, vestuario, etc.), las relaciones que se establecen entre las personas, objetos que aparecen en la imagen y de los elementos formales a partir de los cuales se encuentra construida. Una ficha para el análisis de imágenes debería contener, por ejemplo:

- datos catalográficos: autor, título, lugar y fecha de aparición, etc;
- componentes de la imagen: *estables* (árbol, casa); *móviles* (medios de locomoción, agua, nubes, fenómenos naturales) y *vivos* (seres humanos y animales);
- elementos formales: soporte (papel, tela, lienzo, etc.), tipos de planos, angulación, iluminación, color;
- preguntas a tener en cuenta para interrogar a la fotografía: *¿quién?* (edad, sexo, profesión, nombre, función); *¿qué?* (identificar objetos, infraestructura, animales); *¿dónde?* (indicar el lugar); *¿cuándo?* (fecha, estación, época del año); *¿cómo?* (describir las acciones de las personas, máquinas o animales);

**2. Nivel connotativo:** nos permite analizar los mensajes que no se observan a simple vista. En este nivel se pone de manifiesto lo subjetivo a partir de la interpretación de la imagen. Una misma imagen puede sugerir diferentes cosas a cada individuo y eso dependerá de la vinculación con el mundo interior de cada persona, sus emociones, sentimientos, experiencias vividas. Estos matices y divergencias interpretativas convierten a la comunicación por imágenes en *polisémica*, es decir, que posee muchos significados, que se puede interpretar. Como dijimos, el mensaje connotativo de la imagen no se capta de inmediato, necesita ser inducido ya que el sentido que se le quiere dar al mismo fue cuidadosamente construido en la etapa de producción de la imagen, es decir, al recibir cierto tratamiento técnico, por ejemplo los trucos fotográficos, la compaginación, etc.

En el caso de los mensajes públicos, es decir, los que llegan masivamente a la población de un país, región, etc., la recepción de los mismos se encuentra no sólo por un contexto personal sino también social que dota de un mismo sentido a las imágenes. A esto se denomina código de reconocimiento, y actúa de manera muy homogénea en grandes sectores sociales con bases culturales comunes, lo que determina que las imágenes y el sentido con el que fueron construidas, será similar en la medida en que sean leídas en condiciones espacio- temporales análogas.

*“[...] la significación es siempre elaborada por una sociedad y una historia definidas; la significación es, en suma, el movimiento dialéctico que resuelve la contradicción entre el hombre cultural y el hombre natural. Por consiguiente, gracias a su código de connotación la lectura de la fotografía es siempre histórica; depende del ‘saber’ del lector, como si se tratara de una lengua verdadera, inteligible sólo si se conocen sus signos.”<sup>58</sup>*

Podemos sintetizar el trabajo con imágenes fijas, distinguiendo tres fases o momentos de lectura. Hemos seleccionado para ello la imagen de Buenos Aires dibujada por Thompson, para mostrarle qué se puede hacer con la ilustración en cada una de esas etapas.

a. *Observación y descripción*<sup>59</sup>: presentado el objeto se pide a los alumnos que describan minuciosamente lo que ven (denotación), de manera que a partir de esa descripción alguien que no ha visto la imagen pueda generarse una idea cabal de ella. Luego de la puesta en común, se solicita que traten de captar todas las preguntas que es posible hacerle a la imagen, orientando la mirada desde un primer plano hacia los planos más profundos, detallar minuciosamente y registrar toda la información que surja de las respuestas obtenidas. Este momento de trabajo es con el grupo total, en la medida en que se tenga mayor información sobre el contexto (social, político, económico, etc.) se ampliará la batería de preguntas.

¿Qué se observa en el primer plano? ¿En el segundo? ¿Y en el fondo? ¿En qué lugar está ubicado el autor del dibujo? ¿Cómo son las construcciones? ¿De qué materiales están hechas? ¿Cómo está organizado el espacio? ¿Qué hay en los alre-

<sup>58</sup> Barthes, Roland, El mensaje fotográfico, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

<sup>59</sup> Observar implica describir a partir de los datos de los sentidos, identificando las características de lo percibido, como forma de dar paso a la enumeración de los componentes de la imagen, sus elementos formales, sus datos catalográficos.

dedores? ¿Cómo es la vegetación? ¿Qué características tiene la construcción que se encuentra en el ángulo izquierdo? ¿Cómo está organizada esa construcción? ¿Qué están haciendo cada uno de los sujetos que aparecen en la representación? ¿Cómo y por qué están vestidos de ese modo? ¿Cómo son las construcciones que aparecen en el centro de la imagen? ¿Cómo están vestidos los sujetos representados? ¿Qué portan en sus manos? ¿En qué lugar de la imagen se ubican los soldados? ¿Cómo son las embarcaciones que aparecen en la ilustración? ¿En qué espacios del dibujo se pueden observar? ¿Qué dibujos tienen las banderas que aparecen? ¿Adónde se observa la caballería?

b. *Interpretación*<sup>60</sup>: en esta fase se busca ingresar a la trama de relaciones posibles entre los elementos que componen la imagen, el juego entre los distintos planos y también la relación que se puede establecer entre la imagen y el contexto social en el que fue creada, atendiendo a la dimensión temporo-espacial. Se trata de trascender al objeto mismo, captando sus significaciones tanto en el pasado como en el presente (análisis connotativo). Este proceso es de una profunda complejidad y favorece el juego del planteo de hipótesis recuperando los datos de la descripción pero requiere del manejo de una amplia información sobre el contexto social. Así, es posible jugar con hipótesis, graduando la apoyatura informativa a partir de las demandas. Preguntas acerca de las intencionalidades de los actores representados como así también respecto de quién tomó la foto, preguntas que favorezcan las inferencias por analogías con la información del contexto, que orienten la reconstrucción del sentido en comparación con otras fuentes de información, que permitan descubrir los indicadores temporo-espaciales; ubicar objetos precisos en la imagen que contengan algún componente indicador de tiempo y/o espacio.

¿Qué momento del día será el que representa el autor en la ilustración? ¿Desde dónde se posicionó para dibujar lo que veía? ¿Son todos hombres? ¿Son jóvenes? ¿Qué le estará diciendo el sujeto con apariencia de jefe que se encuentra al frente de esa formación de soldados que aparece en el centro de la imagen? ¿Por qué habrá humo? ¿Adónde se dirigirán? ¿Por qué aparecen embarcaciones en diferentes sitios de la imagen? ¿Cuál es la actitud de los soldados y sus jefes? ¿Por qué habrá dibujado un terreno con elevaciones, palmeras y castillos? ¿Por qué se necesitará además de soldados a pie, la caballería? ¿Por qué esas tropas habrán decidido desembarcar en ese lugar? ¿Qué dificultades encontrarían durante el desembarco y su avance hacia la ciudad?

c. *Etapas de síntesis*: se relaciona el conjunto de datos, tanto del texto icónico como de otras informaciones (descripción de la ciudad, del puerto, cartografía, etc. A partir del trabajo previo, se organizan los datos en cuadros comparativos, sinópticos, etc. se desagrega información en distintas dimensiones del análisis social (económica, política, social, etc.). También se pueden elaborar mapas semánticos que recuperen y organicen la información trabajada y proponer la producción de

textos que pueden ser epígrafes del objeto mismo o componerse en un texto de interpretación y/o explicación de un proceso socio-histórico con elaboración de juicios propios basados en fundamentos relevantes y pertinentes. En esta etapa sería importante que se pudiera emitir juicio respecto de si el autor del dibujo estaría viendo directamente aquello que dibuja y también acerca de cuál habrá sido la intención al dibujar de esa manera.

## La cartografía

Todas las sociedades se establecen en un espacio, que se concreta en paisajes algunas veces más naturales otras más culturales. Estas sociedades modifican, conforme a sus necesidades políticas, sociales, económicas, el marco natural en el que se establecen y el contenido humano existente, sirviéndose para ello de la ciencia y la técnica. Así organizan el espacio, cuyos cambios y permanencias pueden ser percibidos a través del tiempo; porque el paisaje, la organización espacial actual no siempre fue como se presenta actualmente, resulta imprescindible reconocerle un pasado y será la indagación del mismo, la que permita explicar la naturaleza de los cambios, las decisiones que se tomaron para estructurarlo de esa forma, los motivos que justifican las decisiones, los mecanismos utilizados y los problemas que sobrevienen a partir de ellas. El espacio como producto social, da cuenta de los procesos, relaciones y decisiones humanas, por lo tanto su enseñanza debe superar la visión empirista que se centra en el análisis del paisaje o la utilitaria que lo coloca como escenario de los acontecimientos, para ser concebido como un producto social de construcción histórica, pasible de ser interpretado y modificado ya que cuando hombres y mujeres ordenan el entorno le otorgan valores y significados propios. Las representaciones son un medio para transmitir ideas y conocimientos sobre el espacio. En estas representaciones no sólo aparecen ilustrados tierras y mares sino también, la conexión entre un mundo mental interno y un mundo físico externo y se devela mediante ellas el bagaje cultural que pesa sobre cada uno de nosotros.

La geografía tradicional ligaba la enseñanza del espacio en el contexto escolar al manejo de las técnicas cartográficas (conocer la función de las líneas y puntos imaginarios, el sistema de coordenadas, la distancia entre un lugar y otro); y mostraba en los mapas, un espacio absoluto, supuestamente objetivo. Esos mapas, en tanto representaciones gráficas del espacio, contienen implícita o explícitamente una connotación ideológica que se vincula con la visión de quien los dibujó y con la época que le dio origen.

Todas las personas tienen una representación del espacio. Cuando hablamos de representaciones espaciales, nos referimos a una construcción subjetiva del espacio, cada persona desarrolla una idea en torno de él y, en la construcción de esas ideas, se hallan involucradas las experiencias, percepciones, historia de ese sujeto. Vale

<sup>60</sup> Interpretar refiere a comprender y expresar el asunto tratado, desentrañando las relaciones existentes entre los diferentes elementos que la integran, es decir, implica pasar del lenguaje simbólico al corriente. Pero también, se pueden buscar los sentidos que pudieran estar implícitos en la imagen de referencia; la interpretación en este caso traspasa el límite de la denotación.



decir que, obtenemos por medio de los sentidos, datos respecto del espacio que nos rodea pero, al pasar esos datos por el tamiz de nuestra percepción, se enlazan con sensaciones, recuerdos o pensamientos. Cada enlace representa una asociación y cada asociación tiene una infinita red de vínculos y conexiones que forman parte de la memoria, de la base de datos de cada persona. De ahí que podamos afirmar que existe entonces, un *espacio exterior objetivo* y un *espacio interior subjetivo*. Mirado desde el sujeto, cualquier objeto o lugar tiene una particular importancia. Este *pensamiento irradiante*, se expresa a través de los llamados *mapas mentales*. Trazar un mapa mental es dibujar un organigrama que va recogiendo mediante formas, colores y dibujos todos los puntos importantes de un tema e indica gráficamente sus distintas relaciones, imitando así la forma en que el cerebro procesa la información y constituye nuestra manera natural de pensar. La memoria, la concentración, la lógica, la creatividad, todas las facultades de la inteligencia se ven potenciadas con este sistema de pensamiento creativo que permite obtener una visión acerca de la información que se posee respecto de la naturaleza del ambiente espacial, la percepción ambiental y de cualquier problema de la vida cotidiana de una persona. Los datos necesarios para la construcción de estos mapas mentales no se adquieren sólo en el ambiente sino también, en forma indirecta, a través de relatos, de viajes virtuales, es decir, de existencia sólo aparente, que se realizan mirando películas o programas de televisión. Entonces, no necesariamente se debe haber viajado a determinado sitio para conocerlo, esta mirada constreñiría la enseñanza sólo a aquellos espacios cercanos al alumnado.

El docente será el encargado de activar los mapas mentales de los alumnos, de generar situaciones para fomentar su desarrollo, para lograr que progresivamente, los mismos sean cada vez más precisos, detallados, que incluyan cada vez más ideas abstractas y en grados de complejidad creciente. Puede acompañar esta construcción, reconstrucción o ampliación de mapas mentales a través de la lectura de novelas históricas como *La muerte en las calles* de Manuel Gálvez, poesía de época como la producida por Pantaleón Rivarola, que brinden descripciones e información detallada sobre los temas que son objeto de la investigación. De allí, los alumnos pueden desprender elementos que les permitan caracterizar los elementos geográficos, la relación entre las sociedades y la naturaleza, los fenómenos naturales, la acción de personajes, sus conflictos, el escenario en el cual se desarrollan los mismos, la forma de vida de los lugareños, aproximarse a la construcción de conceptos. También puede combinarlas con la utilización de otros materiales complementarios, otras fuentes de la Historia y las Ciencias Sociales como imágenes fijas, escritos, por ejemplo. El docente puede proponer a sus alumnos actividades como las siguientes:

A partir de la lectura de descripciones como “La ciudad en 1806”, se puede solicitar la elaboración de gráficos y/o planos de la ciudad, mediante ellos, se hacen sensibles las magnitudes espaciales (por ejemplo, las dimensiones que tenía la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo XIX), se comprenden las relaciones

entre los diversos componentes geográficos y las decisiones de la sociedad en función de la utilización espacial. Durante la lectura es importante que el docente pueda ayudar a sus alumnos a deslindar la información espacial (lugares, elementos naturales, distancias, acción de distintos sujetos individuales y colectivos, etc.) de otra información, tal vez más subjetiva que aparece en el texto. La descripción que realiza Roberts permite que los alumnos puedan ir construyendo la planta de Buenos Aires y ubicando en ella los edificios principales, estableciendo los límites de la ciudad y de aquello que se encontraba fuera de ella. Como forma de ayudarse en la construcción y, en este caso, como en el texto aparecen los nombres actuales de las calles, pueden tomar el plano actual de esta zona de la Capital Federal. Sin duda posibilitará, además la comparación con la ubicación actual de los edificios públicos principales y la comparación de los espacios de la ciudad que funcionaron como centros de decisión política en el pasado y en la actualidad. En esta instancia el trabajo puede ser realizado por los alumnos en forma individual.

### Una mirada acerca de la ciudad en 1806

“La parte densamente edificada de la ciudad formaba un triángulo, con su base en el Río de la Plata, desde la actual calle Chile, al sur, hasta la calle, Córdoba, al norte, una quince cuadras, y con su vértice al oeste en el cruce de las calles Rivadavia y Libertad, a una diez cuadras del río. Los límites sur y norte eran debidos a pequeños arroyos, intransitables en tiempo de lluvia. En del sur se llamaba ‘de Vera’ o ‘del Hospital’, por correr al costado del hospital a cargo de los padres betleheimitas, en la calle Defensa, y en el norte el zanjón de ‘Matorras’, por haber sido canalizado.

