

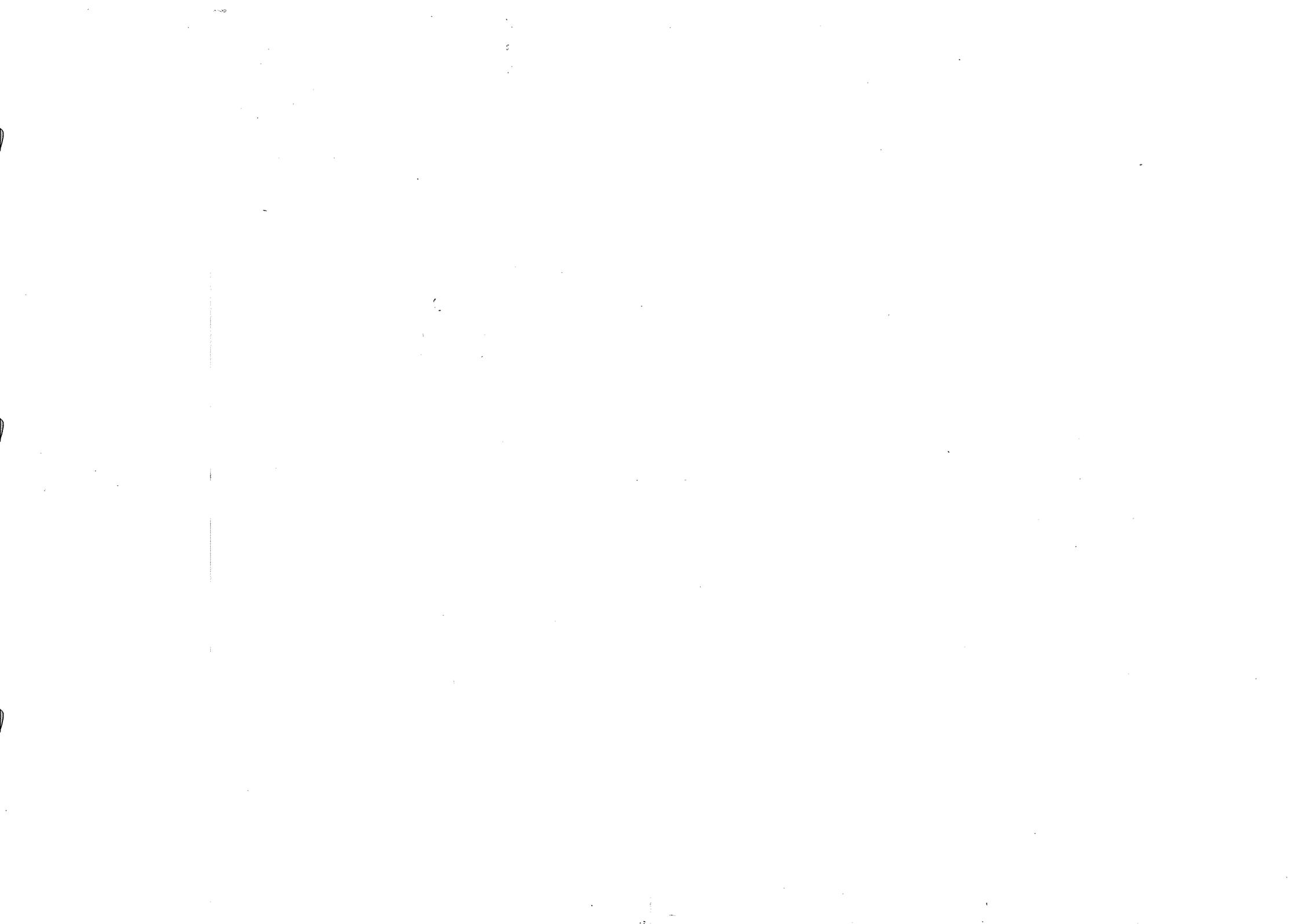
La enseñanza de la historia

ante los desafíos del bicentenario de la independencia



Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerdá (comp.)

2016



La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia

Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerdá (comp.)

Marta BARBIERI - Ana María CUDMANI - Alcira ALURRALDE - María Elina TEJERINA - María Fernanda JUSTINIANO - Carina MADREGAL - Celeste CERDA - Susana FERREYRA - Nancy AQUINO - Mariano CAMPILIA - Matías DRUETTA - Rocío SAYAGO - Beatriz ANGELINI - Susana BERTORELLO - Eduardo HURTADO - Lucrecia ALVAREZ - Marcelo ANDELIQUE - Mariela COUDANNES - Sonia BAZAN - Graciela I. ZUPPA - Silvia A. ZUPPA - Graciela FUNES - Víctor SALTO - María Esther MUÑOZ - Julia TOSELLO - Miguel A. JARA - Fabiana ERTOLA - Fabián ARAUJO - Erwin PARRA



Título: “La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia”

Autores/as:

Miguel Ángel JARA y María Celeste CERDÁ (Comp.)

Marta BARBIERI - Ana María CUDMANI - Alcira ALURRALDE - María Elina TEJERINA - María Fernanda JUSTINIANO - Carina MADREGAL - Celeste CERDA - Susana FERREYRA - Nancy AQUINO - Mariano CAMPILIA - Matías DRUETTA - Rocio SAYAGO - Beatriz ANGELINI - Susana BERTORELLO - Eduardo HURTADO - Lucrecia ALVAREZ - Marcelo ANDELIQUE - Mariela COUDANNES - Sonia BAZAN - Graciela I. ZUPPA - Silvia A. ZUPPA - Graciela FUNES - Víctor SALTO - María Esther MUÑOZ - Julia TOSELLO - Miguel A. JARA - Fabiana ERTOLA - Fabián ARAUJO - Erwin PARRA

Para comunicarse con los/as autores/as:

Área Didáctica de la Historia - Práctica y Residencia Docente
Facultades miembro de APEHUN de Universidades Nacionales
Email. apehun@gmail.com - www.apchun.com

Diagramación, corrección y estilo Miguel A. Jara - Celeste Cerdá
Foto de tapa: de circulación masiva en google

1ª edición, 2016

© 2016: Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerda

Edita: APEHUN

Impreso en Argentina

ISBN N° 978-987-42-1250-4

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total de este libro, por cualquier medio o forma, sin la autorización de los/as autores/as.



9 789874 212504

INDICE

Presentación.....	5
Los/as Autores/as y los textos.....	7
Capítulo 1: Historia, conmemoración/efeméride y enseñanza: aportes del enfoque didáctico crítico para visitar el bicentenario de la independencia argentina. Miguel A. JARA y María Celeste CERDA.....	19

PRIMERA PARTE:

“El bicentenario: legados, deudas y desafíos políticos, sociales, económicos e ideológicos a 200 años de la independencia”

Capítulo 2: Tucumán en las primeras décadas del siglo XIX: de la periferia del Imperio Español al Congreso de la Independencia. Marta BARBIERI; Ana María CUDMANI y Alcira ALURRALDE.....	30
---	----

Capítulo 3: Aportes y desafíos historiográficos en tiempo del bicentenario de la independencia. María E. TEJERINA; María F. JUSTINIANO y Carina MADREGAL....	42
--	----

Capítulo 4: 9 de julio de 1816: Complejizando su análisis, identificando intencionalidades y reescribiendo el Acta de Independencia. Beatriz ANGELINI; Susana BERTORELLO y Eduardo HURTADO.....	51
---	----

SEGUNDA PARTE:

“Los procesos de independencia en clave comparada: el espacio Latinoamericano como proyecto pasado-futuro”

Capítulo 5: Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Susana FERREYRA; Nancy AQUINO y Mariano CAMPILIA.....	58
---	----

Capítulo 6: Fin de la revolución, principio del orden. Los proyectos en tensión para la construcción del orden independiente. Matías DRUETTA y Rocio SAYAG.....	69
---	----

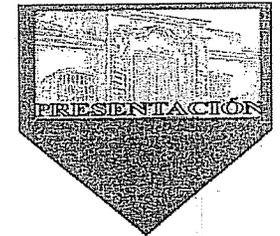
Capítulo 7: “El futuro del pasado. Tensiones entre los proyectos políticos independentistas en el Río de la Plata” Víctor SALTO; Graciela FUNES y Miguel A. JARA	78
--	----

TERCERA PARTE:

"Nuevas lecturas para viejos temas. Diferentes interpretaciones de la historia. Los sectores subalternos, las mujeres, las culturas originarias y otros grupos invisibilizados en el proceso independentista. Los aportes de la historia local"

Capítulo 8: Pensando con humor cosas terriblemente serias: los olvidados en la historia de la independencia. <i>Lucrecia ALVAREZ; Marcelo ANDELIQUE y Mariela COUDANNES</i>	92
Capítulo 9: Los estudios visuales y las lecturas resignificadas para el aprendizaje del tiempo histórico. La independencia latinoamericana y sus vinculaciones con las Revoluciones Burguesas. <i>Sonia BAZAN; Graciela I. ZUPPA y Silvia A. ZUPPA</i>	103
Capítulo 10: A 200 años: identidad, multiculturalidad e independencia. <i>Fabiana M. ERTOLA; Víctor F. ARAUJO y Erwin S. PARRA</i>	117
Capítulo 11: La declaración de la Independencia. Relectura de la fuente histórica desde la vida cotidiana. <i>María E. MUÑOZ; Julia TOSELLO y Miguel A. JARA</i>	131

Nos es muy grato presentar el libro que los/as lectores/as tienen en sus manos, producción de un conjunto de profesores y profesoras que nos dedicamos a la formación didáctica del profesorado en historia en diferentes facultades de universidades nacionales.



APEHUN, es la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales de la República Argentina y con motivos del bicentenario de la independencia del país ha encarado el desafío de repensar el oficio de la enseñanza de la historia y ofrecer propuestas para abordar los procesos históricos desde una perspectiva actualizada historiográfica y didácticamente.

Entre otras tantas acciones que APEHUN promueve, en esta oportunidad nos hemos planteado la organización del **Primer Simposio APEHUN: "La enseñanza de la historia ante los desafíos del Bicentenario de la Independencia"** con tres propósitos concretos a) generar un espacio de debate y reflexión sobre el pasado, presente y futuro de la independencia para significar los procesos de producción historiográfica y didáctica; b) construir propuestas didácticas innovadoras sobre el bicentenario de la independencia para compartir con el profesorado y promover prácticas de enseñanzas innovadoras en la escuela y c) difundir experiencias y saberes didácticos de la historia y consolidar un nuevo espacio de intercambios entre las cátedras de Didáctica de la Historia y Prácticas Docentes de los profesorados en Historia de Universidades Públicas de la Argentina.

Sabemos, por diversa literatura específica, investigaciones, textos escolares y prácticas docentes, que la Independencia del 9 de julio de 1816 se ha presentado como uno de los tantos "hitos fundantes" de la "argentinidad" y que a partir de ellos se ha ido configurando no solo un discurso, sino también un sentido de identidad ligado a intereses político, sociales y económicos de una época que anticipaba un todo *porvenir*.

Igualmente sabemos que posicionamientos antagónicos e incluso contradictorios han mostrado un modo de ver el pasado de la nación argentina, visibilizando protagonistas, territorios, paisajes, valores, cultura que por mucho tiempo han sido hegemónicas en la enseñanza. En este marco el desafío de discutir perspectiva y enfoques que subviertan la tradición y generen tensión en la enseñanza a partir de *¿Qué conceptos o categorías?, ¿Qué*

periodizaciones?, ¿Qué sujetos?, ¿Qué narrativas?, entre otras, es un muy buena oportunidad para innovar y visibilizar “otras caras de la misma moneda”.

Como toda conmemoración, el próximo bicentenario de la independencia, tiene un carácter convencional. Esta primera dimensión del acontecimiento abre estos y otros interrogantes para la enseñanza ante su inminente celebración. Muestra, además, su condición de construcción social, el carácter político del recuerdo y la pregunta por el vínculo que, en el presente, nos une con ese pasado.

Al tratarse -como sosteníamos- de un acontecimiento que tradicionalmente ha remitido directamente al origen de la comunidad, ofrece una ocasión para visitar aquellos relatos, entre otros, sobre la identidad nacional, el lugar de los actores sociales en la historia, los conflictos, que naturalizaron lo contingente, cristalizaron lo construido e invisibilizaron las disputa y contradicciones propias de todo proceso histórico.

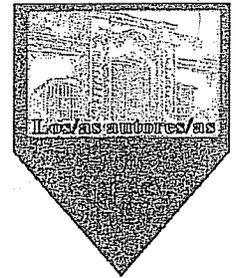
Celebrados en su dimensión conmemorativa y reconstruida por el pensamiento histórico, estos nuevos relatos pueden contribuir a promover una conciencia vital para el análisis de nuestros problemas, reconociendo sus potencialidades actuales y proyección futura.

Los textos, que el lector/a podrá disfrutar, son polifónicos y esa polifonía da cuenta de la diversidad de voces, experiencias y trayectorias en el campo de la formación de profesores y profesoras en didáctica de la historia y los hemos organizado en tres partes y cada una nuclea propuestas didácticas (con debates actualizados historiográfica y didácticamente) para abordar en diferentes niveles del sistema educativo.

Universidad Nacional de Tucumán

Marta Isabel Barbieri:

Profesora y Doctora en Historia. FFyL UNT. Profesora titular de Historia Social General y de Didáctica Especial de la Historia. Directora de Proyectos de Investigación. Autora de numerosos artículos publicados en Revistas y Capítulos de libros. Directora de Tesis Doctorales. Miembro del Consejo Directivo de la FFyL de la UNT en representación de los Docentes Titulares.



Ana María Cudmani:

Profesora en Historia. Profesora Adjunta de la cátedra “Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Práctica de la Enseñanza en el Profesorado en Historia. FFyL. UNT. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Enseñanza Primaria de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento. Profesora de Historia, Nivel Secundario Escuelas Experimentales de la UNT. Investigadora. Miembro integrante del Proyecto Curriculum y Formación Docente en la UNT 2005 – 2015: cambios, regulaciones y evaluación. (CIUNT). Miembro activo de APEHUN

Alcira Alurralde:

Profesora en Historia. Profesora Asociada, con Dedicación Exclusiva para el Área “Didáctica”. Asignatura “Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con practica de la Enseñanza (Historia)”. Ha sido Directora del Departamento de Formación Pedagógica (DEFOPE) de la Facultad de Filosofía y Letras. UNT. Codirectora y Directora de Proyectos de investigación. Miembro activa de APEHUN, desde su fundación. Miembro del Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T.

Universidad Nacional de Salta

María Elina Tejerina: Profesora en Historia, Especialista en Didáctica. Profesora Titular de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la carrera del profesorado en Historia. Directora Revista Escuela de Historia y del Instituto de Estudio e Investigación Histórica (I.E.I.His). Directora de Proyectos de Investigación del C.I.U.N.Sa. Integrante del comité de RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia y miembro fundadora de APEHUN

María Fernanda Justiniano: Profesora en Historia, Especialista en Didáctica y Dra. en Historia. Profesora Asociada de Historia Económica y Adjunta en la cátedra de Historia

Moderna. Secretaria de redacción de la Revista Escuela de Historia; miembro del Instituto de Estudio e Investigación Histórica (I.E.I.His), directora de proyectos de Investigación del C.I.U.N.Sa

Carina Madregal: Profesora Auxiliar en la Cátedra Historia Moderna. Docente del Seminario Historia de Salta y la Nación en el Siglo XIX.- Prof. en Historia- Auxiliar Docente de 1º Cat. Cátedra de Historia Moderna. Miembro del Instituto de Estudios e Investigación Histórico Integrante del Proyecto de Investigación vinculado a la Historia Regional.

Universidad Nacional de Río Cuarto

Beatriz Rosa Angelini: Profesora en Historia. Máster en Historia. Docente Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas. Profesora Adjunta de Didáctica de los Procesos Históricos, Práctica Profesional Docente y Módulos Integradores. Docente de Nivel Secundario. Miembro activa de APEHUN

Susana Emma Bertorello: Profesora en Historia. Especialista en Enseñanza de la Geografía. Docente Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas. Profesora Jefa de Trabajos Prácticos. Práctica Profesional Docente y Módulos Integradores. Docente Nivel Superior no Universitario y Secundario. Miembro activa de APEHUN.

Eduardo Hurtado: Profesor en Historia. Licenciado en Historia. Magister en Desarrollo y Gestión Territorial. Docente del Departamento de Historia – Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales Facultad de Ciencias Humanas. Profesor Adjunto de Sociología de la Educación – Historia Política Argentina II.

Universidad Nacional de Córdoba

María Celeste Cerdá: Profesora en Historia. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta (a cargo) de la Cátedra de Didáctica Especial de la Escuela de Historia. Profesora Asistente del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia). Investigadora de Proyectos de investigación vinculados a la enseñanza de la Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario, superior y

posgrado. Directora de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales FFyH UNC. Miembro fundadora de APEHUN.

Susana Ferreyra Profesora y Licenciada en Historia. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta (a cargo área Historia) Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia. Investigadora y Directora Proyectos de investigación vinculados a la enseñanza de la Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario, superior y posgrado. Ex Coordinadora en nivel secundario orientación Ciencias Sociales. Miembro fundadora de APEHUN.

Nancy Aquino: Profesora en Historia. Maestranda en Ciencias Sociales y en Pedagogía. Profesora Asistente Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia. Investigadora en la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario, superior y posgrado. Coordinadora y Regente en nivel secundario orientación Ciencias Sociales. Miembro activa de APEHUN

Mariano Campilia: Profesor en Historia. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Profesor Asistente Didáctica Especial y Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Miembro activo de APEHUN.

Matías Druetta: Profesor en Historia. Docentes adscripto al *Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia* de la FFyH e integrante del Proyecto de Investigación “*El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba.*” del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH.

Rocío Sayago Profesora en Historia. Docentes adscripta al *Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia* de la FFyH e integrante del Proyecto de Investigación “*El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba.*” del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH.

Universidad Nacional del Litoral

Lucrecia Álvarez: Profesora en Historia y Maestranda en Didácticas Específicas, FHUC, Universidad Nacional del Litoral. Prof. Titular en la EESOPi 8224 “Nuestra Señora de

Lourdes” - Aula Radial Recreo; Prof. reemplazante en EEMPA 1159 “Catalina Echevarría” (Santa Fe). Miembro activa de APEHUN.

Marcelo Andelique: Profesor en Historia. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias. Profesor en Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe. Maestrando en Ciencias Sociales (FCJS-FHUC-UNL). Miembro activo de APEHUN.

Mariela Coudannes: Profesora en Historia. Doctora en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesora Ordinaria en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Directora de la revista *Clio & Asociados. La historia enseñada* (UNL/UNLP). Miembro activa de APEHUN.

Universidad Nacional de Mar del Plata

Sonia Alejandra Bazán. Profesora en Historia por la Universidad de Mar del Plata. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Actualmente es docente en la Cátedra de Historia General Contemporánea (siglos XIX y XX) y en la Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la enseñanza. FHUM- UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) y de la línea de Didácticas Específicas, del *Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación* (CIMEd). Ha formado parte de los equipos técnicos en el Proyecto de Formación Continua de la DGCyE (Provincia de Buenos Aires). Miembro activa de APEHUN.

Graciela Iris Zuppa. Licenciada en Historia del Arte y Magister en Historia, trabaja como Docente e Investigadora en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el Grado y el Posgrado. Directora del Grupo Estudios Visuales Mar del Plata de la FAUD.

Silvia Amanda Zuppa. Profesora en Historia. Trabaja en el Área de Formación Docente para el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como docente a cargo del dictado de la Didáctica Especial y Práctica Docente en Historia. Es codirectora del Grupo de Investigaciones en Didácticas de la Historia que funciona dentro de Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la misma Universidad. Miembro activa de APEHUN.

Universidad Nacional del Comahue

Alicia Graciela Funes: Profesora en Historia, especialista y magister en Didáctica y doctora en Ciencias de la Educación. En la Universidad Nacional del Comahue, fue profesora Titular Regular del Área Didáctica de las Ciencias Sociales y es directora de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dirige el proyecto de investigación “la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital. Integrante del comité de RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia y miembro fundadora de APEHUN

Miguel Ángel Jara. Profesor en Historia, Especialista en Investigación Educativa, Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Regular Adjunto en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Orientación: Ciencias Sociales e Historia, desarrolla actividades de docencia en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y en el Profesorado en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es co-director del proyecto de investigación: “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital” y de la carrera de posgrado: “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales”. Actualmente es presidente de APEHUN

María Esther Muñoz: Profesora en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora a cargo de las cátedras de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Investigadora en el proyecto “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital”. Miembro activa de APEHUN

Víctor Amado Salto: Profesor en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor en las cátedras de Ciencias Sociales y su Didáctica I y del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y en Didáctica General y Especial de la Historia y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades. Investigador en el proyecto “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital”. Miembro activo de APEHUN

Fabiana Marcela Ertola: Profesora y Licenciada en Historia. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia (Unco). Asistente de Docencia interina a

cargo de las asignaturas Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas Docentes. Facultad de Humanidades. Centro Regional Universitario Bariloche -CRUB-. Investigadora en el proyecto “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital”. Miembro activa de APEHUN

Erwin Saúl Parra: Profesor de Historia. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia (Unco). Ayudante de primera en la asignatura Prácticas Docentes del Profesorado en Historia –Facultad de Humanidades- y de Ciencias sociales y su didáctica II del profesorado en Enseñanza Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Investigador en el proyecto “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital”. Miembro activo de APEHUN

Víctor Fabián Araujo: Profesor de Historia. Ayudante de primera en las asignaturas Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas Docentes. Facultad de Humanidades. Centro Regional Universitario Bariloche -CRUB- Universidad Nacional del Comahue. Investigador en el proyecto “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital”.

Julia Tosello: Profesora en Historia y Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB). Doctoranda en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Miguel y Celeste en el capítulo 1, proponen recuperar algunos aportes fundamentales de la perspectiva crítica para pensar la relación Historia, conmemoración y enseñanza en oportunidad del bicentenario de la independencia. Atendiendo a perspectivas de las Ciencias Sociales y de la Historia que aportan y actualizan la posibilidad de innovar en las prácticas de enseñanza. Se proponen interpelar las finalidades, los contenidos y metodologías desde el enfoque didáctico crítico orientado a la formación del pensamiento histórico. Las reflexiones que surgen de ese breve recorrido por la investigación intentan constituirse en pistas para pensar didácticamente el proceso de enseñanza sobre la independencia en el contexto del bicentenario. Son orientaciones que él o la lector/a de este libro encontrarán como sugerencias, perspectivas historiográficas y enfoques didácticos desde los cuales podrá tomar, adaptar, modificar o completar las propuestas construidas por una comunidad de profesores y profesoras que nos dedicamos a la didáctica de la historia en la formación del profesorado en distintas universidades públicas de la Argentina.

Marta, Ana María y Alcira, desde la ciudad del bicentenario, en el capítulo 2, nos ofrecen un espacio de reflexión y diálogo sobre las posibilidades de la enseñanza de la historia local. Para ello construyen una serie de secuencias didácticas renovando interrogantes sobre un campo complejo que articula variados contextos sociales e institucionales. Toman como objeto de estudio los procesos de transición entre la crisis del sistema colonial y el nacimiento del nuevo orden independiente, lo problematizan desde el presente, en el contexto del bicentenario. En esta dirección la propuesta alude a lo historiográfico, lo temporal y espacial y a la trama socio-histórica en sus dimensiones, política, social, económica y cultural con la finalidad de estimular nuevas preguntas sobre el cómo enseñar desde lo disciplinar y lo didáctico a jóvenes capaces de desarrollar pensamiento crítico, de apropiarse de la historia y de construir subjetividad.

En el **capítulo 3, María Elina, María Fernanda y Carina** plantean de manera sucinta los estudios históricos que sobre la región/provincia, en el caso de Salta, se han realizado desde las diferentes perspectivas historiográficas; con la intención de trabajar la relación entre el conocimiento histórico producido y los contenidos escolares. Las autoras sostienen que el diálogo de los aportes historiográficos posibilitará construir nuevas dimensiones



interpretativas de la historia y al mismo tiempo poner en juego los desafíos que implica su enseñanza.

Beatriz, Susana y Eduardo, desde Río Cuarto, en el **capítulo 4**, plantean una propuesta didáctica con la idea de complejizar el análisis, identificando intencionalidades y reescribiendo el Acta de Independencia. Sin duda que la Declaración de la Independencia fue el resultado de un proceso conflictivo con marchas y contramarchas, en este sentido y para que nuestros estudiantes puedan conocer la complejidad de esta etapa, pensamos una secuencia didáctica con la intención de trabajar el bicentenario de la independencia, problematizando dicho proceso para ello nos preguntamos: ¿En qué contextos y con qué intencionalidades se decidió la declaración de independencia en lo que hoy es Argentina? ¿Podemos, en el contexto actual, pensar en una nueva declaración de independencia para el país?

En la segunda parte, que hemos denominado "*Los procesos de independencia en clave comparada: el espacio Latinoamericano como proyecto pasado-futuro*", desde Córdoba, **Susana, Nancy y Mariano** recuperan una frase significativa: "Los dolores que quedan son las libertades que faltan" -con la cual titulan el **capítulo 5**- para referirse al paso gigante que implicó, en pleno S. XX, la Reforma Universitaria, como un modo de redimirse sobre una revolución, a una hora americana, a otra libertad.