Fuera de la parte descripta, seguían unas cuantas manzanas con ranchos, y luego de las quintas y las chacras. La ciudad tenía sus calles delineadas entre el río y la calle Callao, y entre las calles Brasil y Juncal pero, como muchas de las quintas, dentro de la planta urbana tenían más de una manzana, las calles eran muy a menudo cortadas por los cercos vivos de tuna, cinacina o mora que circundaban las quintas.

Las únicas calles empedradas malamente eran las que entraban en la plaza, y por sólo una o dos cuadras cada una. Lo demás era un fangal después de cada lluvia, y una capa espesa de polvo en tiempo seco (...).

La actual plaza de Mayo estaba cortada en dos por una recova en la línea de la calle Defensa, y allí había una cantidad de pequeños negocios. La parte que quedaba frente al fuerte, se denominaba plazoleta del Fuerte, y la que quedaba frente al Cabildo, plaza mayor. El fuerte, residencia del virrey, ocupaba el lugar donde hoy está la casa Rosada. Sobre la plaza Mayor estaba la Catedral, entonces sin frontispicio, y el Cabildo que también servía de cárcel. Además, frente a ambas plazas, había un número de casas de dos pisos que, se comprobó en la reconquista, dominaban al fuerte.

La gente más calificada vivía cerca de la plaza, con preferencia, del lado sur. Casi los únicos edificios importantes eran las iglesias. Las casas particulares tenían, en general, un solo piso, con techo de tejas o azotea y con grandes rejas en las ventanas.



No había universidad, pero sí un colegio secundario, el de San Carlos. Las universidades más cercanas eran las de Córdoba y la de Charcas.

Había tres grandes cafés que, a falta de diarios, eran el centro de las noticias; el de Catalanes, esquina San Martín y Cangallo; el de Mallcos, esquina Bolívar y Alsina y la fonda Tres Naciones, esquina Bolívar y Victoria. La mejor fonda era la de los Tres Reyes, cerca del fuerte y en la calle 25 de Mayo, entonces Santo Cristo.

Tres eran los mataderos, en las actuales plazas Constitución, Once (llamado Miserere) y Recoleta.

En cuanto a los hospitales, los padres betleheimitas (llamados barbones, por usar barba entera) tenían uno en la manzana comprendida por las calles Defensa, México, Chile y el bajo y también después de 1795, el edificio, antes propiedad de los jesuitas, llamado 'La Residencia', ahora Patronato de la Infancia, en la manzana de la Iglesia de San Telmo, Humberto I° entre Defensa y Balcarce, fue utilizado por los mismos religiosos como hospital.

El único y pequeño teatro estaba en Reconquista y Cangallo, frente a la iglesia de la Merced.

El cuartel principal era el de Infantería de Buenos Aires, en la esquina sudoeste de Perú y Alsina y frente a la manzana del colegio (San Ignacio) y vulgarmente conocido por 'La Ranchería' (...)

Al norte de la ciudad, y separada de ésta por el zanjón de Matorras, estaba el Retiro, terreno irregular, circundado por quintas, y que tenía en el centro la plaza de toros, y a la orilla de la barranca (después cuartel y luego pabellón argentino), el arsenal. En la antigua quinta llamada 'El Retiro', del gobernador don Andrés Agustín de Robles, parte de la cual 8ahora palacio Ortiz Basualdo) fue comprada por la South Sea Company para su mercado de esclavos."

Roberts, Carlos, *Las invasiones inglesas*, Buenos Aires, Emece Editores, 2000, p. 130 a 132.

La mirada de Roberts puede ser contrastada con otras descripciones de la ciudad, por ejemplo "Buenos Aires vista por un inglés" en la que Alexander Gillespie cuenta cómo vio a la ciudad durante su estadía. A partir de estas lecturas los alumnos podrán advertir coincidencias y diferencias en sus descripciones, el docente podrá plantear cuál le parece la fuente más valiosa y por qué (incorporando la valoración que los alumnos puedan hacer de una fuente escrita primaria y secundaria), cuáles son los motivos que habrán generado estas posibles diferencias entre ambos autores, en qué centra más su atención cada uno de ellos y por qué razón será de esa manera.

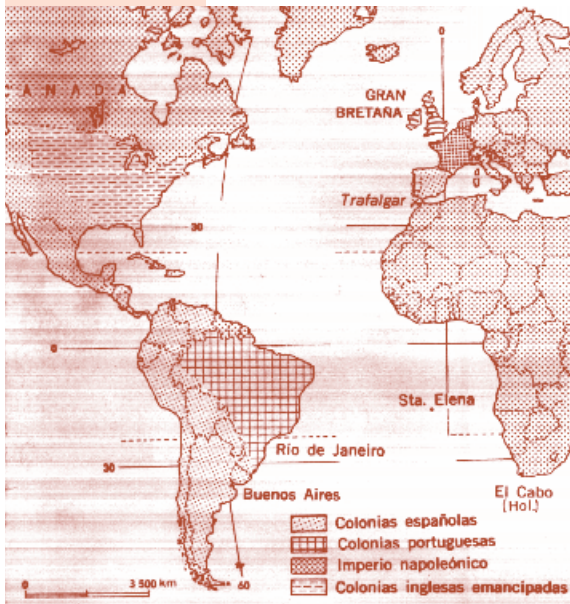
Además, pueden comparar sus producciones individuales con las de sus compañeros y con planos realizados en la época en estudio o con otros de confección posterior, esto permitirá advertir que no todos han realizado la construcción de

esa graficación del espacio de la misma forma, variará según el lugar desde donde cada alumno haya decidido pararse como observador y comenzar a dibujar, por ejemplo y seguramente, esto dependerá de aquello que a cada uno más le impactó o le interesó de la descripción, de aquello que cada uno consideró como más importante y decidió que fuera el centro de su graficación del espacio.

Los planos producidos pueden ser ampliados y transformarse en la base de juegos de estrategia en los que los alumnos desempolvando los soldaditos y las armas (hoy ya no de plomo sino de plástico; también se puede utilizar dibujos en cartulina de los soldados y la artillería, con una base para que puedan pararse construidos por los mismos alumnos) puedan, a partir de diferentes descripciones que han ido trabajando a lo largo de la secuencia didáctica presentada por el docente, ubicar el lugar donde se establecieron las tropas inglesas durante los 46 días de la ocupación; revisar los planes de la resistencia para retomar el control de la ciudad, evaluar su pertinencia, proponer planes alternativos justificándolos; determinar la ubicación de las tropas británicas en el momento del combate final, valorar si los lugares en los que se establecieron fueron los adecuados para la resguardo de su posición, proponer y justificar cuáles hubieran servido para una mejor defensa de la ciudad. Esta actividad, también puede llevarse a cabo a partir de la construcción de una maqueta de la planta de la ciudad. Estos juegos de estrategia propiciarán el desarrollo de situaciones en las que los estudiantes puedan colocarse en el lugar de las personas que participaron de esos hechos y que tomaron ciertas decisiones. También favorecerá la posibilidad de resolver problemas que obedecen al manejo del espacio y de reconocer cambios y permanencias. Finalmente podrán evaluar a qué obedecen estas modificaciones cuando se contraponen esa representación del espacio en 1806 con planos de esa sección de la ciudad en la actualidad.

Otra propuesta puede ser la de dibujar el lugar del cual provienen los británicos, es decir su lugar de origen y luego, el recorrido que hicieron hasta llegar al Río de la Plata. Para esto pueden ayudarse con un mapamundi o un globo terráqueo, ubicando primero los sitios a los que arribaron durante su camino. Este trabajo puede ser acompañado por relatos acerca de cómo los alumnos piensan que fue el viaje, qué transportes utilizaron y cómo eran, qué duración tuvo, cómo imaginan los paisajes que observaron, las personas con las cuales mantuvieron contacto y las experiencias por las que tuvieron que pasar hasta llegar al Río de la Plata.

El intercambio oral de los proyectos de producción y las producciones finales resultan muy importantes, que ellos expliquen qué dibujaron, por qué ubicaron imágenes, recorridos en ciertos lugares y no en otros. Es a partir de las producciones de los alumnos y de su explicación que el docente podrá evaluar si reconocen una idea principal (que puede ser cristalizada en una imagen central), si de ella se desprenden temas relacionados y considerados importantes y cómo se hallan representados (en forma de ramificaciones, más o menos conectados), si de esas ramas hacen desprender otros temas o cuestiones de menor importancia siguiendo



Los imperios coloniales y sus colonias

<sup>61</sup> Las escalas son de dos tipos, la *numérica* que permite conocer el número de veces que se ha reducido el tamaño real del objeto dibujado, o hallar las dimensiones exactas que tiene en la realidad un objeto representado en el papel y la *gráfica* que es un segmento graduado en el que se indican unas unidades de longitud (metros, kilómetros, etc.) y que posibilita calcular la distancia entre dos puntos indicados en el mapa.

la estructura anterior, si pudieron conformar una estructura nodal. Seguramente, este trabajo servirá para que los alumnos puedan ir desarrollando o poniendo en juego aquellos más avanzados, el principio de orientación, la noción de distancia, la orientación en el espacio inmediato y mediato, la inferencia de relaciones espaciales simples (ciudad-campo; marco y espacio natural).

Otras representaciones a tener en cuenta son los mapas. El mapa es una fuente que representa la relación de las sociedades con el espacio. En los mapas se localiza cualquier punto de la superficie y se realiza una evaluación de las distancias, de la orientación, de los accidentes geográficos. Para construirlos se tienen en cuenta elementos tales como la proyección, la escala<sup>61</sup>, la representación del relieve a través de la escala cromática y los signos cartográficos.

Para utilizar la *escala gráfica*, se puede proponer para completar la actividad anterior (dibujar el lugar del cual provenían los británicos), que en el mapa mundi que ya se utilizó y que seguramente cuenta con esta escala, se establezca la distancia que recorrieron los británicos para unir Colonia del Cabo con Buenos Aires. Entonces, colocando una regla de manera que una esos dos puntos, se obtendrá una determinada cantidad de centímetros y milímetros que se pueden traducir a metros, kilómetros según lo indique la escala.

En este caso trataremos de establecer la distancia entre Colonia del Cabo y Buenos Aires. Según marca nuestra regla, hay xxx centímetros, si observamos en la escala, un centímetro equivale a 1.750 kilómetros, nos resta realizar una simple operación de regla de tres:

$$\begin{array}{l}
 1 \text{ cm} \quad \text{-----} \quad 1.750 \text{ Km} \\
 4,5 \text{ cm} \quad \text{-----} \quad x \text{ Km} \\
 x = \frac{4,5 \times 1.750}{1} = 7.875 \text{ km}
 \end{array}$$

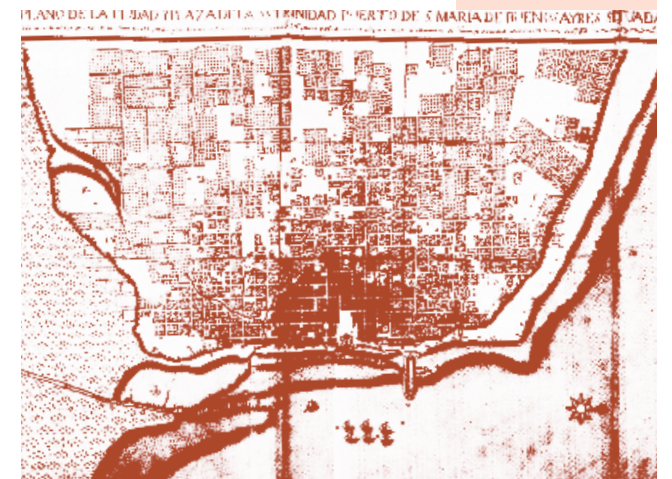
Es necesario aclarar a los alumnos que esta distancia siempre es aproximada, porque por un lado estamos determinando la distancia en línea recta y no con los accidentes del terreno, lomadas, ríos que hay que costear, por ejemplo; por otro lado, porque no todas las reglas miden igual, puede existir alguna variación en milímetros que generará distorsiones en la medición y para finalizar existe otro nivel de distorsión ya que la medida sobre el plano no contempla la esfericidad de la Tierra, en el caso de nuestro ejemplo (Colonia del Cabo-Buenos Aires) será bien

notoria, para ello recomendamos recurrir a la observación del globo terráqueo. Pueden comparar mediciones realizadas sobre representaciones planas y las mismas efectuadas sobre el globo terráqueo, así se hará evidente esta distorsión.

Resulta importante abrir la puerta al conocimiento de la concepción de espacio de otras sociedades, ya que no todas o, la misma sociedad en distintos momentos de su historia, tiene las mismas ideas del mundo y de su entorno y las representa de igual manera. Por eso, es interesante también el trabajo con mapas antiguos. Es necesario distinguir entre mapas antiguos y mapas históricos. Los primeros son aquellos que denotan las concepciones del mundo, del espacio que estas sociedades habitaban, de las regiones contiguas que tenían las sociedades pasadas. Los segundos son mapas actuales sobre los cuales se imprime la ubicación de pueblos antiguos, recorridos o ubicación de los ejércitos en determinada guerra, datos demográficos, económicos o de otra índole. Son los que comúnmente se encuentran ilustrando los libros de texto.

Al presentar este mapa antiguo se puede consultar a los alumnos:

- adónde se colocó (mentalmente) José Bermúdez para dibujar este mapa;
- cómo ubicarían en él los puntos cardinales;
- qué es lo que les llama la atención del dibujo;
- les parece que se respeta la misma escala en el dibujo de todos los componentes del mapa;
- por qué razón habrá representado el fuerte mucho más grande que el resto de los elementos que aparecen en el mapa;
- por qué los barcos se encontrarán ubicados lejos de la costa;
- qué características tendría la costa del río;
- hacia dónde se dirigen las embarcaciones que aparecen dibujadas;
- por qué frente al fuerte el dibujo se continúa con líneas punteadas, qué quiso significar el autor;
- en qué lugares se hallaban las *casas de campo*;
- qué habrá motivado al autor para realizar el dibujo de este plano.



Mapa recorrido inglés

## Algunos datos para que el docente pueda orientar mejor la lectura del mapa de Buenos Aires en 1708

El sargento mayor ingeniero José Bermúdez, dibujó planos con la intención de indicar la ampliación que debía hacerse en el fuerte que defendía la ciudad. Los elementos más destacados son la rígida cuadrícula con la ubicación de los conventos, iglesias y edificios principales, la importancia y el detalle con que fue dibujado el fuerte que también servía como casa del gobernador, almacenes reales y tesorería, en una escala bastante mayor que la de la planta de ciudad, y el contorno de la costa acantilada del río de la Plata, indicando el fondeadero de los barcos de mayor calado bastante alejado de la costa por falta de profundidad, y el canal de acceso al Riachuelo, al sur de la ciudad, que era utilizado como puerto, así como la ubicación de un posible muelle para facilitar el desembarco.

El plano de Bermúdez acompaña un informe que preparó, a pedido del gobernador Manuel de Velazco y Tejada, sobre el estado del fuerte remitido al rey de España en enero de 1709.

El trabajo con este mapa antiguo de Buenos Aires puede completarse con la lectura de textos como “El puerto de Buenos Aires”, con planos de Buenos Aires en 1806 y también con imágenes como las del Fuerte de Buenos Aires y la vista de Buenos Aires dibujada por Malaspina. Será interesante la contrastación del mapa de José Bermúdez con la descripción que realiza Roberts del puerto de Buenos Aires. También comparar los planos para determinar las variaciones que se produjeron en el espacio en el transcurso de un siglo, cómo se fue ampliando la planta urbana, en qué dirección, por qué habrá sido de ese modo; adónde se ubicaban en 1806 las casas de campo, los mataderos, qué se puede inferir a partir de esa ubicación.

Se puede solicitar a los alumnos que construyan mapas históricos. Por ejemplo que, en un mapa del conurbano bonaerense, marquen el recorrido realizado por las tropas de Beresford desde el momento del desembarco hasta la toma de la ciudad de Buenos Aires y/o la ruta realizada por la resistencia; que confeccionen *signos cartográficos*<sup>62</sup> para representar los lugares donde se enfrentaron con las fuerzas locales o extranjeras, donde hay puentes, arroyos por los cuales tuvieron que pasar; que confeccionen las referencias del mapa<sup>63</sup> y le coloquen un título. Esta actividad puede completarse solicitando a los alumnos que, a partir de un mapa actual de la provincia de Buenos Aires (conurbano), determinen qué distritos actuales que se encontraron comprendidos en el recorrido realizado por los británicos y/o las fuerzas reconquistadoras. Esta propuesta generará que los estudiantes comiencen a manejar o mejoren el manejo de la orientación a través de los puntos cardinales; reconozcan y elaboren signos cartográficos; localicen acontecimientos en el espacio al poder situarlos en un mapa; que puedan establecer relaciones entre situaciones

pasadas y su ubicación en los espacios actuales, reconociendo los cambios producidos en esos espacios a partir de las decisiones de los sujetos sociales que los habitaron y habitan.

Estas propuestas tienden a iniciar/continuar el trabajo de los alumnos con el manejo de estas fuentes a través de la adquisición de elementos básicos de las representaciones espaciales, con el fin de analizar su función y las relaciones que guardan entre sí, como base para la lectura, análisis e interpretación de las mismas.

## LAS FUENTES ESCRITAS<sup>64</sup>

La interpretación de fuentes escritas representa un importante aporte para el análisis de los procesos sociales. La tarea, entraña ciertas cuestiones que el docente debe tener presente:

- al seleccionar textos, es importante que tenga en cuenta las características de su grupo de alumnos, sus habilidades lectoras y la red de conocimientos previos que les permitan realizar predicciones, formularse preguntas acerca de la información que encontrarán en el texto y del mensaje que podrán construir;
- que los textos propuestos permitan vincular los conocimientos ya adquiridos con la información que estos brindan. Es decir, los textos deben articular de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos, de modo de no obtener la posibilidad de conectarse con ellos;
- los textos deben plantear desafíos, pero éstos deben ser de posible resolución para los alumnos.

Resulta imprescindible que los docentes puedan revisar críticamente los textos que dan a leer a sus alumnos para observar su grado de coherencia, detectar las dificultades que pueden encontrar en su lectura (conceptos no explicados, información implícita que requiera un alto nivel de inferencia, etc.), es decir, que les permita realizar las predicciones didácticas necesarias para diseñar acciones que puedan redundar en un mejor aprovechamiento del material presentado.

El trabajo con fuentes escritas remite a diferentes momentos en el proceso de su interpretación. Para ejemplificarlos, tomaremos el oficio escrito por el virrey Sobremonte a José Pérez Brito, Regente de la Real Armada, en la que le delega el mando de la ciudad de Buenos Aires el 17 de diciembre de 1805.

Por las ultimas noticias recibidas dela corte del Brasil acerca de La existencia en aquellos Puertos de una Esquadra y Comboy Ingleses con tropas de desembarco cuyo objeto no será extraño se diri Ja à atacar à esta parte delos Dominios del Rey, he hallado

<sup>62</sup> Signos cartográficos son dibujos sencillos utilizados por el cartógrafo para representar rasgos del medio natural o de la acción humana.

<sup>63</sup> Es conveniente que las referencias en el mapa se coloquen en el frente y no en el dorso del mismo, esto facilita la lectura del mapa. Será importante que el docente genere este hábito en sus alumnos y el de incorporar el tema que se está representado.

<sup>64</sup> Para ampliar la información relacionada con el trabajo con fuentes escritas, remitimos a la lectura de Ricardo, Juliana, El papel de la anticipación en la comprensión de textos, Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria Básica, 2005



precisa mi pronta traslacion à la Plaza de Montevideo por lo que considero rar mas expuestos los puntos de aquella costa à los intentos de los enemigos.

En este supuesto, y en el de que con arreglo à lo dispuesto por Su Magestad para estos casos queda el Señor Regente de esta Real Armada con

el mando de esta ciudad capital para todo lo diario y urgente que ocurra y yo no pueda despachar por mi mismo desde el destino donde me halle, en lo Politico y demas anexo, y Vuestra Señoría como oficial mas graduado y antiguo con el de las Armas.

Como aunque en el caso de realizarse el temido ataque ò invasion, se haya creido mas probable que se verifiquen en los indicados puntos de la otra vanda, pudieran dirigirse mas bien contra esta Capital ò à algunos de los muchos parajes à proposito para un desembarco, que ofrece la costa del Sur de este Rio para lograr un golpe de mano contra la Capital de estos Reynos, si hostilizan simultaneamente unos y otros puntos, de lo que me quedo dada antes de mi partida. Las providencias que he creido oportunas en los pocos momentos que la angustia del tiempo me permite para que toda la Tropa de Milicias regladas de Infantería y Cavalleria, y el Cuerpo de urbanas de esta Ciudad y Su Campaña se citen y pongan inmediatamente de parte de las Armas para acudir donde la necesidad lo exija previniendo à los Jefes de estos

Cuerpos se entiendan directamente con Vuestra Señoría de cuyo zelo, inteli

gencia, y amor al Rey me prometo que procederà en todo con la mayor actividad, y vigilancia, y que desplegarà todos los esfuerzos de su prudencia, y conocimientos militares para dejar

en qualquier acontecimiento escarmentados los enemigos del Rey, y bien puesto el honor de Sus Armas teniendo presentes las disposiciones generales para el caso de ataque tengo tomadas y comunicadas con mucha anticipación.

Dios guarde a Vuestra Señoría muchos años Buenos Ayr[e]s. 17 de Diciembre de 1805.

El Marqués de Sobremonte

Señor D. Josè Perez Brito

Durante el trabajo de la lectura será importante que el docente pueda generar estrategias para que los alumnos puedan:

- descubrir si se trata de una carta, una crónica, un testamento, un oficio, es decir, puedan descubrir lo que técnicamente denominamos su género discursivo. Los alumnos podrán inferir características de este género sin haber llegado a la lectura de la fuente, ya que podrán reconocer en ella, ciertas particularidades debido a que seguramente ya han leído textos similares. Podrán enroloarlo como perteneciente a una clase de textos porque reconocerán en él una serie de convenciones y de costumbres que les permitirán identificar la intención con la que se escribió, cómo era el estilo de la escritura, incluso ver qué tipo de funcionamiento tenían estos géneros discursivos en esta época. El escrito de Sobremonte dirigido al Regente es un oficio porque es emitido por una autoridad competente y dirigido a un funcionario de menor rango para que haga, diga o informe acerca de ciertas cuestiones. En este caso se trata de una delegación de mando;
- identificar el tipo de fuente de la que se trata (primaria, secundaria, oficial o privada, literaria, periodística, etc.). En el caso de nuestro ejemplo se trata de una fuente primaria de carácter oficial;
- advertir que se trata de una transcripción y que en la misma se respetan las separaciones en sílaba, los acentos, la ortografía tal cual como se encuentra en el oficio original. El docente deberá comentar que lo que se encuentra indicado entre los signos < > indica agregados por parte de quienes han transcrito el manuscrito. Además será importante comentar a sus alumnos por qué se presenta el manuscrito junto a la transcripción, generando alternativas para que puedan observar características de la grafía, la paginación original del texto, inferir cuáles fueron los materiales de producción de la escritura (papel, pluma, tinta, otros) y ver las diferentes formas de producción escrituraria, formas de impresión, la forma de distribución de la información en el soporte, cuestiones que posibilitarán que determinen en que ámbitos puede circular, por cuánto tiempo podrá circular).

La lectura de los textos debe enmarcarse en una secuencia donde el docente trabaje con los alumnos en la construcción de los conocimientos necesarios para que ellos puedan situarse en la época, en el contexto social, en las problemáticas circunstanciales y en la situación de comunicación real que dio lugar a la producción efectiva de ese texto. Conocer cuál era la función social que cumplían el emisor y el receptor va a determinar cierto estilo de escritura, ciertas frases, modos de dirigirse al otro, en fin, ciertas convenciones sociales. En la carta se advierte la formalidad en su redacción, por el modo de dirigirse al destinatario -Señor Regente de esta Real Armada, Vuestra Señoría-; frases como “[...] teniendo presentes las disposiciones generales que para el caso de ataque tengo tomadas y comunicadas con mucha anticipación.”, permiten establecer que se trata de una relación de mando obediencia, pero expresada con

mucha humildad; aparecen frases características incorporadas a los oficios de la época como “Dios guarde a Vuestra Señoría por muchos años”, es un deseo que se incorpora incluso en las comunicaciones enviadas al enemigo (ver Comunicación de Liniers a Beresford: “Nuestro Señor guarde a V.E. muchos años.”); se incluye un reconocimiento a las calidades personales y profesionales del receptor, “[...] que desplegará todos los esfuerzos de su prudencia, y conocimientos militares [...]” (ver oficio del Gobernador de Montevideo a Liniers “[...] quedo muy satisfecho de que los conocimientos militares de V.S. su Celo por la Religión, por el mejor servicio del Rey, y su amor a la Patria [...]”); se puede observar además, que los datos que hoy dan comienzo a una carta (lugar y fecha, destinatario) eran incorporados en aquella época en el final de la carta.

El docente debe presentar las fuentes escritas acompañadas de información complementaria: mapas que muestren la ubicación geográfica de las naves inglesas, la distancia entre esta ubicación y el puerto de Montevideo, mapas que muestren las condiciones de abrigo de ese puerto; ilustraciones como las de las fragatas inglesas que permitan dar luz acerca de porqué dominaban los mares; otros textos como la notificación a Sobre Monte de la necesidad de mantener la seguridad de estas plazas, etc., que sirva como complemento durante la lectura de sus alumnos. La única manera de relevar la información contenida en el texto consiste en conectarla con información externa a él, ya que ciertas inferencias que el texto solicita al lector no se pueden hacer sin información complementaria.

Adelante las dificultades que van a encontrar en la interpretación de la información contenida.

Vuelva a leer o lean en forma autónoma las veces que sean necesarias, avanzando párrafo por párrafo, deteniéndose para preguntar a los alumnos si hay dudas, si necesitan explicaciones, que a su vez posibiliten al docente agregar información, dar ejemplos, abrir conceptos.

Revise junto a los alumnos las palabras cuyo significado se desconozca, aclare el significado de los conceptos claves del documento.

Es fundamental que a la hora de leer una fuente se comprenda el sentido que esa fuente tuvo en el momento de ser producida y no se la descontextualice. Las fuentes escritas, sobre todo las primarias, no fueron pensadas como material didáctico, será tarea del docente presentarlas para que puedan ser aprovechadas en ese sentido. Así, propiciar la contextualización del documento, involucra la necesidad de determinar su origen o autoría (quién o quienes escribieron, a qué sector social pertenecían, a quién o quienes iba dirigido, qué intencionalidad subyace en el mismo), la descripción de situaciones, la identificación de motivaciones que produjeron la situación narrada, las explicaciones multicausales, las relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, los niveles de toma de decisiones, la identificación de los distintos actores involucrados, de sus puntos de vista e intereses, de los conflictos y de la correlación de fuerzas existente, la ubicación temporal y espacial, la identificación de consecuencias, el establecimiento de relaciones pasado-presente. Así se podrá arribar a la organización conceptual de la información, a la comprensión del dis-

curso, al análisis y evaluación de la información brindada por la fuente escrita, a la realización de inferencias y al establecimiento de relaciones conceptuales.

El uso de las fuentes escritas como material para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es una herramienta imprescindible no sólo porque nos permite confrontar miradas que dan cuenta de procesos sociales e hipotetizar sobre los mismos sino también porque la narrativa presente en la gran mayoría de ellos se convierte en un puente hacia la imaginación de los alumnos. En este sentido, su utilización desde el inicio de la escolarización resulta no sólo posible sino también deseable.

La narración o la lectura de fuentes escritas no sólo resulta valiosa como aporte a los procesos de interpretación, conceptualización y síntesis sino también porque representa, sin duda, una actividad muy placentera y lúdica y rescata las múltiples representaciones de la realidad que tenemos como sujetos. Sin embargo, no debe tomársela aisladamente, sino estableciendo relaciones con fuentes como imágenes, cartografía, objetos, filmes, entre otras.