En este marco, y con motivos del Bicentenario de la Declaración de la Independencia de las Provincias Unidas, el territorio que luego tomará el nombre de República Argentina, plantean una propuesta de enseñanza que se propone recuperar saberes previos de jóvenes en escolaridad secundaria y de adultos acerca del proceso de la Independencia latinoamericana y el caso argentino en particular. Para ello utilizan cuestionarios-diagnóstico para generar espacios de enseñanza formal y de reflexión sobre el significado profundo de estas cuestiones para el presente de nuestros ciudadanos. Parten de la consideración que a principios de siglo XIX, América Latina iniciaba su vida independiente y un proceso conflictivo por la construcción de un nuevo orden social. Hacia fines del mismo siglo, las elites criollas conformaban los estados nacionales y se insertaban en el mercado mundial. ¿Por qué, a pesar de su independencia política relativamente temprana, todavía hoy Latinoamérica muestra postergación económica y desigualdades sociales tan profundas?

En el **capítulo 6**, **Matías y Rocío**, también desde Córdoba plantean que el bicentenario de la Independencia se presenta como una pertinente ocasión para reflexionar, debatir en las escuelas los proyectos de sociedad de los que somos resultado. Para ello se proponen elaborar una propuesta que tome la perspectiva histórica de larga duración, no sólo para explicar que nuestro pasado nos constituye, sino también como herramienta para pensar en los proyectos de sociedad que queremos construir. Buscan, a partir de su propuesta, incentivar una reflexión con los/as estudiantes respecto de lo que implica la conmemoración y fundamentalmente, poner en consideración las tareas del proceso independentista que aún están pendientes.

Sostienen que en el proceso de las revoluciones de independencia los conceptos democracia, revolución, libertad, ciudadanía, igualdad, entre otros, aparecieron fuertemente como apelación de los grupos criollos frente a la crisis del viejo orden. Pero muy pronto se evidenciaron los límites revolucionarios e independentistas.

En la propuesta buscamos explicar los cambios y continuidades de este proceso a partir de las tensiones entre los sectores conservadores y el ala radical de la revolución frente a la organización de un nuevo gobierno, desde una perspectiva multicausal: ¿Cuáles fueron los factores que llevaron a este desplazamiento de intereses hacia el orden? ¿En qué medida participaron los sectores populares en el proceso revolucionario e independentista? ¿Fueron reconocidos sus derechos a partir de la independencia o son deudas aún pendientes a doscientos años de su declaración?

Víctor, Graciela y Miguel, en el **capítulo 7**, abordan los proyectos políticos independentista en el Río de la Plata desde una perspectiva de los debates, tensiones y desafíos que en el pasado construyeron futuros, configuraron una idea de estado, de nación y de sociedad. Presentan los debates historiográficos de principios del siglo XIX, desde una mirada y con preguntas actualizada sobre las decisiones políticas que marcaron el desarrollo de un devenir histórico de una época en plena construcción.

En la tercera parte "*Nuevas lecturas para viejos temas. Diferentes interpretaciones de la historia. Los sectores subalternos, las mujeres, las culturas originarias y otros grupos invisibilizados en el proceso independentista. Los aportes de la historia local*" **Lucrecia, Marcelo y Mariela** desde Santa Fe, en el **capítulo 8**, plantean una propuesta que han titulado "Pensando con humor cosas terriblemente serias: los olvidados en la historia de la

independencia". En ella optan por ligar narrativas gráficas e historia, utilizando el humor para romper mitos, derribar estatuas de bronce y derrotar los estereotipos que las revistas infantiles, los medios masivos de comunicación y también la escuela, ayudaron muy bien a construir. Para ello se preguntan: ¿De qué y cómo se nutre el imaginario patrio?, ¿dónde nos posicionamos para hacer esta historia?, ¿qué criterios orientan la periodización elegida? La propuesta aborda la "Revolución y libertad: antiguos colores, viejos y nuevos dolores" y contiene narraciones e ilustraciones de aspectos centrales del proceso que condujo a la Independencia en 1816, como la inestabilidad política y los sentidos contradictorios de las iniciativas que se discutieron en la Asamblea del Año XIII.

En el **capítulo 9, Sonia, Graciela y Silvia**, desde la perspectiva de los estudios visuales abordan la enseñanza del tiempo histórico para realizar lecturas resignificadas de la independencia latinoamericana en contexto. Las imágenes, interrelacionadas con los textos escritos, objetos y monumentos resultan fuentes para el conocimiento. Para ello toman las imágenes que conforman un archivo que se conecta con el mundo ordinario, no sólo en los campos de la Estética sino, también, en los de la Política, la Historia, la Sociología, la Antropología, la Tecnología y la Ciencia. En el desarrollo de la propuesta, abordan un modelo de lectura, análisis e interpretación de series de imágenes, representaciones y alegorías producidas en el contexto de las revoluciones americanas y europeas y su circulación diacrónica y sincrónica; recorreremos el proceso revolucionario francés desde 1789 a 1848 en conexión con el proceso revolucionario rioplatense iniciado en 1810, centrándose en artefactos visuales (pinturas, ilustraciones, grabados o esculturas); para comprender los mecanismos utilizados y las evocaciones formales incorporadas para la materialización de representaciones propias del tiempo histórico seleccionado y que fueron movilizadas a través de diversas transferencias gestadas entre Europa y América.

Las autoras sostienen que enseñar a indagar los contenidos expresados en los diferentes soportes visuales transparentarán supervivencias, conexiones y relaciones, incursionando en cada signo relevante. Estas persistencias diversas conducen al encuentro formal de una estratificación imaginaria, lista para ser interpretada desde particulares miradas que, a su vez, serán movidas según los resortes que cada lector-intérprete-estudiante, convoque para cada ocasión.

Fabiana, Fabián y Erwin, en el **capítulo 10**, se plantean que pensar la enseñanza de la historia en contextos de bicentenario independentista constituye una invitación a releer

legados, revisar relatos y a reescribir la explicación de procesos históricos desde nuevas perspectivas y a partir de la actualización de interrogantes orientados desde el presente-futuro.

"Blancos, bajados de los barcos y con cierta distancia del paisaje social latinoamericano", el imaginario en el que suelen verse espejados los argentinos, cobra forma en una identidad cultural construida a partir de relatos históricos, usos públicos de la historia y otros discursos sociales que se transmiten tanto dentro como fuera de la escuela. Poner en duda esa configuración imaginaria a 200 años de la Independencia y la ruptura del lazo colonial del siglo XIX implica revisar no sólo el conjunto de actores sociales y los modos en que éstos participaron en la sociedad y en el proceso histórico a visitar sino también a estar atentos tanto a las inclusiones y exclusiones culturales y étnicas que pervivieron en las transmisiones como a los efectos que éstas fueron produciendo a lo largo del tiempo en nuestra sociedad.

Con la intención de ofrecer una propuesta de enseñanza que promueva la búsqueda de posibles explicaciones a dicho problema intentaremos habilitar a los estudiantes de nivel medio a pensar y pensarse históricamente en la dinámica construcción de sociedades y ciudadanías multiculturales que cuestionen la pervivencia de racismos y discriminaciones en el pasado, en el presente y en el futuro en todas sus formas.

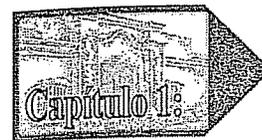
Finalmente, el en **capítulo 11, María Esther, Julia y Miguel**, recuperan una fuente histórica como lo es el acta de la declaración de la independencia para ofrecer un relectura desde la vida cotidiana. La propuesta está pensada para el nivel inicial. En términos generales plantean que leer y repensar el pasado en clave sociopolítica habilita a pensar en la posibilidad de identificar posturas e intereses en un escenario sociohistórico complejo, promueve que los niños y niñas se hagan partícipes de los procesos históricos y se identifiquen como sujetos históricos inmersos en el devenir de la historia y miembros de la sociedad en la que viven. Por otro lado, sostienen que la recuperación de este documento propone enseñar a interpretar una fuente histórica primaria desde la comprensión e interpretación colectiva y cooperativa del proceso histórico desde el presente acorde al nivel, estableciendo relaciones entre el pasado, presente y futuro.

La relectura de esta fuente histórica, puede favorecer a la identificación, comprensión e interpretación tanto de los proyectos que lograron imponerse en el Congreso Constituyente

de Tucumán de 1816, como los que no, apelando a una enseñanza desde el conflicto para desnaturalizar la realidad. Manifestara los niños y niñas que haya existido la posibilidad de otros futuros contribuye al desarrollo de un pensamiento divergente y creativo como así también a la responsabilidad actuar desde y dentro de la complejidad.

Esperamos que las propuestas aquí presentadas, con los recursos, perspectivas y enfoques ofrecidos, puedan constituirse en insumo para repensar la enseñanza de la historia del bicentenario, de manera actualizada y renovada.

Miguel A. Jara y Celeste Cerdá
Junio, 2016



Historia, conmemoración/efeméride y enseñanza: aportes del enfoque didáctico crítico para revisar el bicentenario de la independencia argentina

Miguel A. JARA y María Celeste CERDA
FACE y Fa.Hum. – UNCo F.FyH - UNC

Introducción

El bicentenario de la independencia conlleva, igual que toda conmemoración, un ejercicio de memoria sobre el pasado de nuestra historia. Como fecha patria o como hito fundante de la argentinidad, interpela sobre los sentidos atribuidos a los acontecimientos que refuerzan los atributos de identidad de la “nación argentina”. En este contexto de rememoración, las relaciones con el pasado, que son imperiosas e inquietantes a la vez, nos permiten asumir que eso que llamamos “identidad” no puede ser considerado una certeza sino un interrogante; que aquello que ha cristalizado como relato canónico contiene, en la medida que seamos capaces de interpelarlo, de devolver a ese tiempo histórico su opacidad, conflictividad e imprevisibilidad

Por ello el relato que intenta construir este libro incluye voces, perspectivas, finalidades y criterios diversos; recupera escenarios, protagonistas, proyectos, paisajes, épocas, lugares y testimonios igualmente disímiles. Algunos de los trabajos, con estrategias didácticas innovadoras y novedosas para el estudio del bicentenario independentista, visibilizan a los/as ausentes e invisibilizados/as de los grandes relatos historiográficos, otros tensionan entre los proyectos políticos que pugnan por el ejercicio de un poder local y otros por la revisión de los tópicos, conceptos desde miradas locales/regionales.

En este capítulo introductorio, ofrecemos unas pistas para pensar didácticamente el proceso de enseñanza sobre la independencia en el contexto del bicentenario. Son orientaciones que él o la lector/a de este libro encontrarán como sugerencias, perspectivas historiográficas y enfoques didácticos desde los cuales podrá tomar, adaptar, modificar o completar las propuestas construidas por una comunidad de profesores y profesoras que



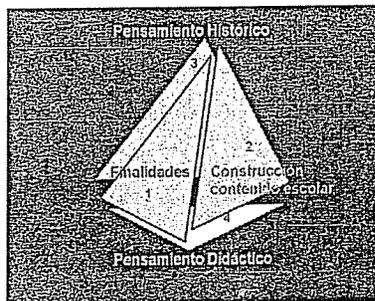
nos dedicamos a la didáctica de la historia en la formación del profesorado en distintas universidades públicas de la Argentina.

Enfoques Didácticos en la enseñanza de la Historia

Desde las perspectivas tradicionales, la didáctica enfatiza en la enseñanza de saberes válidos, comparables y aplicables con el fin de que el proceso de *enseñanza-aprendizaje* dará como resultado un producto deseado. En este sentido, los/as estudiantes no presentan diversidades considerables. Todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema -se sustenta en la perspectiva conductivista del aprendizaje- y para ello se aplican metodologías que limitan la creatividad y la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados. Se proponen una serie de comportamientos, de habilidades y conceptos de una complejidad creciente. Propone, la utilización de un método científico o método hipotético-deductivo. Ahora, *¿Qué pensamiento promueve este enfoque de enseñanza?*

En el polo opuesto, las perspectivas críticas no consideran suficiente llegar a saber cómo son las cosas, como se distribuyen en el espacio, como ocurrieron en el tiempo o porque son así. Se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas acciones. Para estas perspectivas lo relevante es que el estudiantado sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas. Para los/as sostenedores/as de este enfoque, la escuela es un agente de reproducción social que actúa -de forma consciente o inconsciente- a través de la selección de los contenidos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales y el control del tiempo. La metodología utilizada favorece determinadas conductas. Entonces, *¿Qué pensamiento promueve este enfoque de enseñanza?*

Para responder a este interrogante, es necesario revisar cuatro dimensiones que configuran las prácticas de enseñanza de la historia. El esquema que sigue es gráfico a los efectos de lo que queremos comunicar. La figura de cuatro caras articula pensamiento histórico, finalidades,



construcción del contenido escolar y pensamiento didáctico. No presuponen un orden de jerarquía ya que operan al mismo tiempo en la construcción metodológica.

Un breve recorrido por los aportes más relevantes que la investigación didáctica crítica ha realizado en las últimas décadas sobre estas dimensiones nos permitirá reconocer algunos de los supuestos teórico-metodológicos que fundamentan tanto nuestras reflexiones como las propuestas de enseñanza que se incorporan en este libro.

Finalidades de la enseñanza de la Historia

Seguramente coincidamos que la práctica de la enseñanza es, ante todo, una práctica social e histórica y que ésta, en cada época, ha estado impregnada por definiciones políticas -muchas veces al margen del pensamiento del profesorado- con la idea de generar un modo particular de relacionarnos con el pasado, presente y futuro. También podemos coincidir en las dificultades que se nos presentan para contribuir a la formación de ciudadanías democráticas con conocimientos y argumentos que les permita participar y tomar decisiones.

Pocas veces se forma al profesorado con la idea de que tome decisiones sobre lo que quiere enseñar y porque decide enseñar lo que enseña. Las finalidades nos ubican en uno de los elementos didácticos: *¿para qué?* o *¿Por qué?* Dimensión ésta que, a nuestro criterio, es el punto de llegada que anticipa posibles recorridos y cuya enunciación no supone un simple cambio semántico sino que implica un cambio en la racionalidad de pensar la organización de una propuesta de la enseñanza. Nos ubica en el desafío de dejar claramente enunciado que es lo pretendemos que los/as estudiantes comprendan de tal o cual proceso histórico y, a partir de ello, construir con el grupo clase los caminos posibles a recorrer, siempre atentos/as con la mirada en el futuro, transitando el presente vivido, recuperando las experiencias del pasado.

Sostiene Santisteban (2011) que las finalidades son las intenciones que tiene él o la que enseña con el fin de obtener "resultados" a largo plazo y señalan la orientación de nuestra intervención educativa. Se diferencian de los objetivos, en tanto estos buscan "resultados" a corto plazo y son de mayor concreción. Las finalidades centrales, para el autor, deberían permitir a los/as estudiantes, comprender la realidad social, formar el pensamiento crítico y creativo e intervenir socialmente y transformar la realidad.



La investigación ha dado cuenta hasta aquí de la importancia y el impacto que tienen las finalidades al orientar las prácticas de la enseñanza, en tanto intencionalidades del profesorado. Sin embargo, dice Santisteban, no debemos desconocer que éstas tensionan con: las macro y micro políticas educativas, con las prescripciones u orientaciones del currículo, con las tradiciones y tendencias en la enseñanza, con otros agentes de socialización y con las representaciones y perspectivas prácticas.

Los aportes del autor nos parecen oportunos, en tanto nos anticipa posibles obstáculos que se nos pueden presentar en el camino. No obstante, el desafío es doblemente inquietante para construir conocimiento histórico significativo para los/as estudiantes a partir de la comprensión de la dinámica social, la formación del pensamiento y la conciencia crítica y la intervención en la realidad para el cambio o la transformación.

La construcción del contenido histórico escolar

Entre las varias concepciones existentes del contenido escolar, diremos sin ánimos de simplificaciones, que los contenidos escolares, *el ¿qué?* son construcciones pedagógicas-didácticas que tienen como finalidad comunicar. Esta dimensión fundamental de la enseñanza no ha estado exenta de debates que, en no pocas ocasiones, adquirieron las formas de falsos dilemas.

No intentaremos aquí caracterizar el proceso de construcción de los saberes escolares. Es ésta una discusión que ha llevado incontables páginas de la teoría pedagógico-didáctica. Si diremos que entre perspectivas que los entienden como una derivación de las disciplinas de referencia y aquellas otras que lo sitúan como una derivación de jerarquías o adaptaciones a las lógicas de quien aprende o bien según el grado de significatividad que éstos tengan para la vida de los/as sujetos de aprendizaje, la perspectiva crítica asume que se trata de una construcción específica, compleja y no exenta de tensiones.

Los saberes escolares reagrupan lo que enseñan los y las profesores/as, lo que aprenden los y las estudiantes en infinidad de clases de historia y no se reducen a los programas, ni a los manuales, sino que constituyen una cultura particular que se produce en las escuelas para responder a los requerimientos que le son propios y a los que la sociedad les atribuye. Esta cultura escolar transita básicamente por las disciplinas escolares y por los saberes científicos, entre unas y otros se establece una relación que debe ser comprendida como no



lineal (Barco; en Funes, 2001, p. 7-10). Ente los contenidos a enseñar, que son los que las “autoridades” reconocidas como legítimas determinan lo que se debe enseñar a los/as estudiantes en la escuela (currículum oficial) y los contenidos de la enseñanza son los que las/os docentes, efectivamente transmiten a los/as estudiantes en la escuela (currículum oculto), los propósitos que él o la docente se plante, en este sentido, son fundamentales.

Sostiene Funes (2004) que hay que reconocer que los conocimientos sociales enseñados tienen una especificidad que le es propia y que se construyen en un proceso intrincado, de marchas y contramarchas donde se ponen en juego lo epistémico objetivo (las disciplinas de referencia), lo epistémico subjetivo (el sujeto que aprende), las intencionalidades (docentes), lo axiológico y las diferentes capas y texturas de lo contextual. El proceso de “construcción metodológica” no puede pensarse por pasos, ni con una lógica analítica de desagregación, sino como avances y retrocesos entre los complejos componentes. (Edelstein, 1996).

Dar cuenta de la complejidad social requiere de un número indeterminado de disciplinas y de intersecciones disciplinarias; orientar dicha construcción a la praxis implica estar atentos a la transmisión de imágenes del pasado que en el presente tengan potencialidades para la acción transformadora. La investigación en didáctica también se ha mostrado prolífica en poner bajo la lupa los saberes escolares y alertar sobre cierta función social reproductora a la que pueden contribuir.

Desde esta mirada, se propone visitar antiguos relatos consensuales basados en la invisibilización de actores/as y procesos históricos; desnudar dichos mecanismos de dominación promoviendo una democratización del pasado que se vuelve así múltiple, inestable, poblado de nuevos actores -niños, mujeres, minorías- “inesperados”. Nuevas temáticas como la historia reciente, los problemas sociales candentes, la interculturalidad, el género, la ciudadanía, entre otros orientan y organizan la selección de contenidos desde esta perspectiva. Los aportes de los nuevos enfoques historiográficos, que recuperan “al acontecimiento”, “lo político”, “el sujeto”, contribuyen a construir nociones de explicación/causalidad más complejas, que invitan a pensar relaciones entre estructuras y coyunturas, acción social y estructura, escalas macro y micro, lo local y lo global en los procesos históricos.



También las nociones de temporalidad son revisadas en esta perspectiva crítica. Frente a nociones temporales simples, asociada a la idea de tiempo que brindaron las historias nacionales escolares, organizadas a voluntad de una cronología y de una periodización de naturaleza política y factual que se enseña por repetición y se aprende por memorización (Pagés, J. 2004, 2009), se proponen, a los estudiantes, la construcción de representaciones del tiempo más complejas. Es necesario recordar que las ideas pobres y mecánicas del pasado se trasladan a las imágenes que el estudiantado sea capaz de construir sobre el presente y futuro.

Pensamiento Didáctico

En las investigaciones sobre las prácticas de la enseñanza de la historia, las líneas que se ocupan del pensamiento del profesor/a han constituido uno ámbito fundamental para dar cuenta de ciertas características del oficio de enseñar. Hoy sabemos que para proponer prácticas alternativas, es necesario revisar las teorías y propósitos del curriculum sino también -y fundamentalmente- los criterios e ideas del profesorado.

Pensar didácticamente implica asumir una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico. Se funda en las acciones y la reflexión sobre la práctica docente. Articula finalidades, contenidos y estrategias con los modos de aprendizaje que los/as estudiantes despliegan en situaciones y circunstancias específicas. Articula en el *cómo*, las decisiones del *paraqué*, *qué* y *a quiénes* enseñar.

El pensamiento didáctico desde esta postura crítica resulta en una tarea compleja e incansable. Desde esta concepción, el pensamiento didáctico no es una capacidad "técnica" orientada a la "eficacia" del acto educativo; muy por el contrario, resulta de un ejercicio con capacidad teorizadora que, a través de la reflexión, habilita lecturas más complejas de la realidad y un control práctico de la acción.

Sólo así, el/la profesor/a podrá moverse en escenarios múltiples, atravesados por la historicidad y conflictividad en una práctica que es fundamentalmente política; es a partir de este ejercicio de análisis y reflexión constante que podrá visualizar y aceptar los desafíos de contextos de cambio cultural, buceando de manera conciente y creativa entre antiguas rutinas y nuevas incertidumbres.



Jara y Salto (2015) plantean tres aspectos del pensamiento didáctico:

1.- *Pensar didácticamente presupone una síntesis de opciones* de orden:

- a). **Epistemológico** (Ciencias Sociales, teorías del aprendizaje, contextos socio-culturales, tradiciones y enfoques en la enseñanza y definiciones ético-políticas de las prácticas educativas) y,
- b). **Metodológico** (modos de producción y comunicación del conocimiento disciplinar y escolar, estrategias, recursos y materiales para la enseñanza y criterios para la organización de secuencias didácticas).

2.- *Pensar didácticamente presupone identificar claramente las finalidades de la enseñanza.*

Organizar la práctica de la enseñanza desde esta perspectiva contribuye a la selección y secuenciación de conceptos/contenidos/temas/problemas que con una mirada atenta al pasado, desde el presente, aventura futuros posibles; en la medida que ofrece oportunidad al estudiantado para construir pensamiento y conciencia histórica y social, que le permita intervenir activamente en la comunidad de pertenencia.

3.- *Pensar didácticamente presupone identificar "los contextos de las prácticas"* entendidos como aquellos elementos, aspectos o fenómenos que permiten enmarcar una situación pedagógica, incorporando alguno de esos elementos de manera "aislada" desde una lectura estrictamente analítica (institucional, social, familiar, barrial, ambiental o cultural, etc.).

Por otro lado, y no distante de lo anterior, "*las prácticas en contextos*" nos permiten abordar, en el campo educativo, los modos en los que recursos, estrategias, sentidos y representaciones se despliegan en el acto educativo. Incorporar al análisis de las prácticas el reconocimiento de algunas de estas dimensiones, de los contextos que la originan, permite abordar los límites y posibilidades que de ellas se desprenden.

El pensamiento histórico como articulador de la enseñanza de la historia

En la actualidad podríamos sostener que las tensiones entre el campo historiográfico y la didáctica de la historia, han sido bastante estudiadas y han ofrecido perspectivas para avanzar en la producción de conocimiento didáctico para mejorar la enseñanza. Estas tensiones las podemos ubicar en dos polos opuestos, según podemos ver en el siguiente gráfico.





La línea de investigación sobre el pensamiento histórico puede ser una de las áreas de estudio que dan cuenta de las potencialidades de un diálogo fructífero entre historiografía (por ejemplo, a partir de las nociones centrales de temporalidad, narrativa histórica, etc.) didáctica (preocupada por las finalidades de la enseñanza), psicología social (que aporta claridad sobre los procesos cognitivos necesarios para la construcción de esta modalidad del pensamiento). Como puede observarse, esta categoría abreva fundamentalmente en el pensamiento historiográfico (Pierre Villar, por ejemplo) pero se ocupa de un problema propio de la historia escolar.

Entendemos que la categoría de pensamiento histórico como modo particular -esto es a la vez crítico y creativo- de aprehensión de lo social constituye uno de los aportes fundamentales a los que la disciplina histórica puede contribuir allí donde sus usos políticos adquieren una mayor extensión: la transmisión en el espacio escolar.

El pensamiento histórico, dice Pagés (2009) es una actividad intelectual deliberada tendiente a comprender la naturaleza de la producción del conocimiento histórico y el sentido social y escolar de las interpretaciones históricas. Ello supone el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico o evaluativo y creativo o generativo. Entonces, a diferencia de la conciencia histórica, a pensar históricamente se enseña y esta es una de las finalidades de la historia escolar. Como puede advertirse el pensamiento histórico, en tanto finalidad, no se reduce exclusivamente a ella. Formar en el pensamiento histórico atraviesa -además- la definición de contenidos y formas metodológicas para la enseñanza.

En este marco, elaboramos 10 "principios" que, a nuestro criterio, promueven el desarrollo del pensamiento histórico, desde el enfoque de la enseñanza que venimos proponiendo:

1. Pensar históricamente es la finalidad última de la enseñanza de la historia.
2. Pensar históricamente implica desarrollar modos diversos de razonabilidad y de competencias cognitivas.
3. Pensar históricamente es un proceso dinámico y contextualizado.
4. Pensar históricamente presupone considerar los modos contingentes de su constitución.
5. Pensar históricamente admite relaciones temporales no convencionales.
6. Pensar históricamente pone el acento en el futuro más que en el pasado.
7. Pensar históricamente es promover un pensamiento crítico y creativo.
8. Pensar históricamente contribuye a la construcción de ciudadanía democráticas.



9. Pensar históricamente implica identificar las intencionalidades que subyacen en los modos de producción y comunicación del conocimiento histórico.
10. Pensar históricamente es problematizar la dinámica de la realidad social.

La gestión del pasado en las instituciones escolares ha adquirido diferentes formas. La independencia es uno de esos contenidos que, convertido en efeméride, relata un devenir colectivo -el del Estado Nación- pocas veces sometido al análisis crítico. El 9 de julio resulta así en una suerte de "mito político" (Rabotnikof, N. 2009) que, sustraído del mundo de la historia, narra con sentido épico una serie de acontecimientos y personajes cuyas acciones se explican por una suerte de teleología inmanente.

Recuperar el carácter histórico del proceso independentista, restituirle su carácter político, implica acercarse a formas de representación del pasado más complejas. Para ello es necesario bucear en aquellas narrativas que no descansen en un cómodo relato de buenos y malos; que escapen al orden del tiempo particular que impone el mito para recuperar temporalidades que permitan relacionar mejor pasado-presente y futuro.

Enseñar a pensar históricamente estos acontecimientos implica devolverle al pasado su "opacidad", a los actores sociales sus sensaciones, motivaciones e intereses, a los vencidos sus resistencias. También rescatar las experiencias truncadas de esos "futuros pasados" (Koselleck, R. 1993) e imaginar con ellos otros "presentes futuros".

Requiere, además, propiciar acercamiento más complejo a las formas de representación del pasado, de interpretación de lo social y de tratamiento de la evidencia (documentales, orales, la prensa, un documento oficial, una obra de arte).

Si, como sostiene J. Pagés (2009) la formación del pensamiento histórico tiene que estar al servicio de una ciudadanía democrática que utiliza los saberes históricos para interpretar el presente y gestionar mejor el futuro, hay un elemento del mito que no debe ser desechado tan rápidamente: su capacidad para fundar una comunidad política de acción.

Si el "9 de Julio" tiene algún sentido en las condiciones históricas y sociales actuales, este probablemente se relaciona con su capacidad de visitar aquellos relatos que nos han construido como comunidad, revelando el fondo de contingencia tras aquello que, en el marco de nuestra cultura, se nos aparece como natural. También en su capacidad para



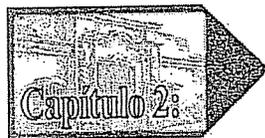
interpelar en qué medida palabras como Independencia, Patria, Revolución, Pueblos y Ciudadanía, que dieron sentido a la experiencia de hombres y mujeres en aquellos años siguen siendo útiles hoy para pensar nuestra vida en común e imaginar otros futuros posibles.

Referencia Bibliográfica

- **Bencjam, P. y Pagés, J.** (1996). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria. Ed. Horsori, Barcelona. 6ª edición.
- **Camilloni, A.** (1994). "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales". En: Aisenberg, B.; Alderoqui, S. (comps.). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- **Edelstein, G.** (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en AA.VV., Corrientes didácticas contemporáneas, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- **Finocchio, S. y García, P.** (1993). "Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Finocchio, S. (coord.) Enseñar Ciencias Sociales. Troquel. Buenos Aires.
- **Funes, A. G.** (comp.) (2001). Ciencias Sociales entre debates y propuestas. Manuscritos, Neuquén.
- **Funes, A. G.** (comp.) (2004). "Los contenidos de la enseñanza". En Ciencias Sociales el gran desafío, Neuquén, Educo, UNCo.
- **Jara, M. A. y Funes, A. G.** (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. Ed. Educo, Neuquén (en prensa)
- **Jara, M. A. y Salto, V. A.** (2015). "Los dispositivos multidigitales en la clase de historia". En: Revista Novedades Educativa. Año 27, N° 297. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- **Koselleck, R.** (1993) Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Editorial Paidós Básica, Barcelona, España.
- **Pagés, J.** (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". Reseñas de la Enseñanza de la historia, Apehuh, Octubre, N° 7 Ed. Alejandría, Córdoba.



- **Palti, E.** (2000). "¿Qué significa "enseñar a pensar históricamente?" en Revista Clio & Asociados. La historia enseñada, N°5, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- **Pla, S.** (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes
- **Rabotnikof, N.** (2009) "Mito político y memorias de la política", en Mudrovich, M. I. (edit.) Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria. Editorial Prometeo. Buenos Aires, Argentina.
- **Rüsen, J.** (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia", En: Revista Iber. Didáctica De las Ciencias Sociales, Geografía e historia, n°12, Graó, Barcelona.
- **Santisteban, A.** (2011). "Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales" en AAVV. Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Editorial Síntesis, Madrid.



Tucumán en las primeras décadas del siglo XIX: de la periferia del Imperio Español al Congreso de la Independencia.

Marta BARBIERI; Ana María CUDMANI y Alcira ALURRALDE
Facultad de Filosofía y Letras - UNT

Introducción

La propuesta que presentamos tiene sus fundamentos en dos pilares. El primero responde a la convicción de que la enseñanza de la Historia en la actualidad debe atender a la diversidad existente en nuestras aulas, buscando incluir a nuestros/as estudiantes en su heterogeneidad. El segundo, de carácter disciplinar, tiene como objetivo construir nuevas miradas y lecturas, entretejiendo puentes entre los desarrollos e investigaciones de la Historia local y la enseñanza de la Historia en el Nivel Secundario.

Nuestras aulas reales se caracterizan por la diversidad, que muchas veces se asocia con "dificultades". Rebeca Anijovich (2016)¹ sostiene que en el debate pedagógico actual se plantean dos modelos:

- * *el selectivo*, que ve a la diversidad como problema y sostiene que hay que homogeneizar, normalizar y
- * *el integrador*, que ve a la diversidad como singularidad, que debe ser aceptada y valorada, a pesar de los conflictos y las tensiones que pudiera generar.

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo que todos/as los/as estudiantes deben aprender, y utilizar estrategias diferenciadoras para que todos logren el dominio de lo básico en una medida aceptable.

La diversidad en nuestro estudiantado es múltiple; cada sujeto es irrepetible; somos diversos en: aptitudes, habilidades, conocimientos previos, deseos e inclinaciones personales, necesidades, ritmos y estilos propios de aprendizaje, afectos, contextos sociales, económicos, culturales.

¹ Anijovich, R. (2016). Gestionar en aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.



En la propuesta de Anijovich, que hacemos nuestra, se torna indispensable respetar la heterogeneidad como una realidad existente en todos los grupos humanos. Recae, entonces, en los/as docentes la tarea de planificar la enseñanza utilizando estrategias variadas, adaptadas a las condiciones y posibilidades de los/as diversos/as estudiantes.

Por su parte, Fernando Devoto, en una entrevista publicada en Reseñas² sostiene que la Historia puede ser enseñada con una pluralidad de itinerarios.

"...otra dimensión tiene que ver con la posibilidad de presentar los procesos históricos como parte de múltiples respuestas a los distintos momentos históricos o a problemas sociales; me parece que es una cosa que el historiador/docente debería enfatizar, o sea la pluralidad de itinerarios... Creo que si apuntamos a la idea de tiempo, a la idea de complejidad, a la idea de multiperspectividad, a la idea de crítica, cumplimos un papel.... Para que la sociedad crezca a través de ciudadanos que piensen de manera más compleja, más crítica y que admitan más la diversidad".

La pluralidad de itinerarios posibles en la enseñanza de la Historia, los múltiples abordajes de la investigación histórica regional, la heterogeneidad existente en las aulas en las que enseñamos se convierten así en los fundamentos de nuestra propuesta didáctica.

Fundamentación: en torno al enfoque y el sentido de las secuencias didácticas

El enfoque se inscribe en los aportes de las teorías críticas y constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje que nos permiten construir un camino posible para promover educación histórica. Tenemos en cuenta la especificidad de la disciplina, la importancia del contexto y el papel protagónico del estudiante y profesores/as al momento de construir conocimientos y asumir decisiones cuyo sesgo es, en todos los casos, de carácter social e individual. Es decir, consideramos que aprendemos a partir de lo que sabemos en un entramado complejo que nos permite transformar, relacionar, comprender los nuevos conocimientos de una manera infinita, original y siempre diversa pero también transferible y comunicable.

En esta perspectiva, proponemos un proyecto de enseñanza que se desarrollaría en aproximadamente siete encuentros dentro de las horas cátedras correspondientes a la

² Aquino, N., Jara, M. y Salto, V. (2004). Entrevista a Fernando Devoto. En: Reseñas de la Enseñanza de la Historia. Nº 2. Publicación de APEHUN. Córdoba: Universitas. p. 159



asignatura. Sus destinatarios serían estudiantes del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria.

En el proyecto secuenciamos los contenidos relativos a la transición entre los tiempos coloniales y las independencias latinoamericanas, focalizando en Tucumán. Buscamos promover el interés de los/as estudiantes sobre un abanico de temáticas no siempre presentes en los libros de texto, tales como: formas de representación, repercusiones de la guerra, educación, rol de las mujeres.

Reivindicamos el rol de docente y el andamiaje que contribuye a construir a fin de sostener los nuevos conocimientos a partir de la lógica de los/as estudiantes y sus múltiples posibilidades en contextos heterogéneos.

Organizaremos la secuencia didáctica en diferentes fases que van desde la presentación, en un grado de complejidad creciente, articulando los contenidos y desarrollos propuestos hasta la fase de aplicación/síntesis donde los aprendizajes se pueden integrar.

La primera fase, de **exploración, apertura y presentación del problema** implica desplegar el tema/problema o los problemas históricos a estudiar, lo que puede dar lugar a acciones diferentes: formulación de interrogantes que permitan problematizar el proceso, lecturas de textos con planteos comunes o controversiales sobre la temática, lecturas de poemas de la etapa, imágenes, reseñas periodísticas, etc. En este sentido, apelamos a la creatividad de los/as docentes y a la enorme gama de posibilidades que ofrece la red ya que las huellas del pasado pueden identificarse allí, resignificarse además a través del lenguaje y del propio presente como dimensión temporal decisiva, que nos condiciona y desde la que formulamos nuestras preguntas y proyectamos nuestra subjetividad.

Lo importante en esta fase es apelar a la curiosidad que arraiga en la memoria y que permite dar significado a un tema a partir de lo que se sabe y se entiende. Es decir que la propuesta promueve una relación dinámica entre estudiantes curiosos, imaginativos, configurados socio-culturalmente, de un lado y los objetos que estudiamos por otra. Esta interacción entre saberes previos, aquellos estratos de información y la incorporación de los nuevos, opera como plataforma para realizar el despegue necesario e incluyente que implica el enseñar y el aprender para profundizar, ampliar, modificar el saber histórico en torno a las independencias.



En la segunda fase, de **desarrollo y estructuración de nuevos contenidos**, abrimos el horizonte del tema hacia nuevos contenidos, teniendo en cuenta los intereses individuales y sociales, a la vez que su soporte historiográfico. Resulta conveniente problematizarlos y marcar las controversias y acuerdos, de modo de involucrar al estudiantado apelando a diálogos, lecturas breves y debates. Nuestras acciones, entonces deben facilitar el avance de los aprendizajes mediante la reflexión sobre los supuestos que ya se advirtieron en la fase precedente y lo que va aprendiendo. Sucede entonces un proceso de acomodación y de asimilación que profundiza los conceptos previos mediante el establecimiento de nuevas relaciones y organizaciones conceptuales. Podemos generalizar y dar lugar a mayores niveles de abstracción y de conceptualización analítica explicitando nuestras aproximaciones semánticas en función de los contenidos específicos en estudio que iremos sistematizando y estructurando lógicamente.

La tercera fase, que llamamos siguiendo a Dolores Quinquer (1997)³, la **fase de aplicación/síntesis** implica la estructuración de articulaciones conceptuales en un proceso marcado por ritmos y duraciones siempre idiosincráticas. A partir del armado de un mapa conceptual dinámico podremos estimular la aplicación de los aprendizajes realizados a nuevas situaciones y problemas históricos. Ello evidencia el paulatino dominio de los conocimientos por parte de los/as estudiantes que apelan a sus saberes y asumen responsablemente el proceso educativo. Sólo ante sus demandas, los/as docentes respondemos en forma ajustada y más precisa.

1ª FASE: EXPLORACIÓN, APERTURA Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1º Encuentro:

En este comienzo, un primer paso será la problematización del contenido a través de preguntas que indaguen sobre las razones para estudiar el tema. Dichas preguntas referirán sin duda a aspectos diversos y estimulantes cuyo ordenamiento podría hacerse a través de una red conceptual elaborada en forma colaborativa. Buscamos generar una dinámica en la que los/as estudiantes se abran a recuerdos y conocimientos sobre el tema, a su valoración en tiempos de bicentenarios y sobre todo a la situación de Tucumán como "Cuna de la Independencia". Presentamos el título de la secuencia "Tucumán en las primeras décadas

³ Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benzejam, P. Pagés, J. (coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Pág. 97-121. Barcelona: Horsori-ICE.



del siglo XIX: de la periferia del Imperio Español al Congreso de la Independencia” e indagamos en los conocimientos previos:

- ¿Qué significan para ustedes los conceptos imperio español, periferia, revolución, independencia?
- ¿Qué recuerdan del proceso 1810-1816?, ¿Qué influencia tuvo el contexto internacional?
- ¿Existieron conflictos?, ¿Cuáles?

Estas preguntas y otras que pueden ir surgiendo en el contexto de la clase, operan como disparadores que posibilitarán la construcción grupal de una red conceptual, utilizando Cmap-tools en las netbooks, o en las carpetas.

2º Encuentro:

En un segundo encuentro, podemos introducir reflexiones sobre aspectos poco presentes en el currículum y en los libros de texto. Proponemos trabajos grupales con tareas diferenciadas, ofreciendo a los/as estudiantes la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses.

Tema: Las mujeres en la Historia.

Recursos: Videos:

Mujeres Tucumanas en el Bicentenario. 2013. Producción Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinarios de las Mujeres. CEHIM. Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Duración: 5 minutos. <https://www.facebook.com/CEHIM-150860295023247/>

Las mujeres. Destinos y Representaciones 1776-1884. En Mirta Zaida Lobato [et al]. 2008 Historia con mujeres. Mujeres con Historia. Buenos Aires: Editorial de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires. CD APIM (Archivo Palabras e Imágenes de Mujeres).

Actividades:

- Interpreten y realicen una valoración del guión del 1º video.
- Identifiquen los roles de las mujeres, sus derechos y obligaciones en el período de transición de la colonia a la independencia. Relacionen, comparen, opinen.

Tema: Educar en Tucumán. Permanencias e iniciativas.

Documento:



Ben Altabef, N. (2011). *Educar en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo. Permanencias e iniciativas*. Pág. 255. En Tío Vallejo, G. (Coord.)(2011). *La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.

“Abordar los estudios de la educación en la primera mitad del siglo XIX es sumergirse en el estudio del lado oscuro de la luna, metáfora que la historiografía ha utilizado para señalar el hecho de que es una etapa poco estudiada. (...) En relación a la etapa que estamos analizando, la investigación nos permite sostener que en Tucumán, en lo educativo, se mantuvo la aplicación del modelo pedagógico colonial con algunas innovaciones en los contenidos, que apuntaban más a la inculcación de obligaciones que al ejercicio de los derechos. La permanencia del modelo pedagógico estaba dada por la persistencia de los contenidos y las prácticas, directamente relacionados con la permanencia de los agentes, pero principalmente por la continuidad de los valores culturales de una sociedad jerárquica y en la que nada había desafiado seriamente el valor normativo de la religión. (...) Sin embargo, también podemos señalar la aplicación de lo que podríamos llamar un nuevo modelo pedagógico, expresado en las preocupaciones de las distintas administraciones de gobierno para fomentar y sostener iniciativas; los reiterados intentos de organizar escuelas y buscar los mecanismos de establecer recursos, incluyéndolos en los presupuestos, lo que garantizaría la continuidad y ampliación de estas acciones. Aparece la voluntad política de difundir la educación, apelando a los agentes y los recursos disponibles. Voluntad que muchas veces se frustraba por la distancia entre lo que se legislabo y lo que era posible concretar en la práctica”.

Actividades:

- Identifiquen con claridad la temática investigada por Norma Ben Altabef.
- ¿Cómo interpretan la frase “el lado oscuro de la luna”?
- En el ámbito educativo, ¿prevalcieron los cambios o las permanencias? ¿Por qué?

Tema: Revolución, guerra, vida política

Documento:



Tío Vallejo, G. (2011). *Campañas y fusiles. Una historia política de Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Página 22-23. En Tío Vallejo, G. (Coord.) (2011). *La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.

"(...) Con la revolución llegaba la guerra. Los sectores comerciantes, que ya habían recibido los embates de la avaricia fiscal de la corona en las últimas décadas del siglo XVIII, debieron acostumbrarse a las contribuciones voluntarias y forzosas, que se constituyeron en el mejor juramento de fidelidad al nuevo régimen.

La vida cotidiana de las familias principales se vio alterada por las elecciones, por la discusión de las noticias en las tertulias, en las plazas o en el atrio de la iglesia; por las nuevas oportunidades de participación en cuestiones que ya no eran lejanos asuntos de la monarquía sino de la particular situación de estos vecinos en el nuevo y devastado contexto del imperio. Pero, sin duda, lo que más afectó a los diversos sectores sociales fue la guerra: la presencia del ejército y sus demandas, un estilo de vida militarizado, las continuas levas, las requisas, el control de las opiniones y la transmisión de noticias.

Entre 1810 y 1819 la ciudad de San Miguel de Tucumán fue la sede de un fluctuante ejército de entre 2.000 y 4.000 soldados. Calculemos, entonces, que hubo en aquella época cuanto menos un soldado cada dos habitantes de la ciudad. San Miguel tuvo que adaptarse a las necesidades del ejército (...). La vida de la ciudad iba tomando el ritmo de la Revolución y de la guerra (...)

La población participó en la primera década revolucionaria de numerosos procesos electorales que son un maravilloso observatorio de cómo se produjo una síntesis entre las viejas prácticas coloniales y los nuevos ordenamientos que reglaban la representación".

Actividades:

- ¿En qué ámbitos/dimensiones de la vida de San Miguel de Tucumán se vivieron transformaciones?
- Realicen un ejercicio de empatía: ¿cómo se sentirían si hubieran vivido en Tucumán, en esa etapa?

Las actividades implican desafiar al alumnado para ensayar argumentaciones y seleccionar conceptos clave referidos a diversas dimensiones y sujetos del proceso histórico en el Tucumán de la colonia a la Independencia. En una perspectiva constructivista, esto es básico pues opera como plataforma para construir nuevos conocimientos.

Para finalizar el encuentro organizamos una puesta en común que permita, con la orientación del docente, descubrir relaciones que posibiliten a todos los alumnos comprender los, conceptos, procesos fundamentales trabajados en la clase. Quedarían así presentados los aspectos a desarrollar en la siguiente fase; destacamos lo que ya se conocía



y lo que se fue aprendiendo en el proceso, formulamos una primera síntesis y recapitulación que complejizaremos en los sucesivos encuentros.

2ª FASE: DESARROLLO Y ESTRUCTURACIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS

3º y 4º Encuentro

En esta fase de desarrollo y estructuración, introduciremos los nuevos contenidos apelando a las controversias entre la historiografía clásica y la nueva. Es nuestro objetivo apartarnos de la historia tradicional y presentar situaciones que problematicen el pasado y les permitan a los estudiantes ensayar hipótesis, profundizar y organizar los contenidos desde su complejidad.

En ese sentido, seleccionamos los siguientes textos:

Documento:

Las estrategias del poder local en los márgenes del Imperio. "Donde se juntan los caminos: la ciudad del Virreinato" en Tío Vallejo, G. (2001). *Antiguo Régimen y liberalismo en Tucumán, 1770-1830*. Tucumán: Cuadernos de Humanitas. FFyL. de la UNT.

Actividades:

- ✓ Ubiquen el período histórico que analiza la autora. Intenten una primera explicación del título.
- ✓ ¿Les sorprendió la descripción de la ciudad de Tucumán? ¿Por qué?
- ✓ Elaboren una síntesis sobre las características socio-económicas y políticas de San Miguel de Tucumán. Pueden hacerlo a través de un cuadro conceptual utilizando c.map.tools.
- ✓ ¿Por qué la región del Tucumán Colonial es considerada periférica y de transición? ¿Qué cambió para que sea elegida la sede del Congreso que declaró la independencia?
- ✓ Les sugerimos consultar las siguientes páginas de internet:

<http://www.lagaceta.com.ar/nota/384493/informacion-general/reconstruyendo-huella-tucuman-colonial.html>

https://www.educ.ar/Dinamico/UnidadHtml/obtenerSitio?rec_id=91837

Documento:

Bliss, S. (2010). *Tucumán, una historia para todos. De los orígenes al centenario*. Tucumán: La Feria del Libro. Capítulo II. Los años de la guerra de la independencia.



- ✓ ¿Cuáles son las interpretaciones que plantea el autor acerca de las causas del derrumbe del poder español en las primeras décadas del siglo XIX?, ¿Adhieren a alguna de ellas? Fundamenten.
- ✓ Aspectos políticos. Del vecino al ciudadano. Interpreten: “Lo nuevo se entronca con las viejas tradiciones, las reemplaza o las mantiene, pero indudablemente la ciudadanía moderna será el resultado de la imbricación de las normas y prácticas viejas y nuevas” (página 58).
- ✓ La Revolución trajo consigo la guerra y la vida en Tucumán cambió radicalmente con la presencia de los ejércitos. ¿Qué repercusiones pueden marcar en la vida política y económica?, ¿Y en las costumbres?
- ✓ Pueden completar el panorama viendo la película “Belgrano”.
<https://www.youtube.com/watch?v=JyH3QNHiIRA>
- ✓ A posteriori, debate sobre su argumento, formas de representar la época, protagonistas, conflictos, rol de la mujer, entre otros aspectos.

Como vemos, desde lo didáctico, procuramos desarrollar en los/as estudiantes competencias pertinentes para buscar y analizar información en fuentes secundarias que involucran la perspectiva del autor. Ello nos demanda como lectores capaces y abiertos al pensamiento crítico, a confrontar y a reflexionar para superar la mera acumulación de información, la engorrosa tarea de memorizar en forma mecánica y superar así la visión memorística de la Historia. Los estudiantes podrán explicar, argumentar, preguntar, dudar, etc.

5º Encuentro.

En el 5º Encuentro puntualizamos las temáticas que pueden elegir para desarrollar grupalmente, aportando algunos de los materiales que pueden utilizar; los incentivamos, de acuerdo a sus intereses, a la búsqueda de otros que podrían utilizar.

Les propondremos la organización de un cronograma que les permita organizar sus tiempos de trabajo, y acordaremos una fecha de presentación consensuada y también posibles horarios de consulta y orientación. Asimismo, les advertiremos que podrán elegir distintas dinámicas de presentación de sus trabajos.



- La vida política en Tucumán, en las primeras décadas del siglo XIX. Transiciones, cambios, continuidades.
- Las mujeres en la guerra y en la Independencia.
- Los sectores populares. Su participación. Resistencia
- La Educación. De la colonia a la independencia.
- Los sacerdotes y la revolución.
- Otros temas propuestos por los/as estudiantes

Una línea de acción paralela a la investigación que realizarán los grupos de trabajo será la organización de entrevistas con investigadores tucumanos, autores de la bibliografía seleccionada y sugerida a los alumnos: Doctora Gabriela Tío Vallejo, Magister Norma Ben Altabef, Doctora Hilda Beatriz Garrido, Doctora María Paula Parolo, Magister María Cecilia Guerra Orozco.

Como dijimos, la intención es tejer puentes entre los nuevos enfoques e investigaciones de la Historia de Tucumán y la enseñanza de la Historia en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Pensamos en la conveniencia de elaborar en conjunto los posibles interrogantes a plantear a los investigadores y también se charlará sobre las formas de contactarlos para las entrevistas. Se incentivará a los estudiantes para que indaguen sobre las diferentes formas de abordar la investigación del pasado, las dificultades, recursos, tiempos, logros.

3º FASE DE APLICACIÓN Y SÍNTESIS

6º y 7º Encuentro.

En el desarrollo de la tercera fase, de aplicación y síntesis, el interés estará puesto en el trabajo de los alumnos. Nuestra tarea docente será fundamental en las consultas, orientaciones, sugerencias acerca de cada una de las temáticas elegidas por los grupos de trabajo, forma de presentar los resultados, importancia de la interpretación y el descubrimiento de relaciones entre las diferentes dimensiones del estudio del pasado que puedan ir descubriendo.

Les reiteraremos que ellos pueden elegir cómo presentar sus investigaciones: apoyándose en tecnologías (Power Point, Prezzi, videos), organización de artículos periodísticos,



elaboración de periódicos, cuentos, dramatizaciones. Trabajo interdisciplinario, con el aporte de colegas de Lengua y Literatura, Periodismo, Teatro, Recursos audiovisuales y tecnológicos.

Se establecerán horarios de consulta para cada grupo, de acuerdo a los avances y también a las disponibilidades horarias de estudiantes y docentes. Sin lugar a dudas, investigaremos y aprenderemos junto a nuestros estudiantes.

Como “broche de oro” y culminación de la secuencia, pensamos en la organización de una Jornada Institucional, en la que los estudiantes-investigadores presenten los resultados de sus trabajos y contribuyan a la difusión del conocimiento del pasado en el Bicentenario de la Independencia.