## EL MUSEO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Los diccionarios definen al museo como el “Lugar donde se conservan y exhiben públicamente colecciones de obras de arte, objetos de valor histórico, científico, técnico, etc.”<sup>65</sup> De hecho, hablar de museos es hablar de historia, ya que la casi totalidad de estos han nacido con el propósito original de conservar y exponer objetos que forman parte de determinado momento histórico. Decir museo nos lleva también a pensar en un simple repositorio de viejos objetos que forman parte de un pasado sin vida, por eso, las más de las veces, las visitas a los museos se transforman en un paseo aburrido y carente de contenido.

¿Qué puede aportar un museo a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales? Para construir la respuesta, iremos explicando y ejemplificando las posibilidades que brinda este recurso a partir de la visita al Museo Histórico Fuerte de Barragán, sito en la ciudad Ensenada, allí mismo donde fue avistada la escuadra inglesa días previos a la toma de Buenos Aires en 1806.

Antes de la visita: además de las cuestiones administrativas formales de tomar contacto con quien se encuentra a cargo del museo para pautar la visita, sería conveniente que el docente conozca el museo antes de visitarlo con sus alumnos para saber con qué materiales cuenta, cómo están organizadas sus salas, cómo es el lugar en donde se encuentra emplazado, si cuenta con servicio de guía y cuál es la información que brinda, si es posible que los alumnos tomen fotografías en el interior de las salas.

El Museo Histórico Fuerte de Barragán cuenta con un servicio de guía que brinda una interesante información acerca de los objetos que se encuentran en la sala del



museo y también de los restos de la construcción del antiguo fuerte, dando la posibilidad de que los visitantes puedan trasladarse en el tiempo para conformar ideas e imágenes de cómo era el lugar en el pasado, cuál era su modo de funcionamiento, su importancia estratégica. El museo depende de la Dirección de Cultura de la Municipalidad de Ensenada. Los días de visita son los martes, miércoles y jueves de 9 a 12 y los viernes, sábados y domingos de 14 a 18 horas.

En caso de no ser posible una visita previa, en ocasiones los museos cuentan con espacios en la web que permiten a los docentes realizar un recorrido virtual e informarse respecto de las cuestiones que apuntábamos previamente. En el sitio <http://www.ensenada.gov.ar/laciudad/patrimonioarquitectonico/fuerte/fuerte.php#top>, se presenta una descripción del museo y de su estado de conservación, se incluyen fotografías y un plano que indica la ubicación del antiguo fuerte. Esto posibilitará al docente construir previsiones didácticas que permitan enriquecer su propuesta.

Como primera cuestión deberá resolver si utilizará la visita como disparador de los contenidos a trabajar, como acompañamiento de los mismos durante su desarrollo o como un recurso que le permita integrar y cerrar los contenidos relacionados con la primera invasión inglesa.

En cualquiera de los casos, es conveniente que el docente genere un espacio de diálogo entre los alumnos para que puedan expresar qué esperan descubrir, cómo imaginan un museo, para qué creen que sirve, con qué objetos se encontrarán, cuál es la importancia de los materiales que allí se atesoran. Las respuestas pueden ser sintetizadas en el pizarrón, por ejemplo, de modo que todos puedan disponer de un registro de las expectativas que fueron volcadas.

A partir de su planificación, el docente establecerá los objetivos que pretende concretar a través de la visita, en el caso del Fuerte de Ensenada podría ser que busque que sus alumnos puedan:

- determinar porqué los ingleses habían pensado realizar el desembarco en la ensenada;
- relacionar el modo de construcción de las defensas fronterizas y su lugar de emplazamiento;
- vincular las fuentes escritas, los relatos de los historiadores y las fuentes materiales exhibidas;

Es importante que los alumnos conozcan qué es lo que el docente espera que ellos puedan realizar a partir de la visita al museo. Esto les servirá para poner más atención en aquellas cuestiones que permitan la concreción de esos objetivos, es decir, que se dispongan a la visita sabiendo qué es lo que están buscando. Sin duda, los estudiantes pondrán además atención en aquellos materiales que despierten su curiosidad y éste seguramente no habrá dejado de ser uno de los objetivos del docente.

Antes de la visita anticipará que un guía los acompañará en el recorrido por las instalaciones –si es que lo ha determinado de ese modo- y que durante su explicación

estará acompañado por el grupo total. Para realizar una segunda recorrida, más libre, podrá organizarlos en pequeños grupos que deberán observar los objetos, anotar o dibujar lo que les interese y crean que será de utilidad a su tarea posterior, sacar fotografías –en caso de poder hacerlo-. Será importante advertir que no dejen de hacer todas las preguntas que crean necesarias.

Durante la visita: al llegar al museo, se organizará la recorrida. Seguramente en primer término será con la compañía del guía del museo que enmarcará a los objetos en su contexto, aportando interesantes datos. Al finalizar la visita guiada el docente puede solicitar a los alumnos que realicen la segunda recorrida por las instalaciones, esta vez en pequeños grupos. En este momento puede reiterar los motivos que determinaron la visita al museo a modo de orientación para la nueva recorrida, haciendo referencia a que tomen apuntes en sus anotadores, dibujen (sobre todo, los más pequeños en caso de no saber escribir aún), grafiquen.

Las fuentes con las que se trabaja en los museos son de índole diversa las hay escritas, imágenes pero las que se destacan son las fuentes materiales, es decir, objetos que nos ofrecen información en forma involuntaria, siendo la misma más cabal y objetiva al no estar mediada por la visión del autor. La información que contienen las fuentes materiales ha sido el resultado de la actividad humana, actividad intencionada que ha dotado a los mismos de ciertos rasgos o características que reflejan esa acción. Así, cada objeto desnuda ante nosotros, su forma, textura, color, decoración, la técnica con la que fue construido y nos permite inferir cuál era el nivel de desarrollo de la sociedad que lo produjo y por quiénes y para qué fue utilizado. Aunque aparente inanimado, el objeto nos habla... sólo hay que saber interrogarlo.

Cuando el alumno se detiene frente a esta vitrina es esperable que pueda *observar* el objeto. La observación implica describir a partir de los datos que proporcionan los sentidos, mirar con un objetivo; se relaciona con aprender a ver y ser capaz de acercarse críticamente al objeto o situación. Consiste en poder captar el mayor número de detalles y características, cualidades y valores de las formas, materiales y colores para llegar a la identificación, análisis y valoración de los componentes y facilitar su interpretación.

Observar no es solamente un acto visual sino un acto en el que intervienen todos los sentidos cuando es posible; supone un proceso mental. La mirada debe superar el nivel de las explicaciones espontáneas y evidentes y ver cosas distintas en lo mismo, desarrollando un espíritu de búsqueda. Existen diferentes maneras de categorizar la observación. Entre ellas, puede plantearse la observación:

**directa**, se realiza en contacto con el objeto o la situación, a través de nuestros sentidos. Este tipo de observación es la que posibilita la visita al museo, los alumnos se encuentran con el objeto mismo.

**indirecta**, conocemos el objeto o situación debiendo recurrir al testimonio de la observación directa hecha por otra persona: dibujos, fotografías, diarios, cine,

radio. Es el tipo de observación que podemos proponer a partir de imágenes de fuentes materiales incorporadas en la primera parte de este trabajo, por ejemplo el arca fiscal de la época colonial.

**libre**, la realizada sin la orientación y ayuda del docente, es la que realizan espontáneamente los alumnos.

**dirigida**, pretende concentrar la atención en lo central y no en lo accesorio del objeto o situación. Es fundamental para iniciar a los alumnos en el uso de esta técnica.

Si previo a la visita se trabaja con la observación indirecta de fuentes materiales, se puede ir orientando a los alumnos en la confección de fichas de observación. El docente puede armar la ficha a partir de la sugerencia de los alumnos quienes le dirán qué es lo que quieren saber del objeto, cuáles son los datos que pueden obtener de él. Es importante que el docente favorezca aquellas preguntas que den lugar a la exploración, la suposición, la imaginación, el establecimiento de relaciones, la emisión de opinión. Las fichas pueden ser completadas por los alumnos a partir de algunas palabras que puedan escribir individualmente o entre todos. Al quedar registrada, la observación puede ser contrastada con el resultado de observaciones posteriores sobre el mismo objeto.

¿Cuáles son las preguntas que se le pueden hacer al cañón?, revisemos fotografías:

¿Con qué material está construido?

¿Qué tecnología fue utilizada en su elaboración?

¿Cómo es su textura?

¿Cuántas partes tiene?

#### CONSTRUCCIÓN

¿Cómo es su forma?

¿Cuál es su color?

¿Cuál será el año aproximado de utilización o fecha de fabricación?

¿Esta completo? ¿roto? ¿restaurado?

#### RASGOS FÍSICOS Y DISEÑO

¿Es apropiado el diseño para el uso que tiene? ¿Por qué?

¿Cómo se usaba?

#### FUNCIÓN

¿Hay actualmente objetos que cumplan la misma función?

¿Este objeto tiene alguna utilidad hoy en día?

#### VALOR

¿Quiénes lo usaban?

Como vemos estas preguntas tienden a orientar la observación y andamian la descripción. La descripción del objeto implica enseñar a verlo, a leerlo, constatando las partes que lo integran, dándoles nombre a cada una de ellas y apreciando las relaciones que se establecen entre las mismas. El observador puede describir el objeto a alguien que nunca lo vio y esta persona dibujarlo. Pero para ello deberá

adoptar un orden en la descripción de arriba hacia abajo, por ejemplo, y una línea lógica: rasgos físicos, construcción, diseño, función, valor (como se observa en la ficha de registro de observación). El dibujo, los detalles que pueda tener, su forma, etc. darán la pauta al observador de cuán acertada fue su descripción.

Seguramente a partir de la observación surgirán nuevos interrogantes, en el caso del cañón: cuál era la distancia a la que podía llegar la bala; de qué material estarían contruidas las municiones; cómo siendo de madera no se destruía cuando se producía la explosión de salida de la bala; cómo sería su mecanismo de funcionamiento, entre otras. Estas preguntas abrirán paso a la formulación de hipótesis por parte de los alumnos y deberán ser retomadas por el docente en las clases posteriores a la visita, por ello, es conveniente que el docente pida que los estudiantes las registren en sus anotadores.

Las fuentes materiales no deben transformarse en una unidad de estudio en sí mismas, cosa que sucede muchas veces en los museos, donde se exponen objetos aislados. Esto restringe la información que los mismos nos brindan a una apreciación meramente estética. En este caso, se debe orientar a los alumnos a que busquen relaciones con otros objetos que se encuentran en el mismo museo, con textos informativos, mapas, que permitan a los alumnos ubicarlos en un espacio y un tiempo y que los conduzca a deducir las características de la sociedad que los produjo, su función y valor, es decir, que les permita contextualizarlos.

Saliendo del recinto del museo se podrá tener acceso a restos de la construcción que otrora fuera el fuerte de la Ensenada de Barragán.

Allí los alumnos podrán ver en forma directa la orientación espacial que tenía el fuerte, sus dimensiones reales (altura, superficie, tal vez la puedan calcular a partir de diferentes modos de medición: con pasos, por ejemplo), su arquitectura, los materiales con los que fue construido. Podrán caminar por los alrededores para mirar la construcción a la distancia y desde diferentes puntos de observación. Conocerán su entorno actual, poniendo atención en el tipo de vegetación y fauna que la circundan, las características del terreno.

Esta recorrida, seguramente, abrirá para los alumnos más interrogantes que respuestas. Como dijimos, es importante que los estudiantes anoten las preguntas que los inquietan y, si las tienen, posibles respuestas a las mismas. También es conveniente que les sugiera que regresen una vez más al interior del recinto del museo para buscar objetos, mapas, escritos, con los cuales relacionar lo visto en el exterior y que pueda brindar pistas para poder resolver las incógnitas.

**Después de la visita:** de regreso al aula, los alumnos cuentan con sus gráficos, anotaciones y, por supuesto, con su vagaje de vivencias. Las posibilidades de trabajo a partir de las esos insumos son múltiples.

El docente puede solicitar que los alumnos dibujen los objetos, como forma de reconstrucción de los mismos, para poder expresar la información recabada por medio de ellos. Será un dibujo con características particulares, en tanto se trata de una representación. Es importante, aproximar las características técnica, formal o artística del objeto, mostrarlo en situación de uso, esto permitirá aprehender el

objeto lo más objetivamente posible. De igual modo si se solicita la confección de reproducciones de objetos (utilizando yeso, papel maché, otros materiales); esta actividad tiene como objetivo que los alumnos se sientan interesados y atraídos por el objeto como paso previo a la reflexión sobre él.

Podrá tabajar a partir de los interrogantes formulados por los alumnos, los que se compartirán en el ámbito de la clase. Las preguntas acerca del cañón y las hipótesis que los alumnos habrán construido deberán ser contrastadas con información obtenida acerca de las armas de la época, podrán dibujar el mecanismo de funcionamiento como ellos lo pensaron y modificarlo o confirmarlo con los datos encontrados en fuentes escritas, por ejemplo:

### Artilería de Ordenanza

Si se examina la relación de las piezas que llevaba un ejército, asombra la cantidad tan grande de piezas diversas, sobre todo teniendo en cuenta que aun con mismo nombre y calibre podían no ser iguales, ya que las características de cada una de ellas dependía del capricho de su constructor o del que las hizo construir. El municionamiento de esta artillería debía de ser complicadísimo, y el funcionamiento de la misma estaría expuesto a verse interrumpido en plena acción.

A fines del siglo XVII y principios del XVIII, se centraliza la producción en las Reales Fábricas que eran los únicos establecimientos dedicados a la fabricación de armas, excluyendo desde ese momento a los particulares. A partir de ahí se empezaron a reglamentar los calibres y disminuir su número a los indispensables, como así hizo la Real Ordenanza de 1718.

El calibre se expresaba por el peso de la bala. Así, si se hablaba de un cañón de 12, se quería decir un cañón cuya bala pesaba 12 libras.

En 1743 se dicta una nueva Ordenanza, desaparecen los adornos exteriores, se limita el número de calibres, y se introduce el cartucho, con lo que la bala unida a la carga simplifica las operaciones de disparo y se aligeraron los montajes. La artillería se clasificó en: cañones de sitio y plaza, cañones de campaña, obuses y morteros.

Se logró así disponer de una Artillería de Campaña maniobrera, aunque la tropa de artillería continuaba a pie y el transporte se llevaba a cabo con ganado y carreteros contratados e independientes de las tropas, a las que entregaban la artillería cuando llegaba el momento de emplearla. Esta artillería se empleó en la guerra española contra los franceses (1808-1814) y en América.