La propuesta de Secuencia Didáctica que presentamos no intenta sustituir a la que cada docente pueda proponer sino compartir una perspectiva y aportar a la reflexión, al debate y a repensar que otros itinerarios son posibles para la enseñanza de la Historia en los contextos actuales de aulas complejas, diversas y heterogéneas.

Asimismo proponer a los/as estudiantes un espacio de investigación y aprendizaje de la Historia que les permita problematizar temas y conceptos, que colabore con el desarrollo de una conciencia histórica crítica y la formación de una ciudadanía democrática que relaciona pasado, presente y futuro y se comprometa en la transformación de una sociedad más justa y solidaria.

Referencia Bibliográfica

- Anijovich, R. (2016). *Gestionar en aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Aquino, N., Jara, M. y Salto, V. (2004). Entrevista a Fernando Devoto. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. N° 2. Publicación de APEHUN. Córdoba: Universitas.
- Ben Altabef, N. (2011). Educar en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo. Permanencias e iniciativas. En Tío Vallejo, G. (Coord.) (2011). *La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.



- Bliss, S. (2010). *Tucumán, una historia para todos. De los orígenes al centenario*. Tucumán: La Feria del Libro. Capítulo II. Los años de la guerra de la independencia.
- Parolo, P. (2008). “Ni súplicas ni ruegos” *Las estrategias de subsistencia de los sectores populares en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejan, P. Pagés, J. (coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE. UB.
- Tío Vallejo, G. (2011). Campañas y fusiles. Una historia política de Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Página 22-23. En Tío Vallejo, G. (Coord.) (2011). *La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.
- Tío Vallejo, G. (2001). Las estrategias del poder local en los márgenes del Imperio. “Donde se juntan los caminos: la ciudad del Virreinato” en Tío Vallejo, G. (2001). *Antiguo Régimen y liberalismo en Tucumán, 1770-1830*. Tucumán: Cuadernos de Humanitas. FFyL de la UNT.

VIDEOS Y PÁGINAS WEB

Mujeres Tucumanas en el Bicentenario. 2013. Producción Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinarios de las Mujeres. CEHIM. Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. <https://www.facebook.com/CEHIM-150860295023247/>

Las mujeres. Destinos y Representaciones 1776-1884. En Mirta Zaida Lobato [et al]. 2008 *Historia con mujeres. Mujeres con Historia*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires. CD APIM (Archivo Palabras e Imágenes de Mujeres). <http://www.lagaceta.com.ar/nota/384493/informacion-general/reconstruyendo-huellatucuman-colonial.html>

https://www.educ.ar/Dinamico/UnidadHtml/obtenerSitio?rec_id=91837

BELGRANO, LA PELÍCULA <https://www.youtube.com/watch?v=JyH3QNHiiRA>



Aportes y desafíos historiográficos en tiempo del bicentenario de la independencia.

María E. TEJERINA - María F. JUSTINIANO y Carina MADREGAL
Facultad de Humanidades - UNS

Introducción

El trabajo pretende: a) trabajar la relación entre el conocimiento histórico producido y los contenidos escolares; b) sistematizar de modo sucinto los estudios históricos que sobre la región/provincia, en el caso de Salta, se han realizado desde las diferentes perspectivas historiográficas y c) propone nuevas dimensiones interpretativas de la historia que permitan poner en juego los desafíos que implica su enseñanza de temas y problemas vinculados con el Bicentenario.

A propósito de los contenidos escolares

En los inicios del presente siglo XXI entró en vigencia la Ley de Educación Nacional (LEN) que introdujo cambios en la escuela secundaria y especialmente en la asignatura escolar historia. La propuesta curricular de Salta de 2010 sustenta su abordaje en tres escalas: mundial, americana/argentina y local/regional. En general desagrega los contenidos y especialmente enuncia contenidos regionales, (ver anexo). Otro rasgo característico de la selección y organización de los contenidos de historia para la escuela secundaria es la articulación témporo-espacial de corte sincrónico para cada año.

El diseño curricular provincial incorpora contenidos referidos a la historia de la región en todas las orientaciones de la escuela secundaria, desde 1º a 4º año. En las orientaciones de "Turismo" y "Ciencias Sociales y Humanidades" se incorpora la materia Historia

¹ En la provincia de Salta con la aplicación de la Ley Nacional de Educación se volvió a la estructura de escuela primaria (1 a 7º año) y secundaria de 5 años, divididos en dos ciclos (Ciclo básico común y ciclo orientado), se produjo una adecuación de contenidos escolares. Por Decreto N° 262 de 2011, el P. E. provincial, implementa el ciclo básico común de la educación secundaria para las escuelas de gestión pública y privada. Este ciclo básico está conformado por el 1º y el 2º año, con 11 disciplinas curriculares que totalizan una carga semanal de 37 horas cátedras. Corresponde a la disciplina historia 3 hs en primer año y 3 en segundo.



Regional. Dicho de otra manera, estos contenidos adquieren presencia y están prescriptos con mayor enunciación y articulados en las orientaciones mencionadas.

El documento curricular expresa que: "En la provincia de Salta se opta por una historia regional para el tercer año."² También manifiesta los propósitos³ de la historia regional y además conceptualiza a la región de la siguiente manera: *La región es entendida como una escala de análisis que permite abordar el estudio de identidades sociales, políticas y culturales en su proceso de construcción; una forma de relación social que es construida socialmente en el tiempo.*⁴

Los contenidos de la materia Historia Regional se presentan en tres ejes⁵: Eje 1 "*Pensar la historia en clave regional*", lo definimos como introductorio y de corte teórico metodológico; Eje 2 "*Cuestiones regionales en la formación del estado y el mercado nacional*", pretende abordar contenidos históricos específicos con preponderancia de un enfoque económico y social y Eje 3 "*Regiones, identidades y globalización*", pondera las identidades regionales, (ver anexo).

Sabemos, que el recorte de contenidos es realizado desde lo que "se debe o puede recordarse" y cumple una función fundamental en el proceso de construcción del orden social. Por un lado, sirve para reconstruir la historia desde lo que se considera los orígenes, y en segundo lugar permite hacer una interpretación de esos acontecimientos con el objetivo de justificar o condenar al presente.⁶

Los profesores advierten que la enseñanza de la historia regional y local es dificultosa porque "carecen de formación y bibliografía específica para su enseñanza en la escuela secundaria"⁷. En síntesis, recalcan la falta de materiales para elaborar conocimiento fundado al respecto.

² Documento Diseño Curricular para la educación secundaria (2012:214) Salta.

³ Señala como propósitos "indagar, plantear y considerar problemas sociales de su región / localidad de pertenencia.

Analizar y procesar diversas fuentes con las que se construye el conocimiento social, así como diferentes teorías e interpretaciones sobre acontecimientos, procesos y fenómenos de la vida social de la región".

⁴ Ob. cit. p.217

⁵ Ver anexo Contenidos de Historia Regional.

⁶ M. Bloch, *Introducción a la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 29.

⁷ Entrevistas realizadas a docentes de escuelas secundarias de Salta.



Los contenidos de historia propuestos en el diseño se caracterizan por: a- densidad, b- ausencia de problemáticas, c- desequilibrios/descompensaciones en las distintas escalas espaciales que dan lugar a omisiones de contenidos, o a un registro poimenorizado de otros⁸ y a veces a generalizaciones⁹. Son incorporados contenidos relacionados con el espacio regional que no estaban en los diseños anteriores. Son múltiples los trabajos que abordan los desafíos que plantea la enseñanza de la cuestión regional en el nivel medio¹⁰. Todos ellos nos aproximan al complejo entramado de lo local/regional y global que demanda la enseñanza de los contenidos escolares. Además, consideran posibles abordajes y perspectivas, como también los límites y obstáculos con los que nos enfrentamos desde lo disciplinar/académico para su enseñanza.

Así planteada la situación, consideramos que la enseñanza de los contenidos de Historia Regional y de los contenidos regionales requieren andamiarse, por una parte, en las distintas producciones y revisiones realizadas que dan cuenta de la diversidad historiográfica existente y coexistente y, por otra, en la reflexión del docente para poder organizar la selección y secuencia didáctica apoyándose fuertemente en lo disciplinar/historiográfico.

⁸ Un ejemplo: En 1º año "Carlos Magno...", el contexto del surgimiento y organización de la Iglesia Católica de Roma. El concilio de Nicea. El Cisma de Oriente y la división de la cristiandad oriental y occidental. El imperio bizantino y el cristianismo ortodoxo.

⁹ El diseño dice: "Vida cotidiana en la época de los reinos romanos germanos, Carlos Mango. Aspectos políticos y sociales de la época del imperio carolingio. La multiplicación de la soberanía. Vida cotidiana en el mundo feudal. Aspectos económico, social y político..."

¹⁰ Mariela Coudannes Aguirre "La relación entre historia regional y enseñanza en la provincia de Santa Fe. Una agenda para la discusión, en *Revista de Historia Regional* N° 25, Instituto Superior del Profesorado N° 3, Villa Constitución, Santa Fe, 2007.

Mariana Canedo "La historia local entre el ámbito educativo y las prácticas historiográficas. Consideraciones a partir de la Historia de los Pueblos en Buenos Aires", en *Revista Escuela 9 de Historia*, Universidad Nacional de Salta, 2010, pp. 39-57

Oriente Favaro y María C. Scuri "La trastienda de la Historia regional", en *Avances del Cesor*, Universidad nacional de Rosario, año IV, N° 4, 2003.

Elvira Scalona "La historia local como contenido de enseñanza, en Sandra Fernández (Comp) (2007). *Más allá del territorio: La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Protohistoria Ediciones.



Aportes y reflexiones historiográficas

La Historia Regional y los contenidos escolares vinculados con ella requieren de la reflexión analítica que anude la teoría con el trabajo empírico para construir y reconstruir los complejos procesos que encierran conflictos, contradicciones y ritmos temporales diferentes, además de la incorporación de nuevos temas y problemas. En este sentido, recuperamos algunos aportes historiográficos que posibilitan propuestas de enseñanza.

En vista a esto, recuperamos algunos aportes historiográficos para facilitar y orientar una adecuada selección de los contenidos y especialmente de aquellos referidos al siglo XIX, en pos de favorecer una mejor enseñanza. Pretendemos una síntesis que acerque al conocimiento producido sobre el entramado histórico/social en el que se desarrolló el proceso revolucionario/emancipatorio en esta parte del Sudamérica.¹¹

En las primeras producciones historiográficas salteñas referidas a los procesos del siglo XIX está presente la convicción de que la Revolución fue el "germen de la nación argentina". Esta concepción fue compartida por Bernardo Fríasen su obra *Historia del General Martín Güemes y de la Provincia de Salta, o sea de la Independencia Argentina*, que refleja la lucha contra Mitre historiador, quien había puesto a Güemes en el lugar de bárbaro caudillo, y manifiesta la certeza de que Salta tenía una misión histórica en el destino nacional.¹² Esta misma visión está presente en otros historiadores salteños¹³.

Otra característica de esta historiografía es que estuvo en manos de varones pertenecientes a la elite local quienes dejaron en su prosa los trazos culturales propios de sus respectivos orígenes.¹⁴ De este modo, la comunidad política imaginada y construida por las elites locales, triunfadoras del proceso revolucionario convirtió a la memoria propia en historia oficial de Salta.

¹¹ Esta síntesis se basa en la siguiente ponencia: Justiniano, María Fernanda y Tejerina, María Elina, "Salta y la Nación a comienzos del siglo XIX. Un análisis en clave historiográfica". Claudia Harrington y

Eduardo Escudero (comps.), *Actas Iras. Jornadas Nacionales de Historiografía*. Córdoba, Univ. de Río Cuarto, 2015

¹² En, Atilio Cornejo, "Personalidad y Misión Histórica de Salta", *Boletín del Instituto de San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta*, n° 30, (1939).

¹³ Armando Bazán, *Historia del Noroeste* (1986), Buenos Aires, Plus Ultra y Armando Bazán (1992) *El Noroeste y la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Plus Ultra. 1992.

¹⁴ Puede profundizarse este aspecto en María Fernanda Justiniano, *Identidades de elite en la consolidación de las marcas identitarias del Estado nación argentino de fines del siglo XIX*, artículo presentado en el marco del VI ciclo de Posdoctorado del CEA, 2009.



La historiografía local rescató a Juan Martín de Pueyrredón como precursor de la Independencia en Buenos Aires. La revolución, de este modo, se presentaba en distintos espacios con diferentes protagonistas. Los actores de la época convertidos en fuentes por Frías y Cornejo ya lo habían entendido así.

La historiografía salteña, como se expresó no pudo o no supo articular o integrar sus argumentos en el gran relato nacional. Paulatinamente, estos rasgos que caracterizaron la escritura de la historia local se difuminaron. Estos primeros aportes de la historiografía provincial ni sus objetivos se evidencian hoy en los contenidos curriculares. Llama la atención que, si circulan las obras citadas y muchas de ellas son reeditadas, pero los contenidos curriculares actuales de historia regional no incorporan sus planteos, aunque enuncian a las obras citadas en la bibliografía.

Los estudios regionales a enseñar se enlazan con la historiografía renovada proveniente de las nuevas producciones de historiadores de la Universidad Nacional de Salta, que asimilaron en su escritura los vertiginosos cambios en los modos de historiar que habían acaecido sobre todo en Europa. Tras la dictadura la exposición histórica salteña se hizo más económica y social. En una línea renovada de investigación se sitúan, entre otros, los trabajos de Sara Mata¹⁵.

Con los impulsos de la ciencia histórica europea y en un contexto político caracterizado por la vuelta a la democracia, la producción histórica salteña renunció a sus marcas originarias. Anales y la dinámica de la propia historiografía argentina introdujeron la preocupación por el espacio. Las nuevas conceptualizaciones sobre la región nutrieron los nuevos aportes. Se destaca la contribución de Sempat Assadourian que focaliza en las dinámicas internas de la economía colonial, en la circulación mercantil. De este modo, el centro minero de Potosí adquirió envergadura para explicar la estructuración de un espacio

¹⁵ Sus preocupaciones estuvieron orientadas a dilucidar las bases económicas y sociales de aquellos que habían quedado olvidados bajo el epíteto de las montoneras de Güemes. En opinión de Sara Mata, no debería extrañar que la mayor parte de estos milicianos rurales fueran campesinos y peones del Valle de Lerma y de la región de la Frontera, ya que estas zonas contaban, para esta época, con importantes estancias ganaderas y haciendas azucareras. Además, el hecho de constituir el camino obligado que unía a la ciudad de Salta con Tucumán al Sur y Jujuy al Norte le otorgaba a esta zona un rol de mayor importancia política, económica y demográfica. Sara Mata, "Tierra en Armas. Salta en la Revolución", en *Persistencias y cambios: Salta y el Noroeste argentino- 1770-1840*, comp. de Sara Mata (Rosario: Pchistoria, 1999), 163.



económico, a partir de la articulación de circuitos mercantiles dominados por productos producidos en el propio espacio peruano. En esta línea explicativa se inscribió la producción histórica salteña que abandonó la concepción de frontera de un espacio político cuyo epicentro era Buenos Aires para proponer la de integración de Salta a un espacio mercantil cuyo eje articulador es el centro minero potosino. En estas circunstancias la ciudad de Salta se convirtió en el eje de tres circuitos mercantiles.

Los aportes de Carlos Assadourian, Heraclio Bonilla, Antonio Mitre y Tristan Platt superaron la estrechez de las visiones de las "historias nacionales" y pusieron el énfasis en los circuitos y estrategias mercantiles de la región de los Andes meridionales. En contraposición a la postura que sostenía que el espacio económico colonial se había desintegrado por la depresión minera, la penetración del comercio inglés y los cambios derivados del nuevo orden político republicano, los citados investigadores advirtieron que la plata de Potosí continuó inyectando vida a una amplia región económica de la que formaban parte las poblaciones del Norte argentino. Las localidades salteñas, tucumanas y jujeñas articuladas al hinterland minero, en particular, comerciaron con Bolivia hasta 1860¹⁶.

En esta línea, Viviana Conti señaló que las transacciones comerciales de Salta y Jujuy se reacomodaron entre 1840 y 1870 y advirtió que el litoral pacífico se convirtió para esta región en una opción frente al puerto de Buenos Aires. Durante esos treinta años el esquema de circulación comercial en que se insertaron los negocios salto-jujeños se mantendría relativamente "aislado" del litoral atlántico.³⁰ A fines del siglo XIX asnos y ovinos fueron, en términos cuantitativos, las exportaciones más importantes del Norte argentino a Bolivia. Entre tanto, el ganado vacuno de Salta se colocó en el Norte chileno, que se hallaba en pleno auge salitrero por esos años. Más allá de los volúmenes exportados, muchas de estas ventas al exterior dejaban escasos márgenes de ganancias a la elite local.¹⁷

¹⁶ La amplia difusión de la moneda potosina en la región a partir de 1840, como sostuvo Antonio Mitre, contribuyó a incrementar el comercio con Bolivia y Chile frente al de Buenos Aires, en donde circulaba la moneda fiduciaria. Recién después de 1880 este espacio regional se subordinaría a la economía de exportación a medida en que los circuitos mercantiles de raigambre colonial entraron en crisis. Antonio Mitre (1986: 47-80), *El monedero de los Andes. Región económica y moneda boliviana en el S XIX*, La Paz: Hisbol.

¹⁷ Erick Langer y Viviana Conti, "Circuitos comerciales tradicionales y cambio económico en los Andes meridionales (1830-1930)", *Desarrollo Económico*, V31 N° 121, (abril-junio 1991): 107



Otro de los tópicos que la historiografía estudia es el referido a la reorientación atlántica de las economías del Norte argentino y los factores que la provocaron. Las producciones históricas confirman la línea planteada por Gelman, quien entiende que las divergencias de los desarrollos no pueden explicarse por las características de la estructura institucional heredada de la colonia o por políticas económicas determinadas, entiende que el problema es más complejo.¹⁸ La orientación atlántica de la economía salteña habría sido en tiempos más tempranos, sin que ello signifique el abandono de los mercados tradicionales.

Otra interpretación diferente es la de María Fernanda Justiniano, quien sostiene que la situación de miseria económica y provisionalidad política incidió para que desde la temprana etapa independiente la elite salteña se aferrara a los designios y a la protección política tejidos desde Buenos Aires, capital desde 1776 del Virreinato del Río de la Plata, del cual dependía desde 1782 la Intendencia de Salta del Tucumán.

La elite salteña que dirigió los destinos de la provincia y de la insurgencia, por encima de sus propias luchas facciosas, imaginaba una comunidad política semejante con los grupos dirigentes porteños. La relación política de Güemes con Buenos Aires es observada de un modo semejante por Sara Mata, al analizar la relación del gobernador Martín Miguel de Güemes con las autoridades de las Provincias Unidas del Río de la Plata.¹⁹

Este apoyo permanente de los grupos de elite salteños al proyecto político porteño ya había sido observado por Bernardo Frías, quien expresó: *fue cosa notable que de todas las*

¹⁸ Al respecto dice: "Pero, por los datos que tenemos hasta ahora, pareciera que el dispar desempeño económico de las regiones argentinas en este largo período que sigue a la crisis del orden colonial se explica en gran medida por la disímil dotación de recursos y especialmente la ubicación geográfica de los mismos en una etapa en la que la tracción del mercado viene sobre todo del Atlántico y los mercados interiores desfallecen. Es verdad también que el control de la aduana por parte de las autoridades de Buenos Aires era un factor adicional, que permite entender la rapidez y eficacia de ciertas políticas como la expansión de su frontera en los inicios del siglo XIX en esta provincia, mientras que las otras lo hacen con grandes dificultades

¹⁹ Güemes, en su correspondencia con las autoridades de las Provincias Unidas del Río de la Plata, se manifestó siempre a favor de la unidad de las mismas y no cuestionó el liderazgo de Buenos Aires, pero sus acciones y resoluciones alimentaron los temores de Buenos Aires, de las vecinas ciudades de Jujuy y Tucumán, y de la élite de Salta acerca de sus deseos de hegemonía política.

Los principales interesados en Salta por mantenerse vinculados a Buenos Aires fueron los terratenientes salteños con quienes el Ejército Auxiliar del Perú contrajo una importante deuda en dinero y que aspiraban a que la misma fuera reconocida y abonada Sara Mata (2004:244-246), "Salta y la guerra de independencia", Anuario de Historia de América Latina n° 41.



provincias que componían la nación, resultaba ser Salta la única que no rompiera la subordinación a las autoridades supremas constituidas²⁰.

Propuesta de trabajo
Visperas de la Independencia: economía, sociedad y vida cotidiana en el Norte de las Provincias Unidas. Una propuesta a partir de fuentes

Formulamos la siguiente propuesta de trabajo, que incorpora aportes de las investigaciones históricas citadas en páginas anteriores y se sitúa en los contenidos curriculares regionales y de Historia regional que se detallan a continuación:

Contenidos regionales del diseño curricular provincial propuestos para 2° año de nivel medio. Escala Americana/Argentina

La crisis del orden colonial español en América. Reformas y rebeliones en el siglo XVIII. Revoluciones y guerras de independencia en América. La conflictiva construcción de las repúblicas en América Latina.

Escala local

Emergencia de los estados provinciales. La cuestión regional.

Contenidos de Historia Regional del diseño curricular provincial propuestos para 2° año de nivel medio

Eje 2: Cuestiones regionales en la formación del estado y el mercado nacional: Integración y desintegración regional del espacio colonial. Crisis del "espacio económico peruano". S. XVII-XIX. Salta en el espacio peruano. - Revolución y guerras de Independencia. Análisis de casos: Güemes y la guerra gaucha.

Propósitos sugeridos:

- Reconocer las relaciones de la región con el mundo de ese entonces.
- Conocer diferentes modos de vida de las sociedades de la época a partir del consumo.
- Reconstruir e identificar conceptos históricos a partir de la lectura de las fuentes.

²⁰ Bernardo Frías, Historia del General Martín Güemes, T IV, 487



Actividades sugeridas:

A-

- 1) Identificar el territorio de las Provincias Unidas de Sud América a partir de cartografía específica de la época disponible en la bibliografía, en los libros de secundaria, en páginas web, en repositorios digitales.
- 2) Reconocer los centros urbanos más importantes de la época y establecer comparaciones con la realidad actual.
- 3) Comparar la cartografía de época con el mapa político de América del Sur y de la Argentina actual.
- 4) Redactar preguntas que surjan de las comparaciones.

B-

- 1) Leer las fuentes fiscales propuestas en el Anexo.
- 2) Completar el protocolo con la información que le proveen los libros de alcabala de Salta y Charcas.
- 3) Interpretar los datos recogidos y elaborar un informe que dé cuenta:
 - a- Productos que son consumidos en Salta.
 - b- Productos que son consumidos en Charcas.
 - c- Inferir los modos de vida de la época y los sectores sociales consumidores de los diferentes productos.
 - d- Proponer una reflexión sobre la vida en las vísperas de la Independencia y los tiempos del Bicentenario. (Integrar las actividades A y B)

A modo de cierre

La selección bibliográfica, las fuentes, la orientación del docente, permitirá acercar al estudiante al trabajo del historiador, a asir conceptos históricos determinados como circuitos comerciales, alcabalas, elite, entre otros.

Anexo

- a) Síntesis del diseño curricular de la Provincia de Salta.
- b) Fuentes fiscales:
 - Libro de alcabalas de Salta, 1814.
 - Libro de guías de Charcas. 1813:
 - Protocolo para la recolección de datos.

El material del anexo puede consultarse en la siguiente dirección electrónica.

<https://drive.google.com/folderview?id=0B8bKwxr2ZMK9X1JCNzBjbVdkaTA&usp=sharing>



9 de julio de 1816: Complejizando su análisis, identificando intencionalidades y reescribiendo el Acta de Independencia

Beatriz ANGELINI; Susana BERTORELLO y Eduardo HURTADO
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNRC

Introducción

En este año se conmemoran 200 años de la declaración de “nuestra” independencia. La desestructuración del virreinato, crisis abierta en mayo de 1810, continúa en el congreso de Tucumán donde los representantes de los “pueblos de América del sud” manifestaron su voluntad de desvincularse de la metrópolis española.

Es una etapa de nuestra historia caracterizada por los conflictos entre las provincias del Río de la Plata por establecer una forma de gobierno y también enfrentamientos armados (con el ejército realista y con las diferentes provincias). Sin duda que la Declaración de la Independencia fue el resultado de un proceso conflictivo con marchas y contramarchas. En este sentido, y para que nuestros/as estudiantes puedan conocer la complejidad de esta etapa, pensamos una secuencia didáctica con la intención de trabajar el bicentenario de la independencia, problematizando dicho proceso. Para ello nos preguntamos: *¿En qué contextos y con qué intencionalidades se decidió la declaración de independencia en lo que hoy es Argentina? ¿Podemos, en el contexto actual, pensar en una nueva declaración de independencia para el país?*

Nos centramos en analizar la complejidad del hecho histórico y para ello partiremos de las denominaciones del 9 de julio para hacer visible las intencionalidades de este proceso histórico. Pretendemos que los/as estudiantes/as a través de conceptos, análisis de mapas históricos, documentales, documentos históricos e interpretaciones historiográficas puedan visualizar y resignificar el sentido de la independencia.

Punto de partida para pensar la complejización del análisis

En las últimas décadas, la disciplina historia nos ha enseñado que los estados nación que hoy conocemos no existieron desde siempre, sino que se fueron forjando a lo largo de un



proceso sinuoso y conflictivo. También nos ha ayudado a visibilizar la complejidad de los procesos históricos, tanto del pasado como los del presente. Con esto la historia enseñada les ha ganado terreno a dos de sus principales contrincantes: el anacronismo y la narración centrada en hombres de bronce y hechos aislados.

Muchos historiadores/as han puesto de relieve el carácter continental del “clamor emancipador”, llamando la atención, entre otras cosas, sobre la sincronía de los procesos y sobre la vocación americana de la mayor parte de las declaraciones y proclamas: no deja de ser interesante recordar que nuestra Acta de Independencia habla, no de Argentina, sino de las “Provincias Unidas en Sud-América”, y que lo hace a dos columnas, una en castellano, otra en quechua. Muchos/as autores/as se han interrogado acerca de las razones que pueden ayudarnos a entender la fragmentación de la antigua unidad de la América antes española y la imposibilidad de recrearla en los años subsiguientes (Goldman, N., 1992)

Como ya lo planteaba en Crónica Argentina Pérez Amuchástegui, para algunas líneas historiográficas el 9 de julio de julio se quiso proclamar la emancipación rioplatense y para otras líneas la intención fue continental. *“toda acción humana es intencionada, y la historiografía aspira precisamente, a mostrar la realidad ocurrida con las intenciones que le proveen su peculiar significación”* (Pérez Amuchástegui, 1972, p. 2)

Nuestra propuesta procura que los/as estudiantes logren la formación del pensamiento social, para ello nos centraremos en ofrecer orientaciones para encontrar posibles respuestas a los ¿por qué?, ¿para qué? del análisis, complejización y resignificación un hecho histórico, como lo es la conmemoración de la independencia argentina. Trabajaremos desde una perspectiva de la multicausalidad y las intencionalidades, favoreciendo la reflexión y el debate (Santisteban, A. y Pagés, J., 2011, p. 85 a 104)

Hacemos hincapié en que los/as estudiantes desarrollen el pensamiento causal, para que puedan llegar a construir sus propias explicaciones. De este modo se trata de superar la mera descripción de *lo que ocurrió* para llegar a la construcción de la multicausalidad; donde el/la estudiante se plantee preguntas, pueda darse cuenta de la veracidad o no de las respuestas y de la información que dispone.

La propuesta está pensada para trabajar con estudiantes del tercer año del IPEM 128 “Dr. Manuel Belgrano”, escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto, Provincia de Córdoba.



Analizando el diseño curricular de la disciplina historia, para tercer año tuvimos en cuenta algunos de los objetivos que se plantean:¹

- Explicar los procesos revolucionarios en América Latina y en el Río de la Plata desde la multicausalidad y la multiperspectividad.
- Comprender el proceso de construcción del Estado Nacional a través del análisis de los distintos proyectos propuestos y las resistencias ofrecidas fundadas en intereses e intencionalidades de diversos actores.
- Conocer y analizar la organización del territorio argentino en relación con la dimensión socio-histórica y sus problemáticas, utilizando diferentes escalas temporales de análisis.

Siguiendo el encuadre general de los diseños curriculares, que plantean diferentes opciones de formatos curriculares y pedagógicos para trabajar con los/as estudiantes, proponemos la modalidad de taller.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Presentación de la tarea y las actividades: se explica a los/as estudiantes la finalidad de lo que se les propondrá hacer. Organización de los grupos, según el tipo de actividad que se haya previsto. En esta fase, como docentes actuaremos como orientadores, facilitadores, apoyando a los grupos de trabajo. En este rol, algunas de nuestras funciones son:

- ✓ promover las interacciones grupales en el contexto de aprendizaje;
- ✓ comentar las soluciones elaboradas en el grupo;
- ✓ incentivar la reflexión;
- ✓ proporcionar información y asistencia técnica.

Trabajo de sistematización -al interior de cada grupo- de lo discutido, producido, concluido, etc. Esta etapa es decisiva para asegurar la organización y riqueza del posterior plenario. Puesta en común o plenario: esta instancia tiene una importancia fundamental en el trabajo en Taller ya que ofrece la posibilidad de construir, de manera colectiva, un todo significativo a partir de datos o producciones parciales. Se sistematizarán las producciones, aportes y construcciones de los/as estudiantes. Culminaremos con una síntesis de las ideas

¹Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Diseño curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria, to. II, Editado 2011, p. 86



y conclusiones más importantes con el objeto de una nueva reescritura a partir de los trabajos parciales de las diferentes actividades propuestas.²

Repensando y reescribiendo la independencia

Propósitos:

- Analizar la conmemoración del bicentenario para comprender la complejidad del contexto socio histórico, político y cultural de una época.
- Desarrollar capacidades para la formación del pensamiento social: entender la complejidad desde las explicaciones multicausal e intencionales.

Actividad 1: Identificar las denominaciones del hecho histórico

- a) Conceptos a trabajar: Independencia de Argentina, Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, Independencia de las Provincias Unidas de Sud América.
- b) Se organizan en grupos y leen e intercambian en una puesta en común las denominaciones que en la actualidad recibe este hecho en los distintos periódicos. Elaboran un mural.
- c) Recuperar las lecturas realizadas de los libros de textos trabajados rescatando la denominación que se hace de este proceso intentando dar una explicación de las diferentes posturas.
- d) A partir de las lecturas de artículos periodísticos y bibliografía debatan y reflexionen sobre esta fecha, tratando de distinguir que significó en aquel momento esta declaración y que significa para los argentinos hoy. Luego realicen una narración escrita indicando las diferencias encontradas y justificarlas.
- e) Lean por grupos el Acta de Tucumán en 1816 y realicen preguntas al texto. Intercambien entre los grupos las preguntas elaborando una respuesta.

²Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Encuadre General de los diseños curriculares, Ciclo Básico de la Educación Secundaria, to. I, Editado 2011, p. 31 a 32



Actividad 2: Analizar los territorios representados

Trabajar con mapas históricos y recuperar la lectura del “Acta de Independencia de las provincias unidas en Sud América”, de la circular que envía el Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón “El soberano congreso de estas provincias unidas del río de la Plata a declarado en esta fecha la independencia de esta parte de la América del Sur”, lectura colectiva para:

- a) Ver en video Historia de un País. Argentina siglo XX en Canal Encuentro, cap. I la formación de un País.³ Tomar nota de las diferentes denominaciones históricas del territorio.
- b) A través de una serie de mapas históricos analizaremos el territorio al que se hace referencia en el acta de independencia y documentos de la época⁴ Construir un mapa colectivo en donde se explicita: ¿qué territorios están representados y que territorios no están representados? ¿Por qué? Para responder se apoyarán en documentos e interpretaciones bibliográficas⁵
- c) Discutir en grupo la escritura y difusión del acta en diferentes idiomas, (español e idiomas de pueblos originarios). ¿Qué significado tiene?
- d) Puesta en común de los trabajos realizados por los diferentes grupos y elaboración y presentación de posters

Actividad 3: Trabajar las intencionalidades que se dan en el contexto y los debates

- a) Conceptos a trabajar: Postura de la Logia Lautaro, Unidad continental, formas de gobierno.
- b) Cada grupo de trabajo tomará un documento con una postura en particular. Luego realizarán una puesta en común sobre la postura de los diferentes actores políticos, a cerca de las formas de gobierno e intencionalidades de la declaración que se postulaban sobre la independencia.

³ DI MEGLIO, Daniel, Coord. Historia de un País, Canal Encuentro, Bs. As. 2007,

www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/

⁴GELI, P y PRISLEI, L, Sociedad, Espacio, Cultura. La Argentina América Latina, Ed. Kapelusz, Madrid 1999. Pp. 46 a 89.

⁵<https://www.educ.ar/Dinamico/UnidadHtml>



- c) Se trabajará con los debates y documentos de la época (carta del General San Martín a Godoy Cruz)⁶ interpretaciones bibliográficas.⁷ Realizar una síntesis a partir de una narración escrita.
- d) Puesta en común agregando la síntesis a la que arribo cada grupo en el posters realizado en la actividad 2.

Actividad 4: Escritura de una nueva Acta de Independencia

- a) Tomando como referencia el trabajo realizado en las actividades 1, 2 y 3 cada grupo busca una posible respuesta a la pregunta ¿por qué sobre las distintas denominaciones que ayer y hoy se realizaron y realizan sobre este hecho histórico?, ¿qué intencionalidades subyacen en cada una de ellas?
- b) Los/as estudiantes reescribirán el acta de la Independencia para poder observar de qué manera cada grupo logro construir sus propias explicaciones causales.

Creemos que a partir de la información, análisis, interpretaciones historiográficas y apuntando al desarrollo del ejercicio del pensamiento crítico los estudiantes podrán resignificar, justificar la tarea realizada.

Referencia Bibliográfica

- Geli, P y Prislei, L. (1999). Sociedad, Espacio, Cultura. La Argentina América Latina, Ed. Kapelusz, Madrid.
- Goldman, Noemí (1992). *Historia y lenguaje*, Buenos Aires: CEAL.
- Goldman, Noemí (1998). *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Perez Amuchastegui y otros (1972). *Crónica Argentina To II*, Ed. Codex S.A., Bs. As.
- Santisteban A. y Pagés J. (Coord.)(2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias Sociales para aprender pensar y actuar*. Ed. Síntesis, Barcelona.

⁶<https://es.wikisource.org/wiki/>

⁷MITRE, Bartolomé, tomo V, Obras Completas p. 261 en Comisión Nacional del Centenario: Documentos del Archivo de San Martín, T. V, p. 542.



<https://www.educ.ar/Dinamico/UnidadHtml>

<https://es.wikisource.org/wiki/>

www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/

Fuentes

Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Diseños Curriculares, Ciclo Básico de la Educación Secundaria, to. I y II, editado 2011

Mitre, Bartolomé, tomo V, Obras Completas p. 261 en Comisión Nacional del Centenario: Documentos del Archivo de San Martín, T. V, p. 542.



Los dolores que quedan son las libertades que faltan

Susana FERREYRA; Nancy AQUINO y Mariano CAMPILIA
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Introducción

Este año 2016, se cumple el Bicentenario de la Declaración de la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, el territorio que luego tomará el nombre de República Argentina, nuestro país. Esa Declaración, realizada en San Miguel de Tucumán el 9 de Julio de 1816, es un hito, una marca fundante dentro de un proceso complejo que no sólo se dio en este territorio, sino que es latinoamericano.

A principios de siglo XIX, América Latina iniciaba su vida independiente y un proceso conflictivo por la construcción de un nuevo orden social. Hacia fines del mismo siglo, las elites criollas conformaban los estados nacionales y se insertaban en el mercado mundial. ¿Por qué, a pesar de su independencia política relativamente temprana, todavía hoy Latinoamérica muestra postergación económica y desigualdades sociales tan profundas?

La presente es una propuesta de enseñanza que se organiza en una secuencia didáctica que consta de varios pasos: en primer lugar, recuperar saberes previos de jóvenes en escolaridad secundaria y de adultos acerca del proceso de la Independencia latinoamericana y el caso argentino en particular (a través de cuestionarios-diagnóstico aplicados por los propios jóvenes) para generar, a continuación, espacios de enseñanza formal y de reflexión sobre el significado profundo de estas cuestiones para el presente de nuestros ciudadanos. Se prevé invitar a una clase-taller a los adultos que participaron.

Por otra parte, busca ofrecer esa misma propuesta metodológica como dispositivo analizador de una práctica docente en la cual se pretende que los residentes del Profesorado en Historia realicen un ejercicio centrado en el aprendizaje constructivo desde los aportes de Ausubel, Vygotsky y Bruner.



Destinatarios de la propuesta

La presente propuesta supone un trabajo en dos espacios educativos diferentes. Por una parte, en el espacio áulico, está dirigida a jóvenes adolescentes de entre 15 (quince) y 16 (dieciséis) años estudiantes del 5to. Año de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano que, en el marco del Programa de la asignatura Formación Histórica deben construir conocimientos sobre los procesos de construcción del Estado Nacional argentino en el siglo XIX y, por lo tanto, analizar la Independencia en su contexto. Como complemento de esto, se aspira a reconocer y movilizar saberes sobre su identidad ciudadana en los adultos a los que estos jóvenes recurrieron para realizar entrevistas, en su mayoría familiares o personas cercanas a ellos.

Por otra, la propuesta es parte de un ejercicio de construcción metodológica ofrecido a los estudiantes del Profesorado en Historia de la F.F. y H. (U.N.C.) en el Seminario Taller de Práctica docente y Residencia, último espacio curricular de la carrera.

Fundamentación de la propuesta

Acerca de la estrategia de enseñanza por Resolución de Problemas en la escuela secundaria (caso):

En la enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales, aun se visualiza un problema recurrente a pesar de las innovaciones realizadas a nivel de las regulaciones y las prácticas. Este problema se vincula a cuestiones de carácter metodológico, fundamentalmente aquellas que refieren a la tensión que produce una necesaria selección de contenidos de por sí amplios, abstractos y complejos. En este sentido la decisión de trabajar a partir de estudio de casos y resolución de problemas se constituye en una alternativa para abordar múltiples dimensiones de lo social, reconocer la singularidad en el marco de lo general así como también visualizar las relaciones tiempo-espacio en su complejidad.

Atendiendo a dicha formulación sostenemos esta estrategia de enseñanza a partir de una constante interacción teoría/práctica recuperando saberes y experiencias de los/as estudiantes, en el marco de un Programa que se propone un abordaje sustentado desde una mirada estructural, con fuerte influencia de una historia económica (el Eje es el *Desigual desarrollo entre Europa Occidental, Estados Unidos y América Latina en el siglo XIX*) que



incluye aportes de la Nueva Historia Política en tanto se propone relacionar la construcción de los estados y su relación con la sociedad civil en esos espacios.

La práctica concreta de una enseñanza con E.R.P. como dispositivo de formación docente:
En el área Historia se desarrolla una propuesta que contempla diversas fases, en una compleja articulación que pretende dar cuenta de una concepción sobre la enseñanza como práctica intencional, vinculando la lógica de los contenidos del objeto disciplinar -por tanto exige una reflexión teórico-epistemológica- con la lógica de las interacciones en el aula. Esas interacciones se dan en contextos institucionales, con fuertes condicionantes establecidos por el medio social y político en el que se desenvuelven.

El propio objeto disciplinar Historia agrega la complejidad que le es inherente, en este momento en el cual se multiplican los debates en el campo, sobre la ruptura de los grandes paradigmas explicativos de la modernidad, la fragmentación y la emergencia de nuevos paradigmas. Desde estos supuestos:

*¿Cómo pensar una enseñanza de la historia que contribuya a formar ciudadanos críticos?
¿Cuál es el papel que debe desempeñar un docente de Historia hoy en contextos socio-políticos democráticos pero inequitativos? ¿Cómo construir propuestas de enseñanza que superen la mera reproducción? ¿Qué aportar desde nuestra disciplina a la conformación de un orden social más justo?*

Para nuestros/as estudiantes del Profesorado, mostrar la utilización de la resolución de problemas como una estrategia los habilita a pensar espacios con formatos innovadores como laboratorios o seminarios que se proponen "enseñar a producir miradas críticas acerca de las formas de construcción del conocimiento humanístico y social".

La construcción del conocimiento en ciencias sociales, supone la problematización de nuestros saberes de sentido común en torno de un fenómeno social, y favorecer el planteo de interrogantes que conviertan las certezas disponibles, en búsquedas y debates.

La Resolución de Problemas implica una manera de enseñar basada en la investigación para la enseñanza, pero la plantea como una idea eje que articula el conjunto de actividades que se desarrollan en el aula. Así adopta una determinada organización según pautas básicas atendiendo a la comprensión de los saberes no como dados sino como una construcción social.



Aquí la propuesta de resolución de situaciones problemáticas se realiza sobre una pequeña parte del Programa, en relación con el tratamiento de un tema *elegido* por su actualidad, el *Bicentenario de la Independencia*.

La problematización del tema supone el trabajo desde la pregunta por lo que no se conoce, y la crítica a las versiones y categorías disponibles acerca del fenómeno que se quiere estudiar. A hacer preguntas se aprende, y no todas las preguntas tienen la misma capacidad de abrir las puertas del saber y de favorecer la construcción del conocimiento que promueva la elaboración de interrogantes.

La situación problemática posibilita articular contenidos, fundamentalmente en torno a un eje, en este caso definido como un problema *¿Qué es la Independencia?, ¿Qué sabemos de ella?*

El eje es articulador en la medida que reúne elementos que aportan datos para su explicación, facilitando la selección, la jerarquización, el ordenamiento de los contenidos y su integración. La estrategia de Resolución de Problemas supone que la búsqueda de información implica saber dónde puede encontrarse, qué puede hallarse y qué se debe seleccionar. El análisis del material implica la relación de los datos, compararlos, ordenarlos, clasificarlos lo que permitirá ir elaborando, corroborando o desechando hipótesis o ampliar y profundizar las discusiones de los resultados y la elaboración de síntesis parciales o finales. Estas últimas deberían llegar a conceptualizaciones más complejas.

La comparación y la evaluación de distintas interpretaciones posibilitarán la presentación y la confrontación de las producciones grupales, que permite la reformulación de las conclusiones.

OBJETIVOS	
Para los/as estudiantes de la E.S.C.M. Belgrano:	Para los/as estudiantes del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia:
Analizar los procesos de ruptura del viejo orden colonial, la construcción y consolidación de los Estados Nacionales en América Latina para reconocer semejanzas y diferencias entre los mismos.	Posicionarse críticamente ante el conocimiento histórico fundamentando la opción teórico-metodológica realizada para la selección y estructuración de los contenidos y la forma en que se los presentan.



Interpretar las especificidades del proceso argentino dentro de ese marco general latinoamericano.	Comprometerse en acercar a los sujetos del aprendizaje una Historia que respete sus procesos cognitivos y contribuya a su constitución como ciudadanos críticos y participativos.
Desarrollar competencias para trabajar con redes conceptuales, tiempo histórico, documentos, mapas, imágenes, relacionados con la disciplina.	
Participar en forma fundamentada y crítica en debates tendientes a asumir posiciones propias de una ciudadanía consciente y responsable.	

SECUENCIA DIDÁCTICA I - Estudiantes de 5to. Año ESCMB

Clase 1 (80 minutos)

Propósitos:

- Identificar saberes en torno al concepto Independencia para tensionarlos en relación a los Procesos independentistas en América Latina.
- Visualizar cambios y continuidades a lo largo del tiempo en la configuración de los Estados en América Latina para indagar acerca de las razones de su existencia histórica.

Momentos:

- Mediante exposición dialogada: Problematicación a los/as estudiantes sobre ¿Qué es la Independencia? ¿Qué se celebra en este Bicentenario?- (Deben escribir sus saberes previos).
- Una vez que ellos escribieron y entregaron sus conocimientos previos, solicitarles que realicen como tarea fuera de la escuela, una breve entrevista a un adulto cercano con las mismas preguntas que les fueron formuladas a ellos. (Reservar esos insumos hasta el momento del año en que resulten necesarios).
- Tematización de los procesos Independentistas en América Latina, esto se realiza con mapas históricos (sistemas coloniales en América en el siglo XVIII, del siglo XIX y del hoy) y con líneas de tiempo. Una de ellas explicita desde la conformación del orden colonial hasta el presente, otra que focalice los procesos de construcción de un nuevo Orden social en el siglo XIX y otra -a modo de zoom- que sitúe los procesos independentistas.



Clases 2 y 3 (80 + 80 m)

Tematización: Abordar la enseñanza de la ruptura del Orden Colonial en sucesivas clases donde se trabaje recuperando características del Orden en América Latina, causas de su crisis y revoluciones.

2. Propósitos:

- Reconocer la ruptura del orden colonial como resultado de múltiples causas (el doble juego de relaciones entre causas estructurales y coyunturales).

Momentos:

Presentación de la temática a partir del siguiente interrogante:

¿Por qué se produce la Ruptura del orden colonial en las primeras décadas del siglo XIX?

- Lectura en pequeño grupo de materiales de lectura (en estos se plantean dos escenarios el europeo y el americano) con la siguiente consigna: Señale los acontecimientos y procesos que se vinculen con la Ruptura del orden colonial en las primeras décadas del siglo XIX.
- Plenario (a medida que cada grupo va explicitando los acontecimientos y procesos se ubican en una línea de tiempo)
- El docente en grupo total problematiza los acontecimientos y procesos ubicados en la línea de tiempo para mostrar las complejas relaciones entre los mismos para identificar en ellos las múltiples causas que condicionan los movimientos independentistas en América Latina. (se trabajarán las distintas duraciones y se vinculará con un análisis de las causas coyunturales y estructurales).
- Se sistematizará en un esquema en el pizarrón a partir de los aportes del grupo clase.
- Los/as estudiantes en pequeños grupos elaboraran un texto en el que fundamenten las relaciones entre las múltiples causas coyunturales y estructurales.
- Entrega al docente de la producción.

3. Propósitos:

- Reconocer la ruptura del orden colonial como un proceso de cambio que implica la emergencia de múltiples conflictos.

Momentos:

- Explicitación del Interrogante que organiza la clase: **¿Fueron revolucionarios los movimientos de Independencia?**



- b. Análisis de un caso. La clase se organiza en pequeños grupos, cada uno de ellos trabaja en uno. Se entrega el material de lectura y los ejes de análisis.
- c. Plenario (el mismo se sistematiza en el pizarrón, en un cuadro a partir de las dimensiones planteadas en los ejes de lectura).
- d. El docente a partir del análisis de lo planteado en el cuadro trabaja sobre las recurrencias con el objetivo de reconocer las notas distintivas de una revolución y como las mismas están presentes de modo singular en los casos trabajados.
- e. Los/as estudiantes de a pares escriben la respuesta al interrogante inicial a partir de lo que se trabajó en relación a la Revolución.

Clase 4, 5, 6 (80 +80 +80 m.)

Tematización: “El proceso emancipatorio en el Río de la Plata”

Una vez trabajado el contexto Latinoamericano abordar en profundidad el caso Río de la Plata (Virreinato, Revolución de Mayo, características políticas, sociales y económicas. La discusión sobre construcción del Nuevo Orden, Asamblea del XIII y congreso de 1816)

4. Propósitos:

- Reconocer el por qué y para qué de la Revolución de Mayo de 1810 en tanto proceso que da cuenta de la ruptura del orden colonial en el Río de la Plata.

Momentos:

- a. Exposición dialogada de problematización de la temática recuperando lo abordado en clases anteriores sobre lo que implica una revolución y en particular en el caso del Río de la Plata.
- b. Lectura en pequeño grupo de dos interpretaciones acerca del proceso revolucionario en los que se abordan los por qué y para qué de la Revolución de Mayo de 1810. (Textos anexos: Explicación histórica 1(Bartolomé Mitre) y 2 (Halperín Donghi).
- c. Elaboración de un cuadro comparativo teniendo en cuenta: sectores sociales que participan en la revolución, objetivos, formas de entenderla y espacio otorgado a los conflictos de intereses según lo planteado en cada una de las interpretaciones analizadas.
- d. Plenario de recuperación de lo trabajado.

5. Propósitos:

- Analizar la Revolución de Mayo de 1810 como un proceso de cambio que implica la emergencia de múltiples conflictos.



Momentos:

- a. Lectura guiada en grupo total de material acerca de los cambios que se generan en el proceso revolucionario en la organización política, social y económica.
- b. Problematización: ¿Qué relación tenían esos intereses con la economía internacional? ¿Qué había que hacer para organizar el espacio económico?
- c. Resolución de actividad en pequeño grupo para analizar los conflictos de intereses a nivel económico. Consigna: *A partir de la ruptura del orden colonial se distinguen distintos intereses económicos entre los propietarios de tierra y los grandes comerciantes, tanto en Buenos Aires como en el Interior.*
- d. Observen mapas de los circuitos mercantiles antes y después de la revolución.
- e. Realicen un esquema o cuadro comparativo que explicita los cambios. Para ello tengan en cuenta: Las transformaciones de la sociedad, los sectores sociales que tenían antes el control y explotación de la economía y la perdieron, las razones de dicha pérdida, el principal producto que sustituye a la plata como producto exportable, la discusión por las políticas económicas y la relación que se plantea entre la defensa de los intereses económicos y los sectores sociales y localización regional.

6. Propósito:

- Analizar los conflictos políticos, económicos y sociales posteriores a la Revolución de Mayo, como una manifestación de las disputas en torno al orden político y económico producto de la diversidad de intereses regionales y sectores sociales favorecidos y perjudicados por los cambios en la economía.

Momentos:

- a. Problematización acerca de la conflictividad existente en el Río de la Plata (utilizando línea de tiempo desde lo político, incorporando definiciones de la asamblea vinculado con los atributos de soberanía y la necesidad de declaración de independencia de los ejércitos independentistas).
- b. Los proyectos políticos y los conflictos más decisivos en el proceso de construcción de un Nuevo Orden Social. (Lectura de los textos anexos: *Otra expresión de los conflictos de intereses.*
- c. Elaboración de un esquema con el proyecto artiguista y señalar los aspectos centrales de la disputa con Buenos Aires.
- d. Plenario cierre.



7. Propósitos

- Analizar la coyuntura rioplatense entre 1815-1820 para reconocer los conflictos políticos emergentes que se vinculan con las guerras de independencia.
- Reconocer las discusiones sobre la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata en el Congreso General Constituyente de 1816.

Tematización: La independencia de las Provincias Unidas de Sudamérica. Los proyectos políticos. Conflictos en el Congreso General Constituyente de 1816.