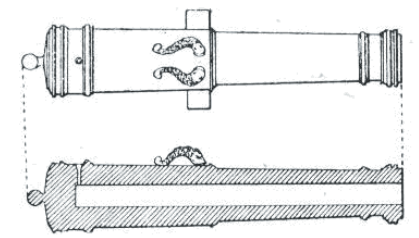
El proyectil del cañón liso era de dos clases: la bala rasa, o simplemente bala, era la esfera sólida de hierro fundido. Contra los buques se calentaba en un hornillo al rojo cereza, llamándose bala roja. Esta modalidad la emplearon los ingleses con notable éxito para la defensa de Gibraltar (año 1783), con ellas incendiaron y hundieron las diez baterías flotantes españolas. Los tiros de metralla, que podían ser saquillo de metralla (Fig.9), disco o lecho de madera con un vástago central rodeado de balas de fusil y envueltos por un saquillo de lona; y bote de metralla

(Fig.10) en el que los balines iban en el interior de un cilindro de hoja de lata. Al final del siglo XVIII ya era el tipo de proyectil más empleado y de mayor eficacia contra personal al descubierto. El mortero continúa empleando la bomba (Fig.11) y la pollada (Fig.12) que llevaba tres lechos o platos con granadas de mano, estos lechos iban unidos por una espiga y cerrados en una bolsa. El proyectil del obús era la granada, también llamada granada real para distinguirla de la granada de mano. Era esférica, hueca y con carga interna de pólvora. Se diferenciaba de la bomba en que no lleva resalte en la boquilla y su calibre era menor.

La carga ordinaria para los cañones de sitio era, en esta época, de 1/3 en pólvora del peso de la bala. Por ejemplo, en el de a 24 era de 8 libras (3.68 Kg) de pólvora, y para el tiro de brecha se reforzaba a la mitad, o sea 12 libras (5.52 Kg). Las piezas de batalla, en cambio, rebajaban su carga a 1/4 del peso de la bala. Por ejemplo, el cañón de a 4 disparaba con una carga de 1 libra (460 gr) de pólvora, el de a 8 con 2 libras (920 gr), y el de a 12 con 3 libras (1.4 Kg). En general, las piezas se cargaban introduciendo por la boca, primero la pólvora, luego un taco de madera y después el proyectil, pero en algunos materiales, especialmente los de campaña, se empleaba el cartucho embalado (Fig.13) que estaba formado por tres elementos: la bala (H), el salero (J) que era un taco de madera adaptado al proyectil y unido a él con unas tiras de hoja de lata y el cartucho de papel o el saquete de tela (L) con la pólvora precisa para el disparo y que iba atado al salero. Para efectuar el disparo se utilizaba el botafuego, palo con una hendidura o bien una mordaza en un extremo que sujetaba la cuerda-mecha que se aplicaba al oído o fogón.

El alcance eficaz del cañón, empleando bala, para los de Plaza y Sitio (de a 24 y de a 16, los mayores calibres de Ordenanza), era de unos 900 mts, aunque el máximo era de 3,000 m. Para las piezas de Campaña era de 600 mts. Con los tiros de metralla, mucho más efectivos contra personal, el alcance eficaz era menor, de 600 mts para Plaza y Sitio y de 400 mts para Campaña. El alcance de los morteros era como máximo de unos 2,400 mts, que entonces era una distancia considerable, y su efecto no disminuía con la distancia, al contrario que el cañón, razón por la que se empleaban en los bombardeos, que tomaron este nombre por llevarse a cabo con bombas. El alcance de los obuses era intermedio entre el del cañón y el mortero.

Las cureñas era el armazón en el que se montaban las piezas de artillería y la gualdera era cada una de las dos planchas laterales del armazón (Fig.14 cañón de



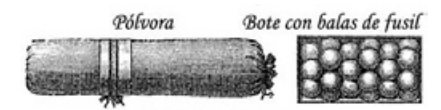
Cañón de la nueva ordenanza



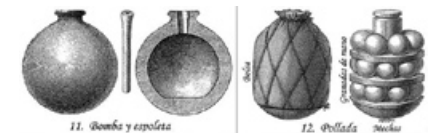
Cañón de la antigua ordenanza



9. Saquillo de metralla



10. Bote de metralla



11. Bomba y espóleta

12. Pollada

a 4 en cureña de batalla), se mantienen hasta el año 1830.

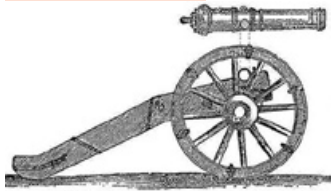
Extractado del sitio <http://www.fortunecity.com/victorian/churchmews/1216/HistoriaArtileria/Artileria5a.htm>

En la recorrida por el exterior, seguramente habrán surgido preguntas como ¿Adónde estaba ubicado el río en relación con el fuerte?; ¿No es una construcción muy baja para servir de defensa?; ¿Por qué el terreno que está hacia el frente del fuerte es tan blando, casi pantanoso?; ¿Por qué siendo así el terreno, los ingleses habrían elegido ese lugar para desembarcar?; ¿A qué distancia debían encontrarse los barcos enemigos para que las balas de los cañones pudieran ocasionarles algún daño? Esta pregunta podrá ser respondida a partir de los datos obtenidos en función de sus interrogantes acerca de las armas de la época y de las relaciones que puedan ir estableciendo entre uno y otro tema.

Evidentemente, la visita despertó cierta curiosidad que el docente sabrá aprovechar solicitando que, a partir de sus inferencias y de la contrastación de las mismas con la información obtenida a partir de la búsqueda y lectura de mapas, gráficos, de fuentes escritas, de imágenes, los alumnos intenten reconstruir cómo era la Ensenada de Barragán en el tiempo en que se produjo la primera invasión inglesa, pudiendo expresar sus conclusiones a través de dibujos, de la construcción de una maqueta o de un escrito que de cuenta de ellas.

Es importante acompañar estas propuestas con intercambios orales que permitan volver a pensar sobre los dibujos, las reproducciones que han confeccionado, las respuestas que encontraron a sus interrogantes; intercambios orales que provoquen la observación, la comparación con los objetos reales y que permitan establecer relaciones entre la información contenida en distintas fuentes.

Se pueden retomar aquellas expectativas que todos expresaron y que quedaron registradas en el pizarrón y en las carpetas de todos y contrastarlas con todo el proceso vivido (desde la planificación de la visita al museo, el trabajo en el aula, el producto final). Esta será una buena instancia en la que docente y alumnos podrán realizar un ejercicio de metacognición. Detenerse, pensar, recuperar los pasos que los llevaron a la elaboración del producto final (ya sea la maqueta, el informe escrito, el periódico de época, la dramatización, etc.). Así, tendrán ocasión de evaluar el trabajo grupal y la participación individual de cada uno, avanzando en la autoevaluación de uno y otros; aprender de los errores; reconocer la presencia de ritmos de aprendizajes distintos y por ende, la existencia de la diversidad; apreciar las oportunidades para que todos respondan y participen en la medida de sus posibilidades; valorar el esfuerzo por superarse.



14. Cañón de 4 y su cureña de batalla

## UNA RECORRIDA POR LOS HITOS

Análogamente a los espacios físicos, los espacios culturales se organizan también en relación con hitos. Hito es el nombre con el cual se designa, en un sentido, a las indicaciones (mojón o poste de piedra, por lo común labrado) que sirve para indicar la dirección o la distancia en los caminos o para delimitar terrenos y, en otro sentido, a los sucesos, personas o cosas clave y fundamentales dentro de un ámbito o contexto.<sup>66</sup> Los hitos, como objetos culturales, poseen un sustrato y un sentido y tienen, muchas veces, características simbólicas.

Los hitos en su conjunto llevan a la formación de complejos que son paradigmas<sup>67</sup>, es decir, universos fácticos y significativos de carácter cultural y cada hito proyecta su influencia en el paradigma respectivo. Los hitos son base de referencia de la cultura de una sociedad.

Cada persona es productora y receptora de hitos y, al fin, de representaciones del paradigma. También es productora de ciertos sucesos y cosas a las que le imprime una particular significatividad. Los sucesos pueden ser ciertamente diversos, abarcando desde batallas hasta espectáculos. Las cosas que se transforman en hitos pueden ser desde monumentos hasta objetos de la sociedad de consumo. El reconocimiento de hitos y del paradigma posibilita que cada persona tome conciencia de la realidad en la que se encuentra inmersa y que pueda construir su sentido vital en ella. En cada suceso, cada objeto de la cultura y cada persona se encuentra la cultura toda, es decir, las marcas sociales construidas a modo de referencias respecto del camino a seguir por esos sujetos sociales y las generaciones siguientes. Los hitos, son entonces, representaciones colectivas, provistas de un universo simbólico generado y regenerado por los miembros de la sociedad. Los hitos y los paradigmas forman parte de lo que llamamos inconsciente colectivo.

Los hitos pueden ser considerados en aspectos más estáticos, los baluartes y dinámicos, los arquetipos. Los baluartes son mojones, marcas fundamentales de una cultura; los arquetipos son puntos de partida de la marcha cultural que, con sentido más activo, modelan el curso de la realidad. Cuando los hitos y los paradigmas llegan a hacerse indiscutibles se constituyen en mitos. Los hitos considerados inmovibles se denominan bastiones.

¿Cómo se establecen socialmente los hitos? Si entendemos la sociedad como un escenario de relaciones de fuerza en pugna, debemos reconocer en ella grupos que pugnan por alcanzar un objetivo: el poder. Esas relaciones de poder se concretan como ordenamiento, de esa manera cada ordenamiento social<sup>68</sup> lo es de algunos y para algunos. Aquellos que pudieron alcanzar el poder y constituir cierto ordenamiento serán quienes tendrán la posibilidad de construir y calificar los sucesos y objetos sociales, de determinar y jerarquizar sus alcances, de dotarlos de una significación positiva o negativa. En el primer caso, para que posibilite a cada individuo o grupo social, reconocerse en un pasado común, en los que tales sucesos, objetos o personajes

<sup>66</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española, ver el sitio [www.rae.es](http://www.rae.es)

<sup>67</sup> Según Kuhn los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica, Kuhn, Thomas S., La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 13.

<sup>68</sup> Lo correcto es hablar de *ordenamiento de la sociedad* y no de *sociedad ordenada*. Según el diccionario Ordenamiento es la acción y efecto de ordenar y, ordenado la colocación de las cosas en el lugar que les corresponde. Como vemos, el primer caso referencia, implícitamente, la idea de sujetos sociales actuando, decidiendo y construyendo; en cambio, la segunda, sólo el acomodamiento a una realidad pre-existente, la realidad se presenta como naturalmente dada.



emblemáticos, adquieran el valor del ejemplo a admirar y a seguir. En el segundo caso, se trata de imponer la propia capacidad de rechazo de las percepciones ajenas, ya que la conformación de estas representaciones sociales se genera también a través de los otros; no es una imagen que se consolida aisladamente, se con-forma, forma su identidad mirándose en el espejo de la otredad, que lo modifica, perfecciona o degrada. Así es como se instituyen socialmente los hitos.

Pero, como hablamos de una sociedad en la que se encuentra presente el conflicto y la puja por el poder, cada ordenamiento social constituye, tan sólo, una quietud momentánea e inquietante de incompatibles. Esto nos permite considerar la constante inestabilidad de la sociedad, ya que habrá en ellas, ciertos sectores que no acuerden con el ordenamiento establecido y que operarán para producir las condiciones que favorezcan el establecimiento de un nuevo ordenamiento. Para consolidarse como grupo, para dotarse de una identidad que les permita reconocerse y ser reconocidos por los otros, también construyen sus propios hitos, sus propias representaciones que podemos calificar como instituyentes, en un intento de operar siempre como la resistencia a aquello consagrado. Estos hitos se transformarán en instituidos cuando este grupo haya alcanzado el poder y establecido esos hitos como parte de el nuevo ordenamiento social.

¿Cuál es la finalidad de la instauración de hitos? Los hitos resultan realidades de sucesos, personas o cosas captadas socialmente y direccionadas por valores culminantes (ejemplaridad, justicia, solidaridad, etc.) dotadas de fuerza expansiva. En cada hito y cada paradigma hay una facticidad, una normatividad y un despliegue valorativo. A partir de la referencia a los hitos y los paradigmas es posible la construcción de cierto ordenamiento social. Estos hitos y paradigmas pretenden mantener unida a la sociedad, inventar nuevas significaciones, nuevos esquemas organizadores, normas, valores, lenguaje<sup>69</sup>, intentando perpetuarla. Ganar las bases de la cultura mediante el establecimiento de hitos y paradigmas es ganar la construcción de la temporalidad del pasado, el presente y el porvenir y de la espacialidad de lo interior y lo exterior. Los hitos y los paradigmas poseen soportes fácticos, pero a su vez son los puntos originarios de la lógica de la cultura.

Los medios a través de los cuales los hitos alcanzan su despliegue son el sistema educativo, los medios de comunicación masiva y publicitarios, la historia oral. La expansividad de los hitos hace que a menudo sus consecuencias vayan más allá de lo pensado por quienes lo consintieron. El re-vivir los hitos abre paso a la imaginación; este mecanismo que se ubica en un tiempo y un espacio recubierto por la máscara de la conciencia, retorna al presente: ya que ha dejado una huella ineludible en el pasado y organiza la actualidad y lo que va a venir, el futuro.

Ubicación de los hitos de la Reconquista en la provincia de Buenos Aires y Capital Federal.

Nº 0: Situado en Luján, frente al Cabildo y la Basílica. Allí, el Presbítero Carballo bendijo las cintas blancas como la túnica del Virgen y las celestes como su

manto (medían 38 cm. de largo, que es la altura que tiene la imagen de la Virgen de Luján) que llevaron las milicias que lucharon en Perdríel.

Nº 1: En Perdríel (ruta 8, km. 18), actualmente Villa Ballester, partido de San Martín. Allí, el 1 de agosto de 1806 se llevó a cabo el combate entre las fuerzas británicas y la resistencia.

Nº 2: San Isidro frente a Catedral (Av. del Libertador y 9 de Julio) El sacerdote Bartolomé Márquez, convocó a la población para colaborar en la defensa del Virreinato contra el invasor británico.

Nº 2 A: San Isidro, Márquez y Santa Fe.

Nº 3: Fondo de la Legua, cruce con Thames, Chacra de los Márquez). Contiene yuyán, tierra de “Las Higuierillas”, piedras del cerro San Bernardo en recuerdo de la presencia de Güemes con los Márquez.