Momentos:

- Problematización acerca de la independencia de las Provincias Unidas: ¿Una nación libre y soberana? ¿Cuál es el lugar de la libertad y la igualdad en los procesos emancipatorios? ¿Cómo se configuran o construyen nuevas identidades en una sociedad independiente? ¿De qué modo se construyen las representaciones? ¿Cuáles son las representaciones en disputa?
- Lectura en pequeño grupo de los textos: Acta de la Declaración de la Independencia, Discursos acerca de la Independencia y de "Fin de la revolución y principio del orden".
- Juego de Simulación acerca de los distintos posicionamientos en el Congreso General Constituyente.
- Exposición dialogada de cierre recuperando conceptualización de procesos independentistas, revolución y guerra.

"La primera década revolucionaria se cierra así con el fin de un frágil orden construido entre revolución y guerra, marcado por la provisionalidad de todos sus gobiernos y por un equilibrio inestable entre los grupos que pugnan por la unión o la unidad de las Provincias Unidas, que se quiebra cuando las guerras por la independencia deja de exigir la centralización de la autoridad abriendo a la llamada "Era de las Autonomías Provinciales"

Clase 8 (80 m)

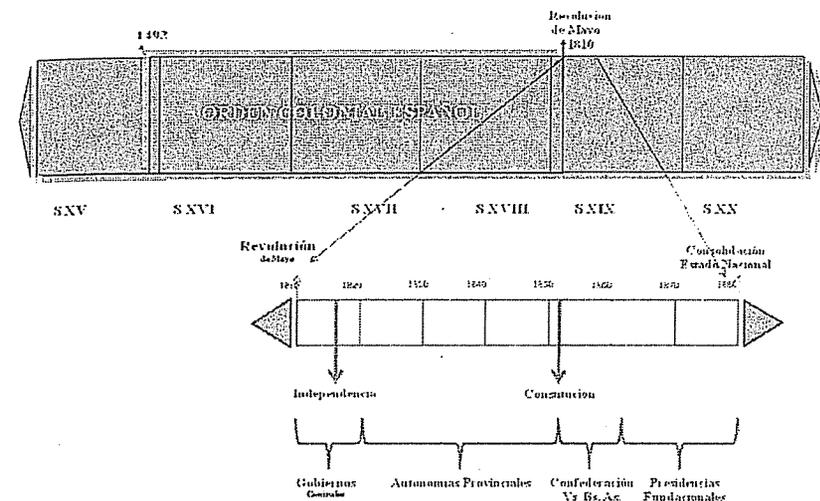
Trabajado el contenido se organizará una clase con los insumos (narraciones y entrevistas) guardados. Se invitará a esa clase a los adultos entrevistados y, en la medida de lo posible generar un debate sobre lo que significa la Independencia, sus posibilidades y lo "que nos falta".



SECUENCIA DIDÁCTICA: II Estudiantes de 5to. Año
Profesorado en Historia del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia

Clase 1 (4 hs. reloj)

Llevar esa construcción a los/as estudiantes del Seminario Taller a partir de registros de clases de la secuencia desarrollada en el nivel secundario para la realización del análisis didáctico en términos de los aportes teóricos de Gloria Edelstein (Acciones-Decisiones-Supuestos). Meta-análisis. Cierre.



Referencia Bibliográfica

- Ansaldo, W. (1996). "Soñar con Rousseau y despertar con Hobbes: una introducción al estudio de la formación del Estado nacional argentino", en ANSALDI, W. y MORENO J. (1996). *Estado y Sociedad en el pensamiento nacional*. Cántaro Editores. Buenos Aires.
- Chiamonte, J. C. (1999). "Ciudadanía, Soberanía y Representación en la génesis del Estado argentino (1810-1852)", en SABATO, H. (Coord.). (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Goldman, N. (2005). "Crisis imperial, revolución y guerra (1806-1820)", en GOLDMAN, N. (2005). *Revolución, república, confederación: 1806-1820*. Colección Nueva Historia Argentina. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Goldman, N. (2008). *Lenguaje y Revolución*. Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Halperín Donghi, T. (1985). *Historia Argentina: De la revolución de independencia a la confederación rosista*. Paidós. Buenos Aires.
- Lobato, M. (2004). *Atlas Histórico de la Argentina*. Colección Nueva Historia Argentina. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Sabato, H. (2010). *Pueblo y política. La construcción de la Argentina Moderna*. Capital Intelectual, Claves de la Historia Nº 4. Buenos Aires.
- Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina 1806-1852*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Libros de Texto para estudiantes

- Bertoni, L. y Romero, L. (1989). *Historia Argentina*. Libros del Quirquincho. Coquena Grupo Editor. Buenos Aires. Volumen 4 y 5.
- Bulacio, J. y Moglia, P. (Coord.) (2010). *Pensar la historia: Argentina desde una historia de América Latina*. A-Z. Editora. Buenos Aires.
- Chiaramonte, J. C. (et. al) (2006). *Historia argentina y latinoamericana: (1780-1930)*. Tinta Fresca. Buenos Aires.
- Moglia, P. (1997). *Pensar la historia: Argentina desde una historia de América Latina: 3er. ciclo EGB*. Plus Ultra. Buenos Aires.



Fin de la revolución, principio del orden. Los proyectos en tensión para la construcción del orden independiente

Matías DRUETTA y Rocío SAYAG
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Introducción

El Bicentenario de la Independencia se presenta como una ocasión pertinente para reflexionar y debatir en las escuelas los proyectos de sociedad que se han propuesto delinear nuestra vida en común. Nos planteamos elaborar una propuesta que tome la perspectiva histórica de larga duración, no sólo para explicar que nuestro pasado nos constituye, sino también como herramienta para pensar en los proyectos de sociedad que queremos construir. Buscamos incentivar una reflexión con los alumnos respecto de lo que implica una conmemoración de tal envergadura y, fundamentalmente, poner en consideración las tareas del proceso independentista que aún están pendientes.

Fundamentación

En el proceso de las revoluciones de independencia los conceptos democracia, revolución, libertad, ciudadanía, igualdad, entre otros, aparecieron fuertemente como apelación de los grupos criollos frente a la crisis del viejo orden. Pero, muy pronto, evidenciaron sus los límites revolucionarios e independentistas. Como sostiene Ansaldi (2008, 2010), se trata de un cambio en la correlación de fuerzas en la dirigencia revolucionaria. Hubo un desplazamiento de las ideas de construir un orden basado en los principios de revolución y democracia hacia posiciones cuya consigna principal era el orden centralizado.

El Congreso de Tucumán, que declaró la Independencia el 9 de julio de 1816, a menos de un mes de iniciadas las sesiones decretó el "fin de la Revolución, principio del orden". Así, la disputa por la construcción de un nuevo orden político se resolvió con la constitución de un orden excluyente y los sectores conservadores triunfantes se limitaron a llevar adelante transformaciones fundamentales en las estructuras del Estado y no en las de la sociedad (Ansaldi, 2008 y 2010).

En la propuesta, buscamos explicar los cambios y continuidades de este proceso a partir de las tensiones entre los sectores conservadores y el ala radical de la revolución frente a la organización de un nuevo gobierno, desde una perspectiva multicausal: ¿Cuáles fueron los factores que llevaron a este desplazamiento de intereses hacia el orden? ¿En qué medida participaron los sectores populares en el proceso revolucionario e independentista? ¿Fueron reconocidos sus derechos a partir de la independencia o son deudas aún pendientes a doscientos años de su declaración?

Se trata de un proceso histórico complejo que incluso hoy enciende debates aún entre especialistas, aunque desde hace ya algunas décadas —comenzando por los aportes de Halperin Donghi y Chiaramonte¹—, se impugnaron los anacronismos y teleologismos de las versiones tradicionales de nuestra historia. Aquellas que explicaban la revolución y la independencia desde una identidad nacional prefigurada y pujante tras la “máscara de Fernando VII” o en una clase social, la burguesía comercial ya desarrollada desde fines del siglo XIX.

Llevamos *doscientos años interpretando la independencia*, aún así esas versiones canónicas prevalecen en el sentido común. Aquí, intentamos ponerlas en discusión y delinear una propuesta que visibilice las diversas —y divergentes— interpretaciones de los propios protagonistas que atravesaban el proceso y que abra a la pregunta por las condiciones que hicieron posible la independencia, dando cuenta de los laberintos y contingencias en las que se encontraban, de los proyectos en disputa y de los «futuros que no fueron».

Los docentes que estamos planteando propuestas de enseñanza desde estas perspectivas renovadas nos enfrentamos a la dificultad de conmover los sentidos comunes históricos profundamente arraigados. Por ello, presentamos nuestra perspectiva no como “la verdad del proceso independentista” sino como *una* mirada posible, tratando de aportar herramientas analíticas y conceptuales para que los alumnos puedan construir su propia interpretación.

¹ Autores de dos obras que desde inicios de los '70 han renovado las miradas en torno al proceso revolucionario rioplatense: HALPERIN DONGHI, T. (1972): *Revolución y Guerra. Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires; CHIARAMONTE, J.C. (2007 [1997]): *Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Ed. Emecé. Buenos Aires.

Para pensar cualquier intervención pedagógica resulta ineludible la categoría de “*construcción metodológica*” planteada por Edelstein (1995), ya que permite entender las propuestas de enseñanza como *síntesis de opciones* (teóricas, metodológicas y contextuales) y como un proceso *casuístico y artesanal*. No existen fórmulas universales para la tarea docente dado que cada contexto escolar y áulico es particular, cambiante y dinámico. En ese sentido, la secuencia didáctica que presentamos aquí deberá ser reformulada adecuándola a dichos contextos y a las posibilidades de apropiación de los estudiantes.

Lograr aprendizajes significativos (Ausubel, 1970) que adquieran relevancia para los alumnos requiere una vinculación con sus motivaciones e intereses. También es imprescindible recuperar sus ideas previas para poder cuestionar las explicaciones superficiales y simplistas, y promover conocimientos desde explicaciones más complejas.

Hay diversas estrategias de enseñanza de las que podemos echar mano. En esta secuencia puntual predominan las clases en *taller* como un dispositivo que implica una particular interacción áulica centrada en el trabajo colaborativo entre los alumnos para la producción colectiva —en este caso, de un periódico—. Las instancias de producción de material escrito y gráfico/visual implican un acercamiento a los contenidos desde lenguajes diversos y propician el desarrollo de destrezas de escritura y lectura de textos, trabajo de interpretación y elaboración de imágenes, uso de TICs, entre otras.

Por último, al incorporar fuertemente lo colectivo, el taller fomenta el contraste intersubjetivo y plural, las experiencias deliberativas y reflexivas. Al descentrar la clase de la figura del docente, habilita una mayor autonomía y creatividad por parte de los estudiantes, así como una producción más cercana a sus motivaciones e intereses.

Secuencia Didáctica

Eje Temático - “*Fin de la revolución, principio del orden*”. Los proyectos en tensión para la construcción del orden independiente.²

² Esta secuencia fue pensada para ser abordada en seis encuentros (clases) de 80 minutos cada uno.

▣ **1º Encuentro:** *¿Qué entendemos por independencia? ¿Fue la "independencia nacional" una verdadera independencia?*

Objetivos

➤ Reconocer diferentes modos de significar la independencia para relacionarlos y compararlos con otras nociones como emancipación, autonomía, autarquía y libertad.

1º momento: Exposición dialogada introductoria al eje que se abordará en las clases. Se trabaja desde las ideas previas de los alumnos sobre independencia, utilizando el pizarrón para armar una "lluvia de ideas". A partir de esto se establecen semejanzas y diferencias con otras nociones como emancipación, autonomía, autarquía y libertad.

2º momento: Proyección de una entrevista a Eduardo Galeano³ en la que expone su mirada sobre los procesos independentistas latinoamericanos y las deudas aún pendientes en nuestra región en tiempos de conmemoración de los bicentenarios.

3º momento: En grupos de 2-3 integrantes, los alumnos deben analizar la postura del escritor a partir de los siguientes interrogantes.

- a) Redacten un breve texto que responda a las siguientes preguntas: ¿A qué se refiere el autor con la "La Independencia es todavía una tarea por hacer"? Galeano afirma que "La independencia había sido hecha por y para una minúscula minoría" y que "(...) Los que habían hecho la independencia de veras, los que habían puesto el pecho a las balas no fueron invitados a la fiesta. Y nuestros países nacieron mutilados (...) no estaban las mujeres (...) los analfabetos (...) ni los negros ni los indios (...) no estaba casi nadie! El poder quedó en manos de poquísimos gente." Para ustedes, ¿qué cuestiones deberían conseguirse/resolverse para considerar cumplida la tarea de la independencia?
- b) Fundamenten en qué medida la interpretación de Galeano difiere o se asemeja a lo que tradicionalmente se afirma sobre las independencias latinoamericanas.

4º momento: Plenario para la puesta en común de lo trabajado en los grupos. El/la docente cierra la actividad comparando las distintas interpretaciones expuestas en la clase sobre la independencia.

▣ **2º Encuentro:** *La Asamblea Constituyente del Año XIII: sin Constitución ni Independencia*

Objetivos

➤ Identificar los posicionamientos de los diferentes agentes sociales para analizar el difícil proceso de construcción de un orden nacional a partir de los proyectos en disputa.

³ Disponible online: <https://www.youtube.com/watch?v=iqgSbjowM>. Duración: 9 minutos aproximadamente.

➤ Analizar el desplazamiento de las ideas de revolución y democracia hacia la demanda de un orden centralizado para reconocer el proyecto político triunfante que llevó a la construcción de un orden excluyente en Argentina.

1º momento: Lectura guiada donde la intervención del/la docente apunta a contextualizar, profundizar y ampliar los conceptos e ideas claves del proceso: las disputas sobre la futura organización del territorio, los conflictos de la Banda Oriental artiguista con el gobierno en Buenos Aires, y los alcances y limitaciones de las resoluciones de la Asamblea.

"La Asamblea tomó decisiones rupturistas, independentistas, pero se negó a definir las formalmente como tales. (...)

El desplazamiento de los morenistas (...) y el rechazo de la diputación oriental -aduciendo una cuestión de forma, si bien no trivial, pero en el fondo por el radicalismo de sus posiciones- cambió la correlación de fuerzas en favor de los partidarios de no declarar la independencia. Este hecho se sumó a un conjunto de acciones y decisiones porteñas que extremó la tensión con el artiguismo, cuya culminación fue la connivencia entre directoriales y portugueses para la invasión de éstos a la Banda Oriental (1816) y finalmente la derrota del caudillo revolucionario (1820). Adicionalmente, la negativa a reconocer la validez de la representación oriental fue una de las expresiones iniciales de una cultura política que, en la larga duración, ha tenido (y tiene) como patrón expulsar a los disidentes y rehusar el debate de ideas. (...)

Varios factores confluyeron para el fracaso de la Asamblea del año XIII en cuanto a la consecución de sus objetivos máximos [la declaración de la independencia y la sanción de una Constitución, para la cual hubo cuatro proyectos, tres centralistas y uno federal]. Los moderados (...) dominaban la política porteña y -a través de ella- la rioplatense (...). Sensible a las vicisitudes de la guerra de la independencia en el frente altoperoano, donde hubo retrocesos militares y políticos de los patriotas, al fracaso de Napoleón en su intento de derrotar a los españoles (...), a los avances restauradores en Europa, a la presión inglesa para evitar la independencia, a los cambios de orientación político-ideológica, la cambiante dirección revolucionaria fue resignando sus mejores propuestas y limitando sus objetivos, hasta renunciar a su condición de revolucionaria mediante un acto formal como el realizado por el Congreso reunido en Tucumán, que el 1 de agosto de 1816 -apenas veintitrés días después de declarar la independencia- acordó un Manifiesto que, al concluir *decreta* (sic!) «fin de la revolución, principio del orden», como si un movimiento de tal envergadura pudiera reducirse a un mero ejercicio administrativo. He ahí una temprana paradoja de la historia argentina: un congreso reaccionario, conservador, monárquico, proclama la independencia a la cual no se ha atrevido una asamblea revolucionaria y republicana." (Ansaldi, W.: *La fuerza de las palabras: revolución y democracia en el Río de la Plata, 1810-1820*. Revista Estudios n° 23-24, Enero - Diciembre 2010, p. 13-28.)

[¿Qué separa a los Pueblos Libres de Buenos Aires?] "En primer lugar, la oposición al centralismo del poder revolucionario instalado en la antigua sede virreinal; en segundo término, una adhesión

más decidida a los principios democráticos que, aunque también en Buenos Aires eran parte integral de la ideología revolucionaria, se equilibran allí con la adhesión no siempre consciente a los principios sobre los cuales se ha erigido una sociedad jerárquica y desigual en los siglos coloniales." (Halperin Donghi, T.: *Reforma y disolución de los imperios ibéricos 1750-1850*. Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 157.)

"La Asamblea representa en parte el triunfo de la línea esbozada por Moreno, pues en la fórmula de su juramento queda excluida la fidelidad a Fernando VII y se declara la «independencia de toda autoridad eclesiástica fuera del territorio (...)» dispone también la libertad de prensa, la libertad de vientre, la extinción del tributo, la mita, el yanaconazgo y el servicio personal, la supresión de los títulos y signos de nobleza, y la eliminación de los mayorazgos. Sin embargo la independencia no es declarada y ninguno de los proyectos de constitución presentados fue aprobado.

El temor que aporta una cada vez más cercana restauración monárquica en España, junto con las conflictivas relaciones con la Banda Oriental, terminaron por paralizar las iniciativas renovadoras de la asamblea." (Goldman, N.: *Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820)*. En *Nueva Historia Argentina*, Tomo 3, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1998, p. 41-57)

2º momento: Se propone una actividad en grupos de 2-3 integrantes para realizar un análisis documental a partir de la lectura inicial, resolviendo la siguiente consigna.

Ansaldi sostiene que el rechazo a la representación de los diputados orientales se debe, en el fondo, al radicalismo de sus posiciones. Lean detenidamente los siguientes documentos que delimitan las características del proyecto artiguista y subrayen las ideas centrales que lo diferencian del proyecto centralista porteño.

Documentos seleccionados:

- *Instrucciones a los representantes del Pueblo Oriental para el desempeño de su encargo en la Asamblea Constituyente fijada en la ciudad de Buenos Aires (13 de abril de 1813)* (artículos 1 a 16).⁴
- *Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el fomento de su campaña y seguridad de sus hacendados (1815)* (artículos 1,6, 12, 24 y 27).⁵

⁴ Se puede consultar en: CHIARAMONTE, J.C. (2007 [1997]): *Ciudades, Provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Ed. Emecé. Buenos Aires. Págs. 142-143.

⁵ Se puede consultar en: GOLDMAN, N. (1998): *Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820)*. En: *Nueva Historia Argentina*, Tomo 3. Ed. Sudamericana., Buenos Aires. Págs. 88-89.

3º momento: Se pide a los alumnos que tomen la palabra para comentar lo trabajado y, en un cuadro comparativo en el pizarrón, se sistematiza y conceptualiza los proyectos en disputa.

▣ 3º Encuentro: *Congreso Constituyente de Tucumán: "fin de la Revolución, principio del orden" y los intentos de organizar un nuevo gobierno independiente (1916-1920)*

Objetivos

- *Analizar el desplazamiento de las ideas de revolución y democracia hacia la demanda de un orden centralizado para reconocer el proyecto político triunfante que llevó a la construcción de un orden excluyente en Argentina.*
- *Comprender las Revoluciones de Independencia en América Latina como revoluciones políticas anticoloniales para reconocer la emancipación como un desafío aún pendiente en la región.*

1º momento: Lectura guiada de fragmentos de *Pensar la Historia*⁶ como recurso para contextualizar el Congreso Constituyente y las cuestiones centrales que éste debía resolver. Como introducción a la actividad posterior, también se leerá el Acta de declaración de Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata.⁷

2º momento: En grupos de dos integrantes los alumnos trabajarán a partir de la siguiente consigna.

Luego de cuatro meses de debate, el 9 de julio de 1816 el Congreso declara la independencia. Los "silencios" del Acta dejan entrever la falta de acuerdos sobre cuestiones centrales como: ¿qué formas de gobierno adoptarían las Provincias Unidas?, ¿cómo estarían representadas las provincias en el gobierno central?, ¿de qué modo se organizaría la economía, el ejército y la justicia del nuevo orden?
a) A partir de la lectura de los siguientes fragmentos⁸ elaboren un breve texto explicando por qué no se alcanzaron tales acuerdos.

3º momento: En plenario, los grupos leen sus producciones y el/la docente retoma los aportes de cada grupo para vincularlos con las dificultades en la construcción del nuevo orden. El encuentro se cierra con una exposición del docente sobre el desplazamiento cada vez más marcado hacia un orden centralizado y excluyente.

⁶ MOGLIA, P. y Otros (1997): *Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina*. Ed. Plus Ultra. Bs. As. Págs. 131, 140 y 141.

⁷ Disponible en: <http://www.mec.gov.ar/efeme/9dejulio/acta.html>

⁸ MOGLIA, P. y Otros. Op. Cit. Págs. 176 y 177.

▣ 4° Encuentro

➤ A partir de esta clase se trabaja en taller para profundizar e integrar los contenidos del eje. La tarea se centra en la producción colectiva de los alumnos, buscando interpelarlos en la propia interpretación del proceso mediante la elaboración de un periódico: "Periódico de la Escuela «X» - Edición especial del Bicentenario de la Independencia. Un espacio para el debate de la Independencia Nacional".

1° momento: La clase comienza delineando las pautas del taller. No se trata de un "periódico de época"; sino más bien de un espacio de análisis que busca problematizar la independencia a partir del presente.

2° momento: Se conforman grupos de 3 o 4 alumnos, los cuales tienen asignadas actividades diferenciadas para elaborar las distintas secciones del periódico. Algunos pueden redactar las notas periodísticas; otros hacer historietas, dibujos, caricaturas, seleccionar imágenes, poesías, etcétera. En conjunto con el/la docente se definen 5 titulares para las notas y los temas que estructurarán las demás secciones. Finalmente, el/la docente delinea pautas generales como guía para el trabajo grupal.

Los grupos de gráfica deben debatir y definir qué priorizarán en la representación, sobre cuál/es dimensión/es del proceso histórico harán foco, qué idea/s buscarán transmitir. A partir de esas guías también elaboran un texto acompañando el dibujo/imagen. En cuanto a la redacción de las notas, algunos requisitos a tener en cuenta son: pertinencia en relación al titular y a los contenidos abordados en las clases, extensión, estilo de redacción, ortografía, entre otros.

3° momento: Al finalizar la clase, el/la docente recibe los trabajos de los distintos grupos para proponer reformulaciones y correcciones sobre las que trabajarán en la siguiente clase.

▣ 5° Encuentro: En la sala de informática, los alumnos continúan la actividad grupal iniciada en la clase anterior. El/la docente puede facilitar bibliografía y/o materiales para enriquecer las producciones.

▣ 6° Encuentro: En la sala de informática se trabaja en el diseño y edición del periódico, el cual se presentará en un tamaño especial para ser expuesto en un espacio de acceso común de la institución. Además, el/la docente propone que se decida en común acuerdo un grupo de estudiantes que presentará el trabajo realizado por el curso en el acto escolar conmemorativo.

Referencia Bibliográfica

- **Ansaldi, W.** (2010). *La fuerza de las palabras: revolución y democracia en el Río de la Plata, 1810-1820*. En: Revista Estudios nº 23-24.
- **Ansaldi, W. y Otra** (2010). *América Latina. La construcción del orden*. Tomo I. Ed. Ariel. Buenos Aires.
- **Ansaldi, W. y Otros** (2008). *Democracia y revolución 200 años después. Aportes para una sociología histórica de América Latina*. En: e-l@tina, Vol. 7, núm. 25 – <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>. Buenos Aires.
- **Ausubel, D.** (1970). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México, D. F.
- **Chiaramonte, J.C.** (2007 [1997]). *Ciudades, Provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Ed. Emecé. Buenos Aires.
- **Edelstein, G. y Otra** (1995). Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes. En: *Imágenes e Imaginación: iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- **Goldman, N.** (1998). *Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820)*. En: *Nueva Historia Argentina*, Tomo 3. Ed. Sudamericana., Buenos Aires.
- **Halperin Donghi, T.** (1985). *Reforma y disolución de los imperios ibéricos 1750-1850*. Ed. Alianza. Madrid.
- **Moglia, P. y Otros** (1997). *Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina*. Ed. Plus Ultra. Buenos Aires.



El futuro del pasado. Tensiones entre los proyectos políticos en el Río de la Plata.

Victor SALTO, Graciela FUNES y Miguel A. JARA
FACE y FaHum- UNCo

Introducción

Abordamos en este trabajo los proyectos políticos independentista en el Río de la Plata desde una perspectiva de los debates, tensiones y desafíos que en el pasado construyeron futuros, configuraron una idea de Estado, de Nación y de Sociedad. Nos orientamos por los debates historiográficos sobre los procesos históricos de principios del siglo XIX, con la intención de visitar aquellos escenarios con miradas atentas y con preguntas actualizadas de manera de poder identificar las decisiones políticas que marcaron el desarrollo de un devenir histórico, de una época en plena construcción.

Ofrecemos pistas para ingresar en una época que configuraría escenarios complejos y con unas dinámicas políticas "inaugurales" en el Río de la Plata. Procuramos en este recorrido identificar las tensiones entre los proyectos políticos -tanto en aquellos que logran imponerse como en aquellos que quedaron trunca- que buscan organizar el espacio y la vida pública del ex virreinato. Entendemos que los proyectos políticos en tensión, no exentos de conflicto, de intereses y posicionamientos ideológicos, fueron estudiados y presentados de modo antagónico, promoviendo una visión cuasi lineal con los acontecimientos externos, al margen de las significaciones y particularidades que se fueron construyendo en los diversos escenarios de la América revolucionaria e independentista. En este sentido es importante recuperar los "tiempos rioplatenses" para dar cuenta de las dinámicas internas, de las alianzas e intereses políticos y los modos de ejercicio del poder.

Finalmente nos interesa ofrecer, como posibilidad, una perspectiva que se ocupa de mirar los futuros en el pasado. Esta idea conlleva el doble desafío de encontrar, descubrir o crear otras periodizaciones y la de identificar, valorar e interpelar lo dado. En este caso la problematización, como enfoque didáctico, es una opción viable. Nuestras preocupaciones giran en torno a diversos problemas: ¿Qué proyectos triunfan y cuáles no?; ¿Quiénes representaban a estas ideas?; ¿Cuáles fueron los tiempos en las que se definieron políticas de larga duración?; ¿Qué tradiciones políticas configuraron estos proyectos?; ¿Qué



cambios y continuidades conlleva la independencia? Seguramente no hay respuesta únicas, solo esbozaremos algunas ideas para tomar decisiones didácticas en la clase de historia.

El marco de los procesos independentistas latinoamericanos y en el Río de la Plata

Abundan perspectivas historiográficas desde las cuales pensar los procesos independentista latinoamericanos y, en especial, en el Río de la Plata; también dimensiones desde las cuales se puede abordar su estudio. En este caso enfatizaremos en la dimensión política, dado el interés de nuestro trabajo. Sin embargo, a modo de posicionamiento epistemológico, en consonancia con diversos autores/as, diremos que la construcción del proceso independentista no dependió de un único proyecto político. Ni mucho menos fue homogénea. Varias fueron las tensiones que se debieron afrontar y decantar en términos de proyecciones políticas y en éstas jugaron un papel fundamental quienes expresaban, en sus ideas y discursos, no solo una postura política, sino una mirada representativa del clima de época. Entre esas proyecciones se tejió el futuro en el pasado del proceso independentista.

Existe un amplio consenso en marcar, en los cambios producidos a partir de la segunda mitad del S.XVIII, algunos "hitos" o "antecedentes" que influenciaron a los proyectos independentistas de la colonia española. La Revolución Industrial (1780), las Reformas Borbónicas (1776/1778), y la Revolución Francesa (1789) en Europa y la Independencia de Estados Unidos (1776), la Independencia de Haití (1804) y las Invasiones Inglesas al Río de la Plata (1806/1807) en América; son los acontecimientos a los que se les atribuye la inspiración de ideas renovadoras y aires de independencia en el continente.

Miranda, Bolívar, Saavedra, Hidalgo, Morelos, Artigas, Carrera, O'Higgins, entre otros, son los apellidos de los impulsores del movimiento independentista. Las invasiones napoleónicas en España y la prisión de Fernando VII, fueron las noticias que precipitaron la creación de juntas de gobierno locales. Se inicia un período relativamente corto pero de intensos cambios y transformaciones del antiguo orden colonial; una oportunidad que favoreció a la organización de un poder local, la disputa por proyectos políticos e idearios independentistas. Sin embargo, aparentemente, cuatro años no fueron suficientes para consolidar un proyecto político. La recuperación del trono de Fernando VII (hacia 1814) debilitó las luchas por la independencia en casi toda Hispanoamérica. Los impulsores de los movimientos emancipatorios sucumbieron ante los ejércitos españoles y, otros tantos,



se exiliaron vencidos ante la recuperación realista de la colonia. En algunos pueblos del Río de la Plata se mantuvo la resistencia y Bolívar, por ejemplo, desde Jamaica, arengaba por las ideas un ejecutivo fuerte, vitalicio y centralizado.

La restauración de Fernando VII significó un punto de tensión generado por la tendencia revolucionaria y la conservadora absolutista y monárquica. En este sentido, y para distanciarse de estas ideas, Inglaterra se presenta, paradójicamente, a los ojos de América como una opción viable en tanto se opone a la estructura política absolutista, que quiere recuperarse en el Río de la Plata. Los procesos de emancipación generaron, en el contexto latinoamericano, la posibilidad de pensar en una liberación del dominio español y, con ello, el planteo de un problema político que daría lugar a la construcción de un proceso independentista en la región.

Dentro de este cuadro de situaciones se inscribe el proceso político independentista. El curso de sus acontecimientos marca una estructuración política de larga duración. Y al mismo tiempo, en el corte temporal de 1810 a 1816, un tiempo dinámico cargado de tensiones por el futuro: consumar la independencia del dominio colonial. En este sentido, la situación generada a partir de mayo de 1810 abrió un escenario de tensiones que movilizó a toda la comunidad dando continuidad a un lustro de “incesante experimentación política” (Halperín Donghi, 2000, p. 78).

“El pueblo quiere saber de qué se trata” fue una máxima anónima y corriente durante los días que sucedieron al 25 de mayo de 1810. ¿De qué se trataba? Se trataba de “saber con transparencia que se haría” en esos días en función de algunos de los hechos sucedidos años, meses y días previos: la crisis del dominio y control del imperio español sobre el territorio latinoamericano, la influencia que habían provocado en el Río de la Plata las nuevas ideas políticas promovidas desde Francia y desde EEUU, con el revés de las reformas borbónicas que los españoles implementaron en América y finalmente con las consecuencias de las invasiones inglesas y la resistencia criolla. Llegados a este último punto, un último acontecimiento determina la preocupación predominante en aquellos días de mayo: España es invadida por el ejército de Napoleón Bonaparte en 1808, aprisiona al rey Fernando VII, y con ello comienza un cuestionamiento acelerado del poder español en América. Esto es: ¿quién gobierna en América sin rey en España?, ¿dónde reside el poder de los gobernantes?, ¿reside en una junta central (en Sevilla) o en los pueblos que desean libertad?



Desencadenado este proceso, la semana de mayo que va del día 18 al 25 se desarrolla en el marco de la caída definitiva de España en manos de Napoleón. No existían ya autoridades con derecho sobre América; se rechaza el gobierno francés sobre España, y los funcionarios españoles carecían de autoridad para gobernar. Desde entonces, los sectores criollos -que habían defendido la ciudad de Buenos Aires contra los invasores ingleses y logrado una interesante experiencia político/militar- convocan sus inquietudes para pensar en el nuevo escenario a partir de mayo de 1810. Más radicalizados o más conservadores, Saavedra, Castelli, Belgrano, Rodríguez Peña, Juan José Paso, Beruti, entre otros, serán las caras visibles de los protagonistas claves de una semana que va desde la presión para que renuncien las autoridades españolas en el gobierno hasta la implantación de la idea de que “desaparecido el rey el poder volvía al pueblo y que este tenía derecho a formar un nuevo gobierno”. La idea de un nuevo gobierno, de una autonomía o de una “mascara” se apodera de las discusiones.

De la posibilidad del autogobierno sin dominio político extranjero se pasa de una Junta Provisional establecida el día 24 (que seguía integrando Cisneros), a un agitado 25 de mayo donde el cabildo porteño ratificaba el comienzo del ejercicio del poder por parte de los criollos, prescindiendo de las autoridades españolas en España. De esta manera, con la revolución del día 25 de mayo culmina un ciclo y comienza otro. Se trató entonces de una revolución político institucional, es decir, un cambio de bando en el gobierno y en las instituciones hasta entonces existentes. Un cambio político institucional que además inaugura un doble proceso. Por un lado, un proceso independentista que durante una década va a poner fin a la dominación territorial española sobre América, por otro, la instauración de un autogobierno tras deponer al virrey en Buenos Aires. Se abre un proceso a partir del cual no solo se desarrollan nuevas instituciones de gobierno sino que, fundamentalmente, entran en pugna diferentes intereses y proyectos políticos por el liderazgo en la construcción de un orden político Estatal.

Si la historia es una disciplina dadora de sentidos y significados sobre los tiempos pasados, la rememoración del 25 de mayo destaca entonces que la construcción de un orden y una organización política es obra y acción de seres humanos, con intenciones e intereses, pero buscando un equilibrio entre el saber algo de lo que pasó para saber cómo estamos y podemos estar desde el presente. En la actualidad, nuestra sociedad en algún punto sigue



reclamando de qué se trata, en definitiva, de saber algo más y con más transparencia que nos permita pensar que los cambios son posibles y los necesarios más urgentes todavía.

Para profundizar en la información:

- ¿Qué impactos políticos tuvieron las Reformas Borbónicas en las colonias?
- ¿Cuáles eran los principios políticos de los Jacobinos?
- ¿Qué decisiones tomó la Junta de Sevilla frente a las Invasiones Napoleónicas?

Los postulados políticos rioplatense: entre la revolución y la reacción

En el marco general de estos procesos, referenciados en el apartado anterior, podemos identificar los proyectos políticos que se debaten, entre la revolución y la reacción. Claves interpretativas que ponen de manifiesto, desde la Revolución Francesa (y sus máximas de libertad, igualdad y fraternidad), principios que son puestos en tensión para la época y difíciles de universalizar en la práctica política cotidiana.

Así, las circunstancias desencadenadas por la revolución francesa desde 1789, y la búsqueda de un equilibrio entre igualdad y libertad, demandarían avanzar en la construcción de una autoridad y de esa libertad. Y en esa construcción se pueden advertir diferentes postulados políticos que viraron entre la revolución hacia ese equilibrio y la reacción contra ese equilibrio. Es decir, entre la revolución y la reacción aparecen las ideas radicales y las ideas moderadas o conservadoras. Frente a las reacciones contra la búsqueda de ese nuevo equilibrio político, la tendencia que se impone es la de una política moderada. Ejemplo de ello son las practicadas por las cortes de Cádiz de 1812 y las de los primeros gobiernos patrios en Argentina entre 1810 y 1814 (que gobiernan en nombre del rey cautivo dando lugar a la conocida *máscara de Fernando VII*). Momento desde el cual puede observarse que, frente a los principios revolucionarios independentistas, una corriente de reacción absolutista y conservadora comienza a tensionar las ideas políticas, como fue en el caso de la actual Argentina.

La situación en el Río de Plata, no es muy diferente de lo que pasa en el resto del continente. Existen claros intereses (económicos y políticos) que agrupan a aquellos sectores que ven la oportunidad de la independencia y los que prefieren no anticiparse a los acontecimientos.



Como veremos en el apartado siguiente, estas tensiones y reacciones se pueden distinguir en los dos momentos que señalamos como periodización para el estudio de los primeros años de ruptura con el orden colonial. Podríamos decir que existe un cierto consenso entre los/as historiadores/as en cuanto a la identificación de estas tensiones entre los proyectos políticos; matices y enunciaciones diferentes no aparecen, al menos para el tema que nos ocupa, como discursos historiográficos contrapuestos. Para los primeros años de tránsito hacia un nuevo orden, el dominio de un proyecto político liberal no monárquico se debate en relación a los modos de construcción de un estado independiente. Queda claro que los postulados revolucionarios son los que, circunstancialmente, tienen mayor aceptación entre los criollos rioplatenses. Esta situación, iniciado el año 1815, vira hacia una idea más monárquica y motiva a los representantes de estas ideas a reinstalar la posibilidad de continuidad, aunque con cambios importantes en las instituciones heredadas.

Podríamos asegurar que, para ambos períodos, el discurso y los modos que se arguyen en los proyectos, no son homogéneos hacia el interior de cada fuerza política. Para los representantes del proyecto monárquico, las distinciones entre Rivadavia, Belgrano, Pueyrredón y San Martín, son claras. Aunque debemos reconocer que todos ellos comulgan con ideas liberales, y originariamente republicanas y que "se manifestaron favorables a la instauración de una monarquía que pusiera fin a la disgregación, contuviera el sentimiento federalista y asegurara el orden interno" (Romero, J.L., 1998, p. 74).

Para profundizar en la información:

- ¿Qué otros políticos representaron las ideas Republicanas en el continente y cuáles fueron esos proyectos?
- ¿Cuáles eran las distinciones en la forma de organizar el estado entre San Martín y Rivadavia?
- ¿Qué vínculos regionales se construyeron en función de garantizar estos proyectos políticos?

Los proyectos políticos y sus tensiones en la construcción del proceso independentista.

Podemos identificar diferentes proyecciones políticas que contribuirán, por su éxito o por su fracaso, a la construcción de un horizonte independentista para la revolución. Esos proyectos los podemos enmarcar en una periodización organizada en dos momentos o cortes temporales, en función de las opciones que prevalecen y de las tensiones de las que forman parte. De esta manera, el período abordado comprende lo que consideramos un momento de auge de los proyectos políticos en tensión entre 1810 (de la revolución de

mayo) y 1816 (a la declaración de la independencia de los pueblos libres del Rio de la Plata). Período dentro del cual, identificamos los siguientes dos cortes temporales:

- 1) 1810 a 1814: tensiones en la configuración de tres proyectos políticos independentistas.
- 2) 1814 a 1816: predominio del proyecto político independentista monárquico.

En los períodos establecidos consideramos que se pueden identificar las decisiones y opciones que van orientando la experimentación política en diferentes acciones colectivas. Así como también los modos de concreción de esos proyectos que entre sí pugnan por imponerse en el proceso. Es decir, nos permiten observar los focos de tensión y las proyecciones que se debaten y alimentan la construcción del futuro proceso independentista.

A modo comparativo, esas tensiones las identificamos en el tipo de proyecto que se propone, sus principales referentes y en las propuestas centrales sobre el modo de orientar y concretar el proceso independentista. Debería quedar claro, para el/la lector/a, que el cuadro que sigue da cuenta de tres propuestas que consideramos son orientadoras del debate político epocal, lo que no implica que hacia 1816 desaparezcan como posibilidad, muy por el contrario -como veremos- han sido proyectos fundantes para los diversos intentos de organización del Estado.

CUADRO PARA LA COMPRENSIÓN DEL PERIODO 1810 a 1816							
Proyecto político independentista	Representantes del proyecto político	Modo de concreción de los proyectos en lo político					Proyecto político de organización estatal
		¿Cómo sustituir el dominio de la monarquía?	¿Qué forma de asociación política adoptar?	¿Qué procedimientos de representación política adoptar?	¿Qué límites darle a la participación política?	¿Cómo formar políticamente al sujeto soberano?	
Independencia absoluta	Artigas	Confederación de pueblos libres	Asamblea Constituyente Pactos Interprovincial	Autonomías locales/provincial	Constitución Principios Republicanos	Igualdad, libertad y legitimidad	Estado confederal/obrerías provinciales
Independencia democrática	Moreno	República	Representación directa	Asamblea	Revocabilidad de mandatos	Delegados sujetos a sus representados	Estado republicano centralizado
Independencia monárquica	Saavedra	Monarquía local provisional o protectorado.	Régimen Autárquico	Juntas de Representación	Aristocracia	La soberanía reside en la monarquía	Estado local provisional

Fuente: Goldman (1998); Chiaramonte (1995), citado en de Tito (2009). Elaboración propia

Estos proyectos políticos independentistas se plantearon como opciones posibles desde inicios de la revolución. Al calor de las guerras por la liberación territorial de las

posiciones realistas, estas opciones se disputaron -entre la revolución y la reacción- la viabilidad del proceso independentista. Entre esas disputas, como vemos, cada opción confronta en función de su perspectiva y expectativa, sobre el futuro más adecuado para la propia revolución y para las posibilidades de consagración de una independencia real.

En este sentido, podemos identificar un primer proyecto político cuya construcción del futuro independentista- favorable a la propagación de la revolución entre los pueblos libres del Rio de la Plata- residía en una independencia absoluta de todo dominio colonial español y extranjero. Esa opción encontró en Artigas a uno de sus más fervientes exponentes. Su propuesta residía en la sustitución de ese domino a partir de la constitución de una confederación de pueblos libres que diera forma a un Estado confederal. Para ello se debía consolidar el proceso revolucionario independizándose plenamente y estableciendo un nuevo tipo de Estado entendido como asociación o ligas de gobiernos locales a partir de un gobierno supremo pero que respetara la autonomía de los gobiernos a los que representaba.

Un segundo proyecto de futuro -también como el primero- se planteaba en relación al horizonte revolucionario independentista. En este proyecto la propuesta de conformación de una república democrática, alimentada por las experiencias anglo-francesas, se orientaba por una independencia democrática del domino español. Si bien se presentó inicialmente como una propuesta de corta duración, sus alcances son más amplios que las inspiraciones promovidas por Moreno durante sus seis meses de gestiones como secretario en el gobierno revolucionario¹. En la idea de construcción de una independencia democrática podemos observar una definición más clara de una forma de gobierno principalmente representativa, basada en la práctica del asambleísmo, la revocabilidad de mandatos, y con representantes sujetos a los intereses de sus representados. Propuesta anclada en los principios de la democracia, tal como la Revolución Francesa los había

¹ Podemos encontrar manifestaciones claras de este proyecto también hacia 1812, en la línea política ejercida por la Sociedad Patriótica, donde se continuarán expresando los posicionamientos más relevantes del morenismo a partir de su portavoz más elocuente: Bernardo Montecagudo. Las tensiones habidas entre esta sociedad y el gobierno del primer triunvirato se expresaron en la censura de las publicaciones de los periódicos oficiales de la Sociedad Patriótica; *La Gaceta* y *El Censor* primero, y *Mártir o Libre* después. Periódicos en los que se hace truculenta la crítica al gobierno del triunvirato por su débil política hacia la organización de un Estado abiertamente independiente. Dentro de esta tendencia se puede encolunar además la corta intensidad que, la coyuntura favorable a la independencia y a la adopción de una constitución republicana, tuvo hacia 1813 la vigencia de la asamblea constituyente durante el segundo triunvirato (órgano de gobierno que, por otro lado, se halló en gran parte influenciado por la *Logia Lautaro*). (Halperin Donghi, 2000).



hecho explícito. Opciones políticas de tal contundencia que, de alguna manera, contribuyen, además, a explicar las razones del exilio del propio Moreno ante el cuestionamiento conservador sobre sus iniciativas y prácticas orientadas por estos ideales.

Finalmente, una tercera proyección la identificamos en lo que definimos como proyecto independentista monárquico. En dicho proyecto, la construcción del proceso y de la misma independencia contiene alcances limitados y circunscriptos con más claridad al vaivén de los sucesos de orden internacional (principalmente a los sucedidos en el continente europeo). Se trata de la proyección de un sector del movimiento revolucionario que entre 1810 y 1814, tal como lo expresa el historiador argentino, se haya "*al principio más dispuesto a heredar que a combatir el antiguo orden*" (Halperín Donghi, 2000, p. 78). En esta perspectiva no se plantea sustituir el dominio de la monarquía española sino heredar provisionalmente su trono (hasta que las circunstancias lo confirmen o lo cuestionen), construyendo un poder local a partir del cual sostener el estatus quo colonial.

En las prácticas de Saavedra -y sus iniciativas de integración en los cargos de los primeros gobiernos revolucionarios a los representantes del antiguo gobierno virreinal- encontramos evidencias claras del horizonte planteado por este proyecto. Pero también en la tendencia moderada que recubre en gran parte a la política de los sucesivos triunviratos en relación a los destinos de la revolución y la independencia. Aún a pesar de los momentos de mayor intensidad que tuviera el funcionamiento del segundo triunvirato, bajo la tutela de la Logia Lautaro, a favor de un nuevo comienzo para la revolución y ello porque el curso de los acontecimientos hacía ya más evidente que el cautiverio de Fernando VII no estaba destinado a ser eterno. Pero también porque, en función de esa nueva coyuntura, la fracción interna entre San Martín y Alvear dará por resultado una vez más entre 1813 y 1814 el predominio de una opción que reducirá los objetivos revolucionarios independentistas a los límites aceptables por el orden que se prevé constituir luego de la restauración del rey español.

De esta manera el primer corte temporal del período que establecimos se clausura momentáneamente con la iniciativa de Alvear, de promover la concentración más plena del poder a comienzos de 1814. Tendencia que da lugar a la formación de un Poder Ejecutivo Unipersonal: el denominado *Directorio Supremo de las Provincias unidas del Río de la Plata*.



Sin embargo, como venimos planteando, la experimentación política expresada en la sucesión de diferentes formatos de gobierno no hace caducar la vigencia de los proyectos políticos en tensión. En este sentido, la vigencia de los mismos y la tensión por el futuro revolucionario expresada en cada uno continuarán orientando el curso del proceso independentista. Si en el primer corte temporal del período, la experimentación de esas tensiones expresó una fuerte tendencia a favor de una estructuración política favorable a los propósitos de independencia democrática y republicana, el predominio de una tendencia más proclivemente monárquica no se vio trunca. Entre marchas y contramarchas, entre la búsqueda de un equilibrio favorable a la revolución y otro más proclive a la reacción frente a esa opción, hacia 1814 se visibiliza con más claridad la imposición de la segunda opción.

Sucesión de gobiernos revolucionarios		
Período	Gobierno	Conformación
1810	Primera Junta de Gobierno	Presidente: Cornelio Saavedra. Secretarios: Juan José Paso y Mariano Moreno. Vocales: Manuel Belgrano, Juan José Castelli, Domingo Mathcu, Manuel Alberdi, Miguel de Azcuénaga y Juan Larrea.
1810-1811	Junta Provisional Gubernativa o Junta Grande	Integrantes de la primera junta más representantes de cada provincia del interior.
1811-1812	1º Triunvirato	Feliciano Antonio de Chiclana, Manuel de Sarratea y Juan José Paso.
1812-1814	2º Triunvirato	Juan José Paso, Nicolás Rodríguez Peña y Antonio Álvarez de Jonte.
1814	1º Director Supremo	Gervasio Antonio Posadas
1815	2º Directorio Supremo	Carlos de Alvear
1815	3º Directorio Supremo	Álvarez Thomas
1816	4º Directorio Supremo	Juan Martín de Pueyrredón
1819-1820	5º Director Supremo	José Rondenu

Fuente: Goldman (1998). Elaboración propia

Así, entre 1814 y 1816 se abre nuestra segunda del período. El predominio de la cautela durante este corte va a ser una nota distintiva frente a los nuevos acontecimientos desencadenados por la guerra en la península. En esta línea ganará terreno la tendencia reaccionaria y más favorable a la negociación por una independencia monárquica. Expresión del predominio de este proyecto fue la misma misión exploratoria del 9 de diciembre 1814 encomendada a Rivadavia y Belgrano para negociar garantías ante Fernando VII, en busca de la concreción de dos opciones:

- la primera, consistente en obtener ante el trono español una independencia política o por lo menos la libertad civil, aceptando la independencia con un infante en el trono o aceptando la reincorporación a la corona de España con plena garantía de gobierno propio.



- la segunda opción, en caso de que fracasara la primera era buscar apoyo alternativo y protección en Gran Bretaña -u otras potencias del norte europeo o EEUU- a cambio de ventajas político-comerciales.

Para el caso del continente, también hubo tratativas para consolidar el proyecto. Manuel García, embajador en Rio de Janeiro, fue en búsqueda del protectorado portugués o las acciones de San Martín, tendientes a la constitución de una monarquía incaica.

En este marco, que orienta los inicios de nuestro segundo corte temporal, podemos observar entonces que el predominio de esta opción no se desliza sin dificultades. En la práctica bien pronto sus posibilidades parecen incluso disolverse. No solo ello se ve reflejado en la continua y permanente sucesión de directores supremos entre 1814 y 1820 sino también y fundamentalmente porque los alcances de este proyecto aún encuentra fuertes cuestionamientos hacia adentro de los agrupamientos políticos del interior y del litoral. A fin de cuentas los crueles avances restauradores del poder del rey de España en América, a partir de 1815, ofrecían la posibilidad de cierta cohesión de los proyectos políticos en tensión e insinuaban con claridad que el camino iniciado desde 1810 ya no tenía retorno. Ni siquiera para los promotores del proyecto político más moderado y monárquico. En efecto será un congreso colocado bajo el signo de la moderación de este proyecto político el que consagrará el propósito que la asamblea de 1813 no había concretado: declarar la independencia del dominio español. De hecho, una vez consumada esta declaración de independencia, se vieron renovadas las posibilidades de una construcción republicana la que inicialmente no formaba parte del proyecto político monárquico.

Como vemos, el proceso de construcción no es uniforme ni unidireccional. Las circunstancias permiten identificar tensiones que van más allá de las mismas de los acontecimientos. Los proyectos de independencia absoluta y de independencia democrática no desaparecen durante el segundo corte temporal. Continúan orientando la construcción del proceso en condición de desventaja, pero tensionando el curso mismo de la construcción independentista que se ve predominantemente proyectado por la solución monárquica.

La construcción de un proceso independentista, que se habilita una vez consumada la revolución de mayo de 1810, se da a partir de una búsqueda incesante sobre un área en la



cual la revolución se ha desatado pero que continúa siendo poco segura. En varias ocasiones el proceso independentista abre nuevos horizontes pero también desalienta opciones -sobre todo locales- que aspiren a la fragmentación política y regional.

La fecha clave, el 9 de julio de 1816.

El clima de hostilidad hacia los representantes porteños era un síntoma claro de las tensiones políticas que mediaron en la realización del congreso de Tucumán. El triunfo realista en otras latitudes como México, Venezuela y Chile contribuía incluso a la acentuación de dichas tensiones. Además de la amenaza portuguesa sobre la Banda Oriental y el retroceso en el Norte luego de la derrota de Sipe Sipe. En este contexto, como sabemos, el congreso logró declarar la independencia el 9 de julio de 1816 por unanimidad pero sin poder confluir en un acuerdo sobre una forma de gobierno. En este desacuerdo es posible visibilizar los proyectos políticos que hemos identificado. Desacuerdos que no sólo termina por resolver el traslado de la vigencia del congreso a Buenos Aires, sino de clarificar también las posiciones que contraponían a monárquicos y republicanos. Estas disputas no eran novedosas sino que venían acompañando las necesidades de la guerra territorial y fueron paralelas a la lucha contra el frente externo de la revolución desencadenada desde mayo de 1810.