Nº 4: Carapachay, Av. Mitre y Ramón Castro, Vicente López, por donde pasaron tropas llevando los colores del a Virgen que coincidentemente luego serían los colores patrios.

Nº 5: Navarro Plaza frente a la Municipalidad. Lugar donde se agruparon los voluntarios para encarar la reconquista.

Nº 6: Salto, plaza principal, donde se encuentra una leyenda que dice “Los blandengues y los gauchos pasaron con Liniers”.

Nº 7: Baradero entre Colombes y René Simón. Arrojada caballería. Bernabé San Martín.

Nº 8: Florida entre Av. Mitre y Av. San Martín (Vte. López). Paso de las tropas.

Nº 9: Villa Martelli. Av. Mitre y Laprida (Vte. López). Paso de las tropas

Nº 10: Chacarita, Av. Corrientes y Jorge Newbery (Capital Federal). Misa de campaña y reunión de las tropas.

Nº 11: Plaza Miserere. Frente a la Av. Pueyrredón (Capital Federal). Último campamento de las tropas antes del asalto a la ciudad.

Nº 12: Cuartel del Retiro. Plaza San Martín (Capital Federal). Lugar de reunión de las tropas preparadas para el asalto final.

Nº 13: Fuerte. Casa de Gobierno. Sólo placa alusiva. (Capital Federal).

Nº 14: Vte. López. Av. del Libertador y Vernet. Recordando el emplazamiento de la batería de artillería de Liniers. (en realidad se trató de la Defensa llevada a cabo en 1807 y no de la Reconquista de Buenos Aires en 1806)

Nº 17: Boulogne (Virrey Vértiz 1051/53). Desde 1984 lugar donde funcionó el Cuartel General de la Reconquista, en el límite Boulogne - Villa Adelina (Partido de San Isidro).

HITOS ANTÁRTICOS 1 Y 2:

Nº 15: Isla Laurie. Islas Orcadas del Sur (1982).

Nº 16: Base Antártica Marambio (1983).

Ambos repiten el texto del Hito Nº 2 de la Reconquista.

Para la visita de los hitos de la Reconquista será importante seguir las orientaciones brindadas previamente para la visita a los museos, es decir, planificar las actividades a realizar, respetar los tres momentos (antes, durante y después) de la visita. En este caso se pondrá atención en las placas, las imágenes alusivas, el año en el que fueron colocadas, de qué material están contruidos, cuáles son los colores

<sup>69</sup> Así se establece que cuestiones resultan valiosas y califica como disvaliosas a todas aquellas que se les oponen.



utilizados y particularmente características del lugar de emplazamiento. Será una buena ocasión para realizar junto a los alumnos una reconstrucción de cómo sería ese espacio en el momento en el que se produjeron los hechos estudiados, cómo habrá ido cambiando. También reflexionar acerca de por qué y quiénes habrán establecido esos mojos, qué función cumplen, cuál es la significación que le otorgarían en el momento en que fueron emplazadas, cuál es su significación actual.

## LA FILMOGRAFÍA

Al igual que ocurre con un texto o una pintura, el cine y el video conllevan un discurso -en este caso audiovisual- que necesita ser leído de manera diferente de la que acostumbran a hacer los alumnos como habituales espectadores. Se hace necesario ayudarlos para que puedan desentrañar ese discurso sintetizado en la conjunción de imagen, palabra, movimiento, sonido y color. Incluso, para que puedan determinar el punto de vista del director que se puede inferir a partir de lo que elige mostrar o de cómo secuenció las imágenes.

Será el docente quien andamie el *ver*, es decir, para que los alumnos se transformen de espectadores pasivos a espectadores activos y, quien los incite a dar muestras de su sentido crítico al analizar la película, como vemos, su rol en este proceso de adquisición de destrezas y habilidades en el empleo de estas nuevas tecnologías resulta imprescindible. Como así también, la complementación y confrontación de los materiales audiovisuales con los tradicionales recursos didácticos: lectura de textos, mapas, gráficas, etc.

Por ser un medio de desarrollo reciente, el lenguaje audiovisual continúa en proceso de construcción. A pesar de

ello, son innegables las posibilidades para la creación y emisión de mensajes que obedecen a fines diversos: educativos, investigativos, de entretenimiento, artísticos, publicitarios, entre otros. En el audiovisual aparecen integrados el lenguaje visual, sonoro y el propio de la televisión y el cine. Así, tenemos: elementos visuales percibidos a partir de los fotogramas -cada uno de los cuadros fotográficos de una película-, como la luz, el color, que hemos analizado al abordar la lectura de imágenes fijas; elementos auditivos, la voz humana (a través de diálogos, monólogos, voz en off); la música (bandas sonoras de los filmes); los ruidos (ambientales o efectos sonoros) y silencios; el movimiento que se configura a partir de la sucesión de imágenes, de planos, de secuencias que dependerán del movimiento de la cámara. De esos movimientos surgen los distintos *planos* y *angulaciones* a los que



hemos aludido previamente; el *zoom* permite realizar movimientos de acercamiento o distanciamiento del objeto enfocado; las *panorámicas* horizontales o verticales, rápidas o lentas (movimientos que realiza la cámara sobre su propio eje) y permiten describir a los elementos en juego; los *travellings* cuando la cámara se desplaza montada sobre ruedas o un carro que corre sobre un riel para acercarla y alejarla del objeto o seguirlo en sus movimientos; *fundido*, efecto por el cual una imagen es sustituida progresivamente por otra mediante una serie de imágenes intermedias que se superponen hasta la fijación de una nueva imagen, muestran cambios en la situación temporal de la escena o un cambio o simultaneidad de ésta. Los elementos visuales y auditivos son unidos en el proceso de *montaje* o de *edición*, a partir de él se seleccionan, ordenan y ensamblan los planos filmados según un *guión*<sup>70</sup> y un ritmo determinado.

Todos estos aspectos técnicos enunciados son puestos en marcha por medio del trabajo desempeñado por el director, guionista, actores, entre muchísimos otros profesionales. El director define desde los movimientos de la cámara hasta cómo quiere que los actores desempeñen sus personajes, cómo deben expresarse; por eso, es fundamental que mantenga una buena comunicación con los miembros del equipo.

Como vemos, un video, una película, un noticiero televisivo no están pensados para cumplir fines educativos. Se transformarán en educativos a partir del aprovechamiento que el docente realice de ellos. A la hora de analizar estos lenguajes debemos tener en cuenta que nos encontramos en presencia de relatos ficcionales, ya que siempre son el producto de la creación de un autor y del trabajo del equipo técnico, es decir, una construcción. Si tomamos como ejemplo una película histórica<sup>71</sup>, *La muerte en las calles*, nos hallamos frente a una forma de narrar y mostrar lo sucedido mediada por:

- el relato ficcional, basado en un guión y llevado a la pantalla por el realizador, quien ha seleccionado ciertos contenidos y ha decidido qué mostrar y cómo hacerlo;
- el relato histórico, elaborado por el historiador a partir de su trabajo de investigación.

Es así que el docente al traer una película a la clase se encuentra frente a varias posibilidades de trabajo.

1. Estudiar el hecho histórico sobre el cual se construyó la película.
2. Tomar la película como objeto de análisis, es decir, estudiarla como producto social, determinar qué motivó su filmación en determinado momento, cómo se hizo, para qué se hizo, con qué recursos fue realizada, etc.
3. Ambas.

La cultura de la imagen provista de diálogos cortos e imágenes inconclusas a partir de flashes de colores, espacios y tiempos artificiales, ha roto con los tradicionales relatos del cine y la televisión y si bien, utiliza sus elementos, los desestructura, fragmenta y combina llevando a captar por breves espacios de tiempo la atención de

<sup>70</sup> Los guiones pueden ser documentales, publicitarios, según el producto que se pretenda realizar. En la producción de un film se consultan y respetan dos tipos de guiones: a. el *literario*, que se centra en la narración argumental y que define personajes, vestuario, ambientación, etc. y también la voz en off o los diálogos que se desarrollarán y b. *técnico*, es el que guía el rodaje del filme, puntualizando cómo deben ser las tomas, angulación, planos, iluminación, de la música y los ruidos, detalles de los ambientes, etc. Se presenta en dos columnas: la de la izquierda es para la imagen y la de la derecha para el sonido.

<sup>71</sup> Los filmes históricos/épicos son aquellas producciones en las que se recrean situaciones históricas relevantes donde aparecen reflejadas las aventuras y la heroicidad de sus protagonistas.

niños y adolescentes. Esto nos lleva a preguntarnos ¿de qué manera el trabajo con videos o películas puede tornarse atractivo y didáctico para nuestros alumnos?

La duración del módulo de clase condiciona, muchas veces, el empleo de esta herramienta. Se realiza la proyección pero no hay tiempo para el intercambio de ideas, aclaraciones, profundización a partir de otras actividades. A los efectos de contribuir a un mejor aprovechamiento del tiempo disponible, será necesario llevar a cabo cortes que faciliten el desarrollo de esas actividades y que permitan al docente detener la proyección y atender a las dudas de los alumnos, brindar ciertas orientaciones en relación al tema del que trata pero también, sobre cómo y qué mirar. Tratando de romper con nuestro propios condicionamientos frente al filme, ya que en general, sólo ponemos atención a lo que plantea el guión, reduciendo a la película al análisis del texto. Pero el lenguaje audiovisual ofrece además, imágenes (escenarios naturales, arquitecturas, vestimenta, modos de relación entre los personajes, etc.), sonidos (música, ruidos, etc.)

Será el docente quien establezca las estrategias para su utilización, pudiendo ser empleado como:

- motivador de las actividades de aprendizaje, es decir, su utilización es previa al desarrollo de los contenidos o problemáticas a tratar. El alumno podrá acceder a una visión global de los temas a abordar, un esqueleto de los mismos, que completará a partir de las explicaciones del docente y del trabajo de investigación bibliográfica;
- apoyatura, acompañando la explicación docente, facilitando la utilización de secciones del video como apoyo permanente en cada una de las clases. Es una interesante estrategia, ya que permite detenerse, analizar las imágenes fijas (cuando se utiliza la función *pausa* que tiene incorporada el aparato videoreproductor), profundizando el análisis de las partes y del todo;
- integrador de contenidos y actividades, utilizándolo con posterioridad al tratamiento de las problemáticas ya trabajadas a partir de la explicación docente o de investigaciones realizadas por los alumnos con la correspondiente apoyatura bibliográfica;
- instrumento de evaluación de las actividades de aprendizaje, a partir de propuestas que el docente habrá trabajado previamente con los alumnos y explicitará en detalle en ocasión de la evaluación. Esta actividad puede llevarse adelante en forma grupal o individual, tanto en el aula como en la casa.

Resulta indispensable acompañar el visionado con una guía de actividades que el docente elaborará, adaptará y ajustará a la realidad del aula en la pretenda aplicarla. Para ello, resulta imprescindible que conozca en profundidad el material audiovisual que presentará a los alumnos y que haya establecido claramente los objetivos que pretende alcanzar a partir de su utilización. Es importante no olvidar, como anticipamos, que esa guía no debe centrarse sólo en el análisis del guión del filme, sino tener en cuenta los otros elementos del lenguaje audiovisual.

Tres son los momentos que requiere el trabajo con este recurso:

- **actividades previas al visionado:** se trata de una indagación sobre los conceptos e información que los alumnos manejan y que serán desarrollados en

el video. En esta instancia el docente realizará, además, una breve descripción sobre el material a visionar;

- **visionado:** sugerimos la realización de más de un visionado así, los alumnos mirarán con ojos de consumidor habitual de imágenes la primera vez y la segunda con ojos inquisidores, guiado por algunas preguntas que orienten el visionado y permitan focalizar aquellas cuestiones que se desean estudiar;
- **actividades posteriores al visionado:** en esta instancia los alumnos contrastarán sus opiniones previas con las observadas en el video, podrán compartir su elaboración con otros compañeros y extraer conclusiones. El docente podrá plantear una guía de actividades –según la estrategia de aplicación que haya decidido adoptar- que permitan profundizar, integrar, evaluar los contenidos seleccionados. Se confrontará el material filmico con textos escritos, documentos, y también con fuentes orales, cuando sea posible.

Cuando presentamos a los alumnos el material escrito con el que deberán trabajar, introducimos en él sus datos bibliográficos –sobre todo si se trata de unas pocas paginitas fotocopiadas-. La presentación de los filmes, videos, también se realiza a través de su ficha filmográfica. La misma contiene los datos necesarios que permiten identificar el material con el que propone trabajar. Al iniciar el trabajo con materiales audiovisuales suele ser conveniente que sea el docente quien haya elaborado la ficha filmográfica y la presente a sus alumnos, pero luego, se puede pedir a los estudiantes que sean ellos quienes la confeccionen. Para ello, será necesario que presten mucha atención desde la presentación misma del material a visionar y, tal vez, sea conveniente que el docente rebobine y pase más de una vez el fragmento del filme en el que se encuentran contenidos esos datos. Presentamos un ejemplo de ficha filmográfica y a la vez proponemos la película argentina citada para trabajar en el aula con los estudiantes.

Título: **La muerte en las calles**

Año: 1952

Género: Histórico - Dramático

Realizador: Leo Fleider

Guión: Abel Santa Cruz, sobre novela de Juan Manuel Gálvez que lleva el mismo título.

Fecha de estreno: 30/08/1957

Duración original: 70 min.

Intérpretes: Carlos Cores, Zoe Ducós, George Rigaud, Norberto Airaldi, Norma Giménez, Paquita Muñoz, Norma Aleandro, Francisco López Silva, Gerardo Rodríguez, Manolo Perales.

Resumen argumental: Al producirse las invasiones inglesas al Río de la Plata y al entrar en contacto las familias con los miembros del ejército enemigo la vida cotidiana comenzó a modificarse. Es en ese contexto que un padre de familia, creyendo que su hija estaba enamorada de un oficial inglés, la obliga a casarse.

Pero, en realidad, era la madre de la chica quien frecuentaba al oficial británico. Al enterarse su esposo de tremenda situación, echa a su mujer de la casa. Ésta morirá junto a su amado durante la defensa de Buenos Aires en 1807.

Repositorio: personal

Algunas orientaciones para el trabajo con la película *La muerte en las calles*

¿Por qué el señor Acarete pretende esconder su pasado en España?

¿Cuál es su modo de vida en América?

¿Cómo se manifiestan las contradicciones y recelo entre españoles y criollos?

¿Qué concepción que existe respecto del matrimonio y el amor. Cómo lo relacionan con la obra de Moratín representada en el Teatro de la Comedia?

Describe cómo son las relaciones, el trato, entre los miembros de la familia.

¿Cuál era el rol de la mujer? ¿Todas las mujeres de la sociedad deben desempeñar ese rol?

¿Qué lugar de la frontera se representa en la película? ¿Cómo era el lugar y la vida allí?

¿Qué decía el documento que escribe Liniers? ¿A quién se lo envía? ¿Con qué elementos lo escribe?

¿Cómo son las calles, las casas, la plaza mayor de la ciudad de Buenos Aires y el Teatro de la Comedia?

Describe el interior de una casa, sus habitaciones, mobiliario, decoración, iluminación. Dibuje un plano de la misma.

Distinga los sectores sociales según la vestimenta con la que aparecen representados. Realice el mismo trabajo diferenciando a la población de la ciudad y la campaña.

¿Qué vendedores ambulantes aparecen, cómo los pudo distinguir?

Describe el ingreso de las tropas inglesas a la ciudad. ¿Cuál es la actitud de la población?

¿Qué palabras utilizan los criollos, mulatos, españoles para referirse a los ingleses? ¿Por qué motivos usarán esas palabras? ¿Qué mensaje pretenden transmitir respecto de los ingleses?

¿Cómo se despliegan los combates? ¿Qué armas utilizan uno y otro bando? ¿En qué lugares se desarrollan los combates? ¿Qué características tiene la lucha?

¿Qué rol se le asigna a la Iglesia Católica? ¿En quiénes se encuentra representada? ¿Qué características tiene la misa? ¿Qué ambiente se vive en el interior de la Iglesia de Santo Domingo? ¿En qué momentos se acude a la búsqueda de amparo en la religión?

¿Cómo se refleja la participación de la población en la reconquista y la defensa de Buenos Aires?

Determine las diferencias y similitudes entre la primera y segunda invasión inglesa.

¿Coincide la escena en la posada de los Tres Reyes, con la descripción histórica que conocen de la misma?

¿Es fiel a los hechos históricos el episodio de la muerte del esposo de Manuela Pedraza y su desenvolvimiento posterior? Justifique su respuesta.

Evalúe qué elementos, situaciones presentados en la película tienen rigor histórico y cuáles de ellos no. Fundamentar la respuesta.

Analice la última escena y determine cuál es el mensaje final que pretendió transmitir el autor.

El uso del lenguaje audiovisual en sus distintos formatos (videos, filmes, noticieros televisivos, etc.) como recurso didáctico en las clases de Historia y Ciencias Sociales permitirá:

- mostrar realidades lejanas en el tiempo y el espacio, propiciando situaciones de empatía;
- integrar imagen, movimiento, palabra, sonido y color a realidades sociales eminentemente complejas;
- mantener la atención de los estudiantes de manera contundente y rápida, ya que muchos piensan en términos de clip y zapping;
- corporizar y encarnar a personajes históricos que sólo conocían por su nombre;
- agudizar el espíritu crítico a partir de la contrastación de posiciones enfrentadas respecto a un mismo tema;
- relacionar los procesos históricos argentinos y mundiales;
- superar el análisis estático, estrictamente cronológico y cerrado de los procesos sociales;
- permitir la interactividad en la clase;
- reutilizarlo cuantas veces sea necesario;
- desarrollar el sentido crítico y la lectura activa de éstos medios como representaciones de la realidad;
- adquirir, organizar y estructurar conocimientos teniendo en cuenta el proceso comunicativo y semántico que utilizan los medios audiovisuales;
- motivar el desarrollo de la actividad y estimular la fantasía, aumentando la actividad psíquica y emocional del estudiante a partir de la experiencia estética que implica mirar una película.

# Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

## CÓMO EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje en Historia y Ciencias Sociales se encuentra estrechamente ligada a la perspectiva teórica de la cual parte el docente y, por ende, a las finalidades que le asigna a la enseñanza.

Se suele perseguir una interpretación cuantitativa que no contempla como meta la comprensión del proceso educativo, ya que se concibe a la evaluación en términos de éxito o fracaso, en la medida en que los alumnos logran o no logran alcanzar un saber válido, fiable y aplicable a partir de actividades tales como el manejo y ordenamiento de datos, el establecimiento de causas y consecuencias de un suceso. Se está, así, en presencia del paradigma positivista en el cual evalúa para medir y sólo se pretende controlar el desempeño o actuación de los alumnos.

Consideramos que la evaluación debe ser concebida como un proceso de descripción e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en cada momento del proceso educativo que permita:

### Al docente:

- desentrañar las formas en que los alumnos resuelven las situaciones planteadas y considerar sus errores como indicadores de problemas a descifrar, es decir, comprender las razones por las cuales éstos son o no alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos;



- determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas y, en consecuencia, realizar los ajustes necesarios;
- autoevaluar sus intervenciones pedagógicas.

### A los alumnos:

- informarse sobre sus progresos en relación con los objetivos establecidos, entendiendo a éstos, como principios orientadores y no como metas a cumplir;
- reflexionar sobre sus aprendizajes, los problemas que se le presentan para adquirirlos y visualizar las posibles soluciones a ellos;
- posibilitar su autoevaluación.

### A ambos:

- apreciar y comprender mejor el proceso de construcción de los aprendizajes;
- dialogar acerca de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tratando de desentrañar los motivos y aportando a la formulación de soluciones;
- consensuar la calificación que recibirá el alumno.

### ¿Qué evaluar?

Se deben considerar los siguientes aspectos:

- pertinencia de las metas establecidas;
- Conocimientos, creencias e ideas previas de los alumnos, antes de iniciar el aprendizaje;
- Adecuación de la nueva información;
- Estrategias metodológicas empleadas;
- Actividades realizadas por los alumnos en grupo o individualmente;
- Contenidos específicos del área;
- Aproximaciones a la construcción de los conceptos estructurantes (tiempo, espacio y sujetos sociales) y a los conceptos específicos del área (éstos se definirán en virtud de los recortes que se hallan trabajado);
- Capacidades relacionadas con el uso de información, expresión oral y escrita (comunicación de lo aprendido), observación, comparación, establecimiento de relaciones, interpretación, análisis, síntesis, resolución de problemas, es decir, los procesos cognitivos que se ponen en juego y, también con los hábitos de trabajo y la organización del mismo;
- Actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto por el otro, por las ideas ajenas, confianza en sí mismo, aprecio por la búsqueda de explicaciones y soluciones a los problemas sociales, actitud crítica y reflexiva frente a los mismos.

Como vemos se hace referencia a una evaluación *inicial*, *formativa* y *sumativa* con relación, no sólo a quien aprende, sino también a quien enseña. En relación con ello, quedará definido el ¿cuándo evaluar? Es decir, la tarea consiste en evaluar no

sólo el progreso de los alumnos sino la validez de todo el *proceso educativo*. Para ello, el docente deberá recoger información en cada uno de los momentos mencionados precedentemente, aplicando para ello, las técnicas más adecuadas, con el fin de tomar decisiones que posibiliten el mejoramiento de su práctica docente.

### ¿Cómo evaluar?

Seguramente, la detección de los conocimientos previos de los alumnos respecto de la cuestión sería el punto de partida del proceso de evaluación, el que se continuará a través de un seguimiento de cada una de las acciones realizadas durante el proceso de investigación. Para este seguimiento pueden utilizarse *tablas de observación* en las que el docente va registrando el trabajo individual del alumno como así también, su desempeño grupal (se integra, colabora, organiza, se interesa, emprende la búsqueda de materiales que profundicen los contenidos abordados) y la presentación oral y escrita de los trabajos que se requieran. Para la evaluación final se podría pensar en varias alternativas, sin olvidar que las actividades y procedimientos que se diseñen deben estar en estrecha relación con las actividades realizadas por los alumnos y los aprendizajes esperados.

### POSIBLES INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN FINAL

**El debate.** Se puede proponer –como habíamos apuntado arriba- el desarrollo de un debate acerca de *que motivó el triunfo de las fuerzas locales frente a las tropas británicas*; otro tema de debate es si *puede considerarse la Reconquista como un hito para sociedad argentina* Para llegar a la instancia del debate, los alumnos deberán bucear en bibliografía –aportada por el docente y producto de la propia búsqueda- que responda a diversas orientaciones; manejo, análisis y contrastación de información; discusión en pequeños grupos; consultas al docente; confección de fichas a partir del material consultado; escritura y reescritura de sus conclusiones a la luz de los progresos de su investigación, entre otras actividades. El día del debate, el docente actúa como moderador. Ha traído un grabador para consignar las intervenciones que se realicen. Divide a los alumnos en dos grupos con posiciones antagónicas. Asigna un tiempo para cada exposición. Por sorteo se establece quien comenzará el debate. Así, un grupo ataca y otro se defiende, se argumenta y contraargumenta. A la clase siguiente todos escuchan la grabación y hacen comentarios acerca de su participación y la del grupo en general. El docente les solicita a los alumnos que, luego de haber oído las distintas posiciones, pongan por escrito su conclusión sobre el tema en cuestión y la fundamenten. Esa fundamentación será defendida oralmente en forma individual y, durante la defensa y, a partir de la desgrabación del debate que ha hecho el docente, éste evaluará con el alumno su intervención

en todo el proceso de aprendizaje, en el debate y ambos acordarán la calificación final de ese proceso.

**Antología literaria ilustrada.** Se puede solicitar a los alumnos, en forma individual, desde el inicio de las actividades que elijan un sujeto social (vendedor ambulante, esclava, blandengue, poblador de la campaña, capitán de la milicia española, virrey, Liniers, Beresford, etc.) y que escriba una carta dirigida a alguien (su pareja, su hijo, su madre, un compañero de ocupación, un superior, etc.) en la que vaya relatando los acontecimientos relacionados con la llegada de los británicos, su gobierno en Buenos Aires, la organización de la resistencia, la Reconquista. Para elaborar estos escritos deberá respetar el formato que las cartas, oficios tenían durante esa época y también contar los sucesos desde la percepción de esos sujetos sociales, desde su edad, posición social, actividad desempeñada, sus ideas, sus proyectos, sus conflictos, sus resentimientos. Los escritos que cada alumno confeccione serán corregidos por el docente, indicando qué cuestiones son las que el alumno debe revisar y brindando orientaciones para ello. Se pedirá que los alumnos conserven sus borradores, así al finalizar podrán revisar junto con el docente el proceso que realizaron y valorar sus errores, sus correcciones, sus avances. Se puede solicitar que ilustren las cartas con alguna escena que les parezca interesante y también realizar modificaciones sobre los dibujos. Se trata de que los alumnos puedan vivenciar que es necesario no escribir o dibujar de una vez sino que es importante revisar las producciones para producir sobre ellas los cambios que sean necesarios, es decir, re trabajar sobre esas producciones, mejorarlas, ampliarlas. Una vez que las cartas estén listas se pedirá que sean pasadas en limpio (puede ser en forma manuscrita o escrito en la computadora) respetando un formato de papel (A4, por ejemplo), márgenes, tamaño de la letra en los títulos y el resto del texto; esto vale para los dibujos, a los que se les puede incorporar epígrafes. No olviden escribir entre todos un prólogo para la antología, también una contratapa, elegir el título de la misma y el diseño de la tapa. Este material se puede anillar y, un ejemplar de ellos, ser donado a la biblioteca de la escuela, para que otros miembros de la comunidad escolar pueda disfrutar de su lectura

La antología ilustrada puede ser presentada en público organizando una de lectura abierta a la comunidad, en la que los alumnos junto al docente expliquen cómo, por qué, para qué la confeccionaron y puedan leer sus cartas, agregando explicaciones acerca de las invasiones inglesas, el proceso de la Reconquista y la importancia de re-vivir esos acontecimientos como forma de buscar un nuevo entendimiento sobre el pasado.

La escritura de cartas adoptando la posición de determinado personaje posibilita el desarrollo de la empatía; ajustar la memoria colectiva respecto de personajes y hechos del pasado, con las inquietudes del presente; implica un proceso de interpretación, volviendo a traer a los protagonistas a escena para que dramatizen sus propios conflictos dentro del contexto histórico en el que se desenvuelven; constituye un ejercicio de la imaginación.

**El corredor histórico de la Reconquista.** Se puede proponer a los alumnos –habiendo enmarcado las actividades previas en este sentido– el armado de un co-

rredor histórico en el marco de la provincia de Buenos Aires, algunos pueblos uruguayos y de la Capital Federal que vincule los vestigios patrimoniales, monumentos y/o lugares históricos que tuvieron alguna significación durante la primera invasión británica al Río de la Plata y la Reconquista. La propuesta gira en torno a que este corredor se convierta en un recorrido turístico que los alumnos puedan organizar, difundir y publicitar en la comunidad. Para ello se los puede dividir en pequeños grupos, cada uno de los cuales deberá elaborar un recorrido turístico (también se les puede solicitar que organicen una sección del recorrido, así el trabajo de cada grupo se completa en el recorrido total) teniendo en cuenta los lugares que resultan significativos en función de la llegada de los británicos al Río de la Plata, la organización de la resistencia, los enfrentamientos entre ambas fuerzas, el asalto final y la recuperación de la ciudad<sup>72</sup>. Se solicitará que organicen la información histórica de lo ocurrido en cada sitio completándola con información actual acerca de esos lugares, distritos a los que pertenecen, forma de acceso a ellos (rutas, distancias entre uno y otro punto a visitar, disponibilidad de transportes, alojamiento, etc.), fotografías, ilustraciones, mapas históricos y de rutas. Toda esta información podrá ser volcada en la confección de un folleto para ser entregado a los visitantes de la comunidad el día en que los alumnos, a través de carteles con fotografías, ilustraciones, mapas, escritos, expongan cómo, por qué construyeron ese corredor histórico y cuál es su intencionalidad.

El docente realizará el seguimiento de las actividades realizadas por los alumnos, los orientará en las mismas, tendrá en cuenta la convivencia entre los miembros del grupo, el equilibrio y el compromiso en la realización de las tareas, la utilización adecuada de los conocimientos adquiridos, la prolijidad en la presentación de la información, la expresión oral de lo investigado, son estas algunos criterios a partir de los cuales evaluará a sus alumnos.

Este trabajo se convierte en una manera de adquirir y/o profundizar los saberes históricos de los alumnos y a la vez, brinda la posibilidad de conocer y conectar los distritos de la provincia de Buenos Aires y de la Capital Federal donde se desarrollaron los hechos del pasado desde la actualidad. La realización, por parte de los alumnos, de recorridos turísticos y culturales, posibilitará una mira más dinámica de estos espacios, la construcción de integraciones micro-regionales y el conocimiento de formas de vida y procesos histórico-sociales que representan las diversas identidades que configuran una de las riquezas de la provincia.

## ABRIR LA ESCUELA A LA COMUNIDAD

Es importante incluir aquellas formas de evaluación que permitan una comunicación -ya sea oral, escrita, gráfica, dramatizada o que incluya una combinación de

<sup>72</sup> Un material interesante que servirá como punto de partida para la realización de este trabajo es el de los Hitos de la Reconquista, a los cuales nos hemos referido anteriormente.

ellas- de lo investigado que traspase los límites del aula. Porque no se puede perder de vista que cualquier investigador busca socializar sus producciones como forma de contribuir al mejoramiento de calidad de vida de las personas y esta posibilidad es la que lo incentiva para continuar desarrollando su trabajo. De la misma manera, es esta posibilidad de compartir los resultados de su labor con los compañeros de otros cursos de la misma escuela, de otras, con miembros de la comunidad, la que incentiva a los alumnos, los motiva y alienta lograr buenos resultados. Es decir, desde la escuela, docente y alumnos comunican lo investigado, como forma de integrar a las familias en las actividades escolares y de contribuir a la conservación del pasado y la individualidad de la comunidad y, al mismo tiempo, descubrir, estudiar, fortalecer su sentido de pertenencia. Es una forma de devolver -mediante actividades que sean provechosas e interesantes para todos- parte de lo que la comunidad brinda para que la educación pública sea posible.

En todos los casos será necesario que el docente oriente la organización de actividades para que los alumnos puedan llevar adelante:

- la *difusión*, se puede llevar a cabo a través del envío de boletines informativos y gacetillas a los medios de comunicación (radios, canales televisivos, periódicos, revistas locales). Para ello, es conveniente elaborar un directorio de los medios, programas que se emiten y responsables de los mismos;
- la *publicidad y promoción*, se puede realizar a través de la distribución de materiales de difusión como carteles, boletín de actividades, trípticos o dípticos, folletos, que ofrecen al público información acerca de las actividades propuestas, su temática y características, los horarios de atención al público, lugar en que se desarrolla, etc;
- durante las actividades que se propongan, es necesario recibir y atender al público durante la visita, recepcionar sus inquietudes, responder a sus necesidades, este es el trabajo de quien se dedique a las *relaciones públicas*.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

La evaluación debe acompañar la realización de las actividades de aprendizaje. Abordarla como se ha propuesto en cada uno de los casos permite:

### al docente

- seguimiento del desarrollo de las actividades por parte de los alumnos, responder a sus consultas, detectar las dificultades que se plantean, realizar ajustes a las actividades presentadas, analizar las formas en que los alumnos resuelven las situaciones planteadas y cómo construyen y aplican conceptos estructurantes y específicos del área y también cómo presentan sus producciones –orales y escritas- utilizando un vocabulario adecuado, comunicar a los alumnos los

logros que alcanzaron en relación con la situación de partida, verificar si se han conseguido las intenciones educativas.

### a los alumnos

- tener espacio para la creatividad, la hipotetización, despertar la necesidad de la búsqueda de información a partir de diversas fuentes, la lectura, análisis y confrontación de las mismas, organizar el trabajo y las responsabilidades de cada uno, aplicar lo aprendido precedentemente y también la nueva información, ampliar el sentido de ciertos conceptos y aproximarse a otros conceptos, desarrollar la libertad de elección atendiendo al razonamiento como fundamento, analizar los errores para poder superarlos, desarrollar mecanismos de autoaprendizaje.

Una alternativa para la autoevaluación del docente y los alumnos es registrar todo lo que vaya aconteciendo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un cuaderno que podría ser llamado *diario del docente* y *diario del alumno*, respectivamente. La escritura, lectura y reflexión de lo que allí se vuelque, permitirá realizar los cambios necesarios para mejorar la acción educativa.

Esperamos que la lectura y el análisis de este material le haya resultado útil e interesante para iniciar un camino compartido que permita retomar su trabajo cotidiano, valorizarlo y considerarlo desde otras miradas que posibiliten enriquecerlo.

# Bibliografía

- AA.VV., *Historia de las ideas políticas*. México, Grijalbo, 1984.
- AA.VV., *Historia 3. La nación argentina*. Buenos Aires, Kapelusz, 197.
- Academia Nacional de la Historia, *Nueva Historia de la Nación Argentina*. T. II, Buenos Aires, Planeta, 1999.
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, F.C.E., 1993.
- Baczko, Bronislaw, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Barthes, Roland, *El mensaje fotográfico*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Beker, Víctor y Mochon, Francisco, *Economía. Elementos de micro y macro economía*. Colombia, Mc. Graw Hill, 2001.
- Belgrano, Manuel, *Belgrano*. Buenos Aires, Imprenta Gerónimo Pesce, 1937.
- Bernand, C., *Historia de Buenos Aires*, Buenos Aires, F.C.E., 1998.
- Beruti, Juan Manuel, *Memorias curiosas*, Buenos Aires, Emecé, 2002.
- Beverina, Juan, *Las invasiones inglesas al Río de la Plata (1806-1807)*, Buenos Aires, Círculo Militar, 1939.
- Levene, Ricardo, *Historia de la Nación Argentina (Desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)*. T IV, Buenos Aires, El Ateneo, 1961.
- Bruner, Jerome, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, F.C.E., 2003.
- Busaniche, José Luis, *Historia Argentina*. Buenos Aires, Solar-Hachette, 1965.



Capdevilla, Arturo, *Las invasiones inglesas*. Argentina, Espasa-Calpe, 1943.

Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores, Barcelona, 1991.

Chartier, Roger, *El mundo como representación*. Gedisa, Madrid, 1992.

Comisión Nacional Archivo Artigas, *Archivo Artigas*. Montevideo, Impresores A. Monteverde y Cia., T. 3, 1952.

Corbellini, Enrique, *La Revolución de Mayo y sus antecedentes desde las invasiones inglesas*. T. I, Buenos Aires, Lajoaune, 1950.

de Santillán, Diego, *Historia Argentina*. T I, Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina, 1965.

Devoto, Fernando (Dir.), *Historia de la vida privada en la Argentina. País antiguo. De la colonia a 1870*. Buenos Aires, Taurus, 1999.

Durnhofer, Eduardo, *Mariano Moreno inédito. Sus manuscritos*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1972.

Fernández, Belisario y Castagnino, Eduardo H., *Guión Belgraniano*. Buenos Aires, Ediciones López Negri, 1951.

Fernández, Ana María y De Brassi, Juan (comp.), *Tiempo histórico y campo grupal, masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

Ferns, H. S., *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires, Solar-Hachette, 1974.

Franco, Pedro y Rodríguez, Cesáreo, *Elevación. Texto de lectura para quinto grado*. Buenos Aires, Independencia, 1933.

Furlong, Guillermo, *Médicos argentinos durante la dominación hispánica*. Buenos Aires, Huarpes, 1962.

Gálvez, Manuel, *La muerte en las calles*. Buenos Aires, El Ateneo, 1949.

Gillespie, Alexander, *Buenos Aires y el interior*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1986.

Goldman, Noemí (Dir.), *Historia Argentina. Revolución, república, confederación*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

González Díaz, Carlos, *El ejército de la independencia (1810-1820)*. Buenos Aires, Sílabas, 1976.

González Lonzieme, Enrique y Thompson, Martín Jacobo, *Ensayo para la biografía de un marino criollo*. Buenos Aires, Departamento de Estudios Históricos Navales, 1969.

Güemes, Luis, *Güemes documentado*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1979.

Halperín Donghi, Tulio, *Argentina. De la revolución de independencia a la Confederación*

*rosista*. Buenos Aires, Paidós, 1985.

-----*Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1972.

Hardoy, Jorge, *Cartografía urbana colonial de América Latina y el Caribe*. Argentina, Grupo Editor Latinoamericano, 1991.

Horowitz, Alejandro, *El país que estalló*. T 1, Buenos Aires, Sudamericana, 2004.

Gallo, Klaus, *Las invasiones inglesas*. Buenos Aires, Eudeba, 2004.

Revista de Historia del Derecho, N° 25, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires, 1997.

Kossok, Manfred, *El Virreinato del Río de la Plata*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1984.

Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Levene, Gustavo G., *Nueva Historia Argentina. Panorama costumbrista y social desde la conquista hasta nuestros días*. T II, Buenos Aires, Osvado Raúl Sánchez Teruelo Editor, 1971.

Levillier, Roberto, *Historia Argentina*. T II, Buenos Aires, Plaza&Janés Editores, 1968.

López, Vicente F., *Historia de la República Argentina. Su origen, su revolución y su desarrollo político hasta 1852*. T. II, Buenos Aires, Librería de la Facultad, 1911.

Luna, Felix, *Historia Integral de la Argentina*. T 4, Buenos Aires, Planeta, 1995.

----- *Conflictos y armonías en la historia argentina*. Buenos Aires, Belgrano, 1980.

Lynch, Jonh, *Administración colonial española*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.

Manual del alumno bonaerense para cuarto grado, Buenos Aires, Kapelusz, 1952.

Marí, Enrique, *Racionalidad e Imaginario Social en el discurso del orden*. Universidad de Buenos Aires, mimeo, 1994.

Meroni, Graciela, *La historia en mis documentos*. T I, Buenos Aires, Huemul, 1979.

Mitre, Bartolomé, *Historia de Belgrano y de la independencia argentina*. T I, Buenos Aires, Editorial Juventud Argentina, 1945.

Moreno, Manuel, *Memorias de Mariano Moreno*. Buenos Aires, Carlos Pérez Editor, 1968.

Moutoukias, Zacarías, "Burocracia, contrabando y autotransformación de las élites: Buenos Aires en el siglo XVII" en *Anuario IEHS* (Instituto de Estudios Histórico Sociales). Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia

de Buenos Aires, 1988.

Núñez, Ignacio, “Noticias históricas de la República Argentina” en Senado de la Nación, Biblioteca de Mayo, Colección *Obras y Documentos para la Historia Argentina*. T I, Buenos Aires, 1960.

Palacio, Ernesto, *Historia de la Argentina (1515-1943)*. Buenos Aires, Peña Lillo Editor, 1974.

Perez Amuchástegui, A. (Dir.), *Crónica Argentina*. Buenos Aires, Conosur, s/f edición.

Pomer, León, *La construcción de los héroes, imaginario y nación*. Buenos Aires, Leviatán, 2005.

Ricardo, Juliana, *El papel de la anticipación en la comprensión de textos*. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria Básica, 2005.

Ripodas Ardanaz, Daisy, “Los servicios urbanos en Indias durante el siglo XVIII” en *Temas de Historia argentina y americana*. N° 2, Buenos Aires, 2003.

Roberts, Carlos, *Las invasiones inglesas, Buenos Aires*. Emece Editores, 2000.

Robertson, J. P. y G. P., *Cartas de Sudamérica, andanzas por el litoral argentino*. T I, Buenos Aires, Emecé, 1950.

Rosa, José María, *Historia Argentina. La Revolución (1806-1812)*. T II, Buenos Aires, Oriente, 1998.

Rosal, M. A., “Negros y pardos propietarios de bienes raíces y de esclavos en el Buenos Aires de fines del período hispánico” en *Anuario de Estudios Americanos*. Vol. LVIII, N° 2, Sevilla, 2001.

Saavedra, Cornelio, *Memoria autógrafa*. Buenos Aires, Emecé, 1944.

Sáenz Quesada, María, *La Argentina. Historia del país y su gente*. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

Saignes, Thierry, “Entre bárbaros y cristianos. El desafío mestizo en la frontera Chiriguano” en *Anuario IEHS*. N° 4, Tandil, 1989.

Schiaffino, Rafael, *Historia de la medicina en el Uruguay (1800-1828)*. T 3, Montevideo, Imprenta Rosgal, 1952.

Sierra, Vicente, *Historia de la Argentina. Fin del régimen virreinal e instalación de la Junta de Mayo de 1810 (1800-1810)*. Buenos Aires, Unión de Editores Latinos, 1960.

Simian de Molinas, Susana (comp.), *Movimientos políticos. La Revolución de Mayo*. Buenos Aires, CEAL, 1984.

Smith, Adam, *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. Madrid, Alianza, 1997.

Smith, Roberto, “El comercio y las finanzas públicas en los Estados provinciales” en

Goldman, Noemí (Dir.), *Historia Argentina. Revolución, república, confederación*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

Socolow, Susan, “Los cautivos españoles en las sociedades indígenas: el contacto cultural a través de la frontera argentina” en *Anuario IEHS*. N° 2, Tandil, 1987.

Solá, Ricardo, *El general Güemes. Su actuación en la guerra de la independencia y su justificación ante la posteridad (1806-1821)*. Buenos Aires, Círculo Militar, s/f edición.

Sommariva, F., *Lecciones de historia colonial americana y argentina*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1941.

Sosa de Newton, Lily, *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1971.

Speroni, José L., *La real dimensión de una agresión*. Buenos Aires, Círculo Militar, 1984.

Street, John, *Gran Bretaña y la independencia del Río de la Plata*. Buenos Aires, Paidós, 1967.

Tandeter, Enrique (Dir.), *Historia Argentina. La sociedad colonial*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.

Tau Anzoátegui, Víctor, “La costumbre en el derecho argentino del siglo XIX” en *Revista de Historia del Derecho*. N° 4, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1976.

Villalobos, Sergio, *Comercio y contrabando en el Río de la Plata y Chile*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.

Villar, Daniel, “Sobre la condición de los cautivos en las sociedades indígenas de la región pampeana (siglo XIX)” en *Actas de las Décimas Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa*, 1997.

Vinardell, Arturo, *Historia americana e instrucción cívica*. Buenos Aires, Lasserre, 1952.

Zorraquin Becú, Ricardo, *Estudios de Historia del Derecho*. T II, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1992.

----- “Los grupos sociales en la Revolución de Mayo” en Academia Nacional de la Historia, Tercer Congreso Internacional de Historia de América, T. III, Buenos Aires, 1961.