Se puede decir que un núcleo central de las tensiones manifiestas residió en la definición de la herencia política y la legitimidad de las autoridades que -luego de la revolución de mayo- gobernarían el territorio de las Provincias Unidas del Rio de la Plata, entonces ¿cómo constituir un sector dirigente legitimado que ocupara el lugar, que en el pasado, poseían los miembros de la administración colonial?

Indudablemente, ese movimiento emancipador involucró ir en contra de dos frentes: uno, contra la vigorosa reacción de los grupos señoriales de la administración colonial y el otro, de carácter interno, de puja por la hegemonía entre los proyectos políticos que se perfilaban como orientación del propio proceso independentista. Con respecto al primer frente, las acciones encauzadas en su conjunto representaban una amenaza real al orden político tradicional, fundado en la dependencia colonial. Por lo que, si bien hubo grados diversos de intensidad en la acción política, en su conjunto se configuró un comportamiento liberal que abrió diferentes perspectivas hacia futuro. En este sentido, el primer frente dio lugar y contribuyó a la gestación del segundo. Es decir, aquellas



tensiones desencadenadas a partir del enarbolamiento de una filosofía política nueva que algunos de los grupos insurgentes comenzaron a identificar en las obras de prestigiosos pensadores de la época. Parte de esta situación pensaba Sarmiento hacia 1845:

"Cuando un pueblo entra en revolución, dos intereses opuestos luchan al principio; el revolucionario y el conservador: entre nosotros se han denominado los partidos que los sostenían, patriotas y realistas. Natural es que después del triunfo el partido vencedor se subdivida en fracciones de moderados y exaltados; los unos que querían llevar la revolución en todas sus consecuencias, los otros que querían mantenerla en ciertos límites. También es del carácter de las revoluciones, que el partido vencido primitivamente vuelva a reorganizarse y triunfar a merced de la división de los vencedores" (Sarmiento D.F., 1938, p. 75)

Esas divisiones o diferencias de proyectos políticos fueron expresadas en tensiones sucesivas entre los que disputaban el poder y la hegemonía en el proceso independentista. Si el primer frente, luego de mayo, continuaría expresando una oposición -entre liberales y conservadores- fundamentalmente ideológica, la disputa por el poder en el proceso independentista marcará además una clara diferenciación de proyectos. Desde entonces, *"La política (en el sentido moderno del término) se instaló para quedarse y se perfilaron nuevos liderazgos. Diversos proyectos empezaron a estructurarse y agrupamientos de distinto tipo y variable duración trataron de tomar forma."* (de Titto R., 2009, p. 15).

Finalmente, la propuesta que ofrecemos, es una mirada posible que nos permite reorientar lecturas y desnaturalizar discursos de la memoria oficial sobre el período que ha calado hondo en la historia escolar. Y cuya vigencia actual debe ser revisitada en función de lecturas que contribuyan a desarmar y reconstruir prácticas políticas de periodos que muchas veces han sido leídos más en relación a una búsqueda de identidad política para la nación que en relación a la comprensión de la temporalidad histórica y la configuración política actual.

Jugar con el futuro en el pasado, entre la tensión y la tradición, entre lo que se termina cristalizando como memoria oficial implica pensar que en todo discurso hay futuros, y si hay futuros hay posibilidades y estas no son ingenuas, sino pensadas, discutidas y debatidas. Ante esto, se trata de que la relectura del pasado independentista, a 200 años, contribuya a tomar como referencia el futuro del pasado, en la que el o la docente pueda identificar las decisiones y las tensiones políticas que se van constituyendo en acciones colectivas; pero también visibilizar en este proceso las otras que no fueron, pero que de



alguna manera se incluyeron en los proyectos de lo que más tarde será la "nación argentina".

Referencia Bibliográfica

- **Chiaramonte, José Carlos** (2007). Ciudades, provincias, estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846). Ed. Emecé, Buenos Aires.
- **de Titto Ricardo** (2009). *Breve historia de la política argentina*. Ed. El ateneo. Colección Claves del Bicentenario. Buenos Aires.
- **Goldman Noemí** (1998). "Crisis imperial, Revolución y Guerra (1806-1820)". En Goldman Noemí (Dir.). *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Ed. sudamericana. Colección Nueva Historia Argentina. Buenos Aires. pp. 21-70.
- **Halperín Donghi Tulio** (2000). *De la revolución de independencia a la confederación rosista*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- **Romero José Luis** (1998). *El pensamiento político latinoamericano*. Ed. AZ editora. Buenos Aires.
- **Sarmiento, D. F.** (1938). *Facundo*. La plata. Buenos Aires.



Pensando con humor cosas terriblemente serias, los olvidados en la historia de la independencia

Lucrecia ALFAREZ; Marcelo ANDELIQUE y Mariela COUDANNES
Facultad de Humanidades y Ciencias - UNL

Introducción¹

La preocupación por incorporar en la enseñanza de la historia materiales alternativos al texto escrito no es nueva. Los avances tecnológicos de las últimas décadas han impulsado una mayor producción y divulgación de recursos de todo tipo, no siempre utilizados en las aulas. Éstos no sólo posibilitan diferentes “puertas de entrada” al conocimiento sino también formas peculiares de motivación para el estudiante niño y adolescente, un acercamiento a su cotidianidad y a lenguajes que no tenían cabida en la escuela tradicional. En el caso de las historietas, sólo muy recientemente cambió el juicio que la consideraba un subproducto de la cultura de masas, un arte o género literario “menor”, un pasatiempo dirigido fundamentalmente a un público infantil o semianalfabeto. Paralelamente, en las universidades, existen vacancias de propuestas que permitan pensar la historia desde un lenguaje accesible sin perder el rigor histórico.

Lo que aquí se expone es inicialmente fruto del trabajo de varios años de un equipo². Combina la historieta y la ilustración, con cierta influencia de la *Vera Historia de las Indias* (1958) del dibujante porteño Oski. De ahí que preferimos hablar de una historia argentina ilustrada y no de un cómic histórico. No deseamos el texto como forma narrativa que aporta explicaciones y relaciones necesarias para el entendimiento de un proceso histórico. En los materiales con finalidad didáctica se recomienda un equilibrio, ni

¹ Retomamos aquí algunas consideraciones de Coudannes Aguirre, 2007.

² Sus integrantes fueron: Esther Pavetto, Coudannes, Mariela, Marcelo Andelique (integrantes de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL), Jorge Sartor, Rosa García, Julia Filipone, Ramón Elías, Paula Ramírez, actualmente graduados. Parte del desarrollo se encuadró en dos proyectos de Extensión de Cátedra aprobados por la Universidad Nacional del Litoral: “El cómic: una puerta que se abre al conocimiento de la historia de los argentinos” (2004-2005) y “Sin tabúes, héroes y mitos: una mirada a la Historia Argentina desde la narrativa gráfica” (2005-2006). Fueron de imprescindible ayuda las opiniones de humoristas y de colegas de la Facultad, especialistas en las temáticas abordadas. No menos valiosos han sido los intercambios con algunos docentes que realizaban su tarea en el nivel medio de la enseñanza.



verbalismo ni exclusivismo icónico: texto e imagen deben interactuar para que el mensaje en su conjunto sea más eficaz (Rodríguez Diéguez, 1977). Tanto el escrito como las ilustraciones incluyen humor en su formulación, en particular el absurdo, y expresiones del habla coloquial (oraciones simples, onomatopeyas, fraseología, juegos de palabras, interjecciones, oraciones exclamativas, etc.) (Castillo Cañelas, 1996). La obra (inédita) se divide en una introducción y tres capítulos principales: el primero aborda la crisis del orden colonial en el Río de la Plata, el segundo la revolución de Mayo, y el tercero, lo que cambia y lo que permanece en la primera década, y en ese contexto, la situación de los esclavos negros. Con excepción del último, podríamos decir que nuestro trabajo se inscribe entre los temas más tratados por la historieta argentina. Precisamente por ser “conocidas”, apuntamos a cuestionar imágenes muy arraigadas en la memoria de los argentinos y proporcionar una mirada alternativa a la “historia Billiken” (Varela, 1996); su perdurable influencia en el imaginario social obstaculiza las comprensiones a las que puede contribuir la divulgación histórica.

La voz del narrador está encarnada en el personaje de Clío, lo novedoso es que se trata de una musa de la historia despojada de la actitud rígida de las representaciones clásicas, que se pregunta por la complejidad de la historia y plantea preguntas que también podría hacerse el lector. Si bien se ha intentado mantener una coherencia en el enfoque y los supuestos de la narrativa (podemos nombrar la historia como una construcción de los historiadores o la necesidad de recuperar el pasado de los sectores subalternos), la obra reúne diversos estilos, tantos como dibujantes y guionistas han participado. La secuencia didáctica que presentamos está referida a uno de los capítulos -“Revolución y libertad: antiguos colores, viejos y nuevos dolores”- que contiene narraciones e ilustraciones de aspectos centrales del proceso que condujo a la Independencia en 1816, como la inestabilidad política y los sentidos contradictorios de las iniciativas que se discutieron en la Asamblea del Año XIII. Nos interesa mostrar, por ejemplo, cómo se pueden tratar, a través de este material, problemáticas como la invisibilización histórica (Hernández Carretero et al, 2015) de miembros de los pueblos originarios y africanos, o el devenir poco afortunado de alternativas surgidas en los “márgenes” geográficos, políticos, sociales, como el artiguismo.



Fundamentos didácticos del uso del humor gráfico³

El trabajo con el humor debe estar enmarcado en una propuesta de enseñanza que parta de problemas. Aquí el uso de la interrogación cobra especial relevancia, no sólo la formulación de preguntas convergentes (Svarzman, 2000), sino, especialmente, preguntas de tipo divergentes que promueven la criticidad del estudiante frente al contenido histórico a enseñar. Es un formato disruptor que habilita instancias de reflexión, de creatividad, de elaboración; plantear actividades con tareas abiertas, que admitan varias vías posibles de solución (Pozo Muncio y Postigo Angón, 1997). Implica diversificar los contextos de enseñanza a partir de la multiplicidad de sentidos que el estudiante puede desplegar a partir de la lectura del material, rompiendo de esta manera la "previsibilidad" de las rutinas escolares; instala un quiebre en los estilos academicistas de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí, se torna un material más significativo.

El humor gráfico abre la posibilidad de cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar. La producción escrita u oral que realizan los/as estudiantes en función del material, da cuenta, además, de las interpretaciones, controvertidas y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto. La narrativa gráfica en el aula debe formar parte de una estrategia didáctica, pudiendo ser usada en diferentes segmentos de la clase: para profundizar en un determinado proceso histórico, para elaborar textos explicativos, para complementar y/o ilustrar textos narrativos, como disparador de determinadas problemáticas, para facilitar conclusiones, etc. Propicia un intercambio interactivo y dinámico que contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas del pensamiento, como observar, clasificar, organizar, interpretar, comparar, contrastar, establecer relaciones, resumir, formular críticas e hipótesis, explicar, etc., apuntando a que en su aprendizaje despliegue actividades de comprensión, que trascienden la mera información histórica (Riekenberg, 1993).

Por otra parte, el humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucran al contexto socio-histórico tanto del conocimiento histórico enseñado como el del estudiantado que aprende, destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones se construyen y cambian social y temporalmente. El debate y la discusión sobre determinados temas históricos deben contemplar opiniones

³ Retomamos aquí algunas consideraciones de Andelique y García, 2007.



posicionamientos que permitan realizar interacciones y explicitar tensiones entre diferentes formas de pensar. De lo que se trata, es de no adoctrinar a los/as estudiantes, sino facilitar una formación autónoma y con actitud crítica. Finalmente, consideramos que interpretar la historia con los recursos del humor brinda instancias para la formación de un pensamiento divergente y creativo, no unívoco, mecánico y lineal, desandando prácticas rutinarias que obturan el desarrollo de las capacidades mencionadas. En definitiva, recuperar el contenido disruptivo del humor (que apela a la inteligencia desde la sonrisa) constituye un verdadero desafío para docentes y estudiantes al enseñar y aprender historia.

La propuesta didáctica

SECUENCIA

Primera actividad

Luego de un encuadre realizado en clases anteriores sobre la crisis del orden colonial, de la Revolución de Mayo y de las guerras de Independencia desarrolladas en el continente americano, se focalizará en el caso específico del Río de la Plata, en los años inmediatamente posteriores a la conformación de los primeros gobiernos revolucionarios. Se presenta el tema a partir de preguntas que apuntan a recuperar la información trabajada sobre el proceso de Independencia y en particular sobre los actores sociales que estuvieron implicados en el mismo.

Posibles preguntas

- ¿Cuándo se inicia el proceso de Independencia de las Provincias Unidas del Río del Plata?
- ¿Quiénes llevaron a cabo las Guerras de Independencia?
- ¿Qué formas de gobierno se adoptaron?
- ¿Quiénes participaron en las batallas?
- ¿A quiénes se intentaba liberar?

A medida que los estudiantes van aportando sus ideas, se va registrando en el pizarrón. De esta manera, se pretende encuadrar la introducción de una pregunta problema que organizará el desarrollo posterior. El interrogante ¿qué cambios sociales se generaron luego de la revolución de mayo de 1810? apunta a problematizar los alcances y límites del cambio social en la región.

Segunda actividad

Se lleva a cabo una lectura compartida con el grupo clase (Aisenberg, 2010) del texto que se presenta a continuación, generando un espacio interactivo donde se alterna la lectura, la interrogación y la explicación del profesor/a. Se sugiere comenzar con la lectura colectiva para luego realizar una pregunta abierta que invite al grupo clase a identificar el tema o problema que el mismo plantea. Por ejemplo, ¿qué dice el texto? ¿Sobre qué trata? ¿Qué información nueva nos aporta?

¿Orden político? Las tensiones se agravaron por las dificultades que encontraba para expandir la revolución al resto del territorio. Luego el centralismo de Buenos Aires chocó con las aspiraciones de autogobierno de las ciudades del interior. La inestabilidad política se tradujo en el paso fugaz de sucesivos gobiernos revolucionarios... Fueron soluciones provisionales mientras se discutía la organización de un nuevo estado y esto llevó unos cuantos años.

¿Cambio social? Los sectores dominantes defendían sus intereses y rechazaban transformaciones en la situación de indios, trabajadores urbanos y rurales... Un ejemplo fue la reacción de la elite altopoperana ante la "Declaración de la liberación de los indios" hecha por Juan José Castelli en 1811. En realidad, este tipo de declaraciones no eran comunes ya que lo que proponían los revolucionarios era "igualar a los iguales", lo que quería decir, ni más ni menos, criollos y peninsulares. Esto excluía a las mujeres y otros sectores dominados de la sociedad. Una prueba de ello es que Mariano Moreno fue dueño de esclavos hasta el fin de sus días. Sólo en la miseria, su esposa accedió a desprenderse de ellos." (Página 5 del capítulo 3)

Luego de que los estudiantes identifiquen aspectos generales de la explicación histórica que se les presenta, se realizan preguntas más específicas que apuntan a recuperar información sobre cuestiones puntuales referidas a los cambios que se produjeron en la organización política y social durante el desarrollo del proceso revolucionario. Ejemplo: ¿Qué problemas tuvieron los revolucionarios para organizar el gobierno? ¿Por qué se plantea que había inestabilidad política? ¿Qué cambió para los indígenas, mujeres y esclavos? El objetivo es que los/as estudiantes reconozcan que para las clases subalternas hubo límites concretos frente a los cambios que las ideas revolucionarias de igualdad proyectaban.

Tercera actividad

Una vez que se explicitan y se identifican las contradicciones entre las intenciones, lo que se declama y lo que se produce en la práctica, se propone trabajar el Bando del 2 de febrero de 1813 referido a la libertad de los esclavos. A los fines de encuadrar la actividad se mencionan las principales decisiones que se tomaron durante la Asamblea del Año XIII para que los/ estudiantes puedan comprender la introducción de una fuente primaria.

⁴ Las decisiones más importantes de la Asamblea del Año XIII: - Escudo nacional argentino. - Himno nacional argentino. - Libertad de vientres. - Eliminación de mayorazgos y títulos de nobleza. - Fin de los tributos pagados por

"Bando - El Supremo Poder Ejecutivo Provisorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, a los que la presente vieses, oyesen, y entendiesen, sabed: que la Asamblea Soberana General Constituyente se ha servido expedir el decreto del tenor siguiente:
Siendo tan desdoloroso, como ultrajante a la humanidad, el que en los mismos pueblos que con tanto tesón y esfuerzo caminan hacia su libertad, permanezcan por más tiempo en la esclavitud los niños que nacen en todo el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, sean considerados y tenidos por libres todos los que en dicho territorio hubiesen nacido desde el 31 de Enero de 1813 inclusive en adelante, día consagrado a la libertad por la feliz instalación de la Asamblea General, bajo las reglas y disposiciones que al efecto decretará la Asamblea General Constituyente. Lo tendrá así entendido el Supremo Poder Ejecutivo para su debida observancia. Buenos Aires, Febrero 2 de 1813. Carlos Alvear, Presidente.- Hipólito Vieytes, Diputado Secretario."

(Página 22 del capítulo 3)

Posibles preguntas para una lectura en pequeños grupos:

- 1) ¿Qué establece el Bando?
- 2) ¿Cuáles son los argumentos que se utilizan?
- 3) ¿Por qué creen que a esta decisión de la Asamblea se la conoce como "libertad de vientres"?
- 4) Con este decreto, ¿todos los esclavos logran su libertad? ¿Por qué?

Luego de que los/as estudiantes respondan se realiza una puesta en común de las producciones.

SECUENCIA 2

Primera actividad

Para encuadrar esta actividad se hace necesario recuperar las respuestas y reflexiones surgidas de la lectura y análisis del Bando de 1813 donde se establece la libertad de vientres. Se sugiere alternar la interrogación con la explicación del profesor/a, propiciando la reflexión en torno a los límites que significó la libertad de vientres, especialmente para aquellos que eran esclavos antes del decreto (muchos de ellos padres y madres de los/as niños/as que nacieron luego del 31 de enero de 1813).

Segunda actividad

Se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué pasó con los esclavos luego de la Asamblea del año XIII? Para responder a esta pregunta proponemos, en pequeños grupos de trabajo, comparar y contrastar dos textos breves, dos viñetas y un cuadro estadístico, todos ellos extraídos del capítulo 3 de nuestra historia argentina ilustrada.

los indígenas. - Moneda nacional. - Abolición de la inquisición y la tortura. - Fin del tráfico de esclavos. - 25 de mayo como fiesta patria. - Creación del Directorio.

"En general, la libertad de vientres cambió poco el antiguo régimen esclavista, al menos en un primer momento. La situación variaba de una provincia a la otra: en Mendoza, por ejemplo, la mayoría de edad para los libertos fue extendida a los 25 años y fue común que sus dueños los retuvieran ilegalmente un «tiempito» más. Tampoco tuvo mucho éxito la ley que abolía el comercio de esclavos. La mayoría de los criollos no estaba dispuesta a renunciar así como así a esa imperiosa necesidad..."

La vida del Liberto.

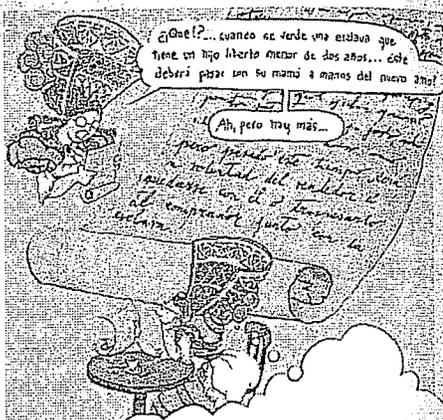
- 0 año: ¡Libre!
- Entre 0 y los 2 años: Con su mamá... y el amo.
- Entre 2 y 15 años: El amo decide con quién se queda y sirve gratis en la casa del amo.
- Entre 15 y 20 años: Sigue en la casa del amo. Recibe moneditas por cada mes que van a parar... a la *Tesorería Filantrópica* (o sea a manos del amo).
- Entre 20 y hasta donde llegue: Cuando finalmente puede elegir... estará a cargo de la policía, que se lleva bien con el amo, y vigila muy de cerca su trabajo...

(Página 18 del capítulo 3)

En relación con las viñetas, se guía el análisis pidiendo a los/as estudiantes que presten atención a lo que se dice y el tipo de lenguaje que se emplea, también lo que transmite lo no verbal (vestimentas, gestos y otras expresiones de los personajes). Se busca poner en diálogo diferentes interpretaciones sobre el proceso histórico pero también sobre las posibles intencionalidades de los/as autores/as de las imágenes.



Ramón Elías



Paula Ramírez

En las batallas por la independencia, los negros luchaban en guerras de blancos por la libertad.
Según datos del Archivo General de la Nación, la presencia africana fue notable en la Infantería: un 74,7% del Decimo Regimiento entre 1814-1818 (Andrews, 1989).

Se pide observar e interpretar el cuadro estadístico completo sobre alistamientos en unidades militares de la provincia de Buenos Aires (página 24 del capítulo 3). Para pensar: ¿por qué se dice que "los negros luchaban en guerras de blancos"?

Al finalizar, se realiza la puesta en común de las producciones de los pequeños grupos. En este espacio interactivo se propicia la participación y la reflexión de todos el grupo clase apuntando a responder la pregunta inicial.

Tercera actividad

Se solicita la producción de un texto escrito que desarrolle y explique el siguiente título: *Los esclavos después de la revolución: "Los dolores que quedan son las libertades que faltan"*. (Página 14 del cap. 3).

SECUENCIA 3

Primera actividad

El objetivo es entender la situación diversa de las mujeres en el contexto del proceso revolucionario que lleva a la Independencia. Se pide que lean la frase breve y observen las viñetas:

Más allá de la famosa anécdota de su relación, real o imaginaria, con el himno nacional, Mariquita Sánchez fue parte de un grupo de poderosas mujeres de la revolución que no se resignaron a quedarse en la penumbra mientras sus maridos o parientes varones discutían en el cabildo y en la asamblea.

(Página 12 del capítulo 3)



Paula Ramírez



Paula Ramírez

Se plantearán oralmente las siguientes preguntas: ¿Cómo se representa a la mujer en cada una de las viñetas? ¿Qué diferencias encuentran? ¿Cómo las definirían a partir de conceptos? ¿Por qué la frase **en negrita** sugiere no tomar en cuenta la “famosa anécdota”?

Luego del intercambio de ideas, se proporciona un texto adicional que permite profundizar en la situación de las mujeres negras:

“Las negras libertas o libres, en términos generales, se desempeñan en el mismo tipo de tareas que cuando eran esclavas porque, salvando el caso de aquella que trabajaba como oficial de zapatero junto a su marido y el de otra que se instaló para trabajar en una chacra, las restantes se ocuparon en costuras, lavados y planchados y, particularmente, se conchababan para el servicio doméstico, durmiendo o no en la casa donde trabajaban, recibiendo un salario mensual al que se agregaba la comida, la asistencia médica y la vestimenta. En algunos casos las esclavas conseguían un crédito para comprar su libertad y se comprometían a pagarlo con su servicio personal al acreedor (...). Se trataba entonces de un mero cambio de amo porque este arreglo funcionaba como una «esclavitud por deudas» que las esclavas tardaban muchos años en pagar.” (Goldberg, 1997)

Segunda actividad

Se pide a los estudiantes realizar un breve escrito, seleccionando una opción de las siguientes:

- A- Fundamentar el título del capítulo 3: “Revolución y libertad: antiguos colores, viejos y nuevos dolores”.
- B- Elegir una de las siguientes afirmaciones y fundamentar:

La llamada “Asamblea del Año XIII” significó...

- 1) La liberación de los esclavos negros y su entrada a un paraíso de igualdad y bienestar donde sus derechos fueron respetados hasta el fin de sus días. Como dice el cuento “vivieron felices y comieron perdices...”
- 2) Un conjunto de decisiones ambiguas, fáciles de proclamar, difíciles de cumplir.
- 3) Una solución de compromiso entre algunas cosas que los poderosos deseaban mantener y otras que algunos (pocos) revolucionarios deseaban cambiar.

(Fragmento del “Test al lector” que se propone al final del capítulo).

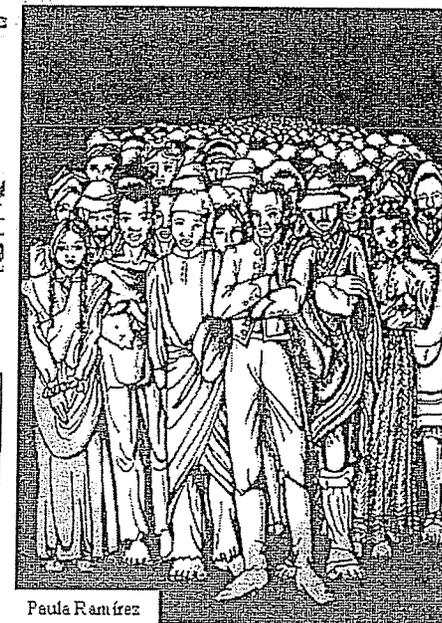
Bonus track (o actividad “de yapa”).

Lo que se propone a continuación no forma parte aún de nuestra historia ilustrada, ha sido producido por el mismo equipo para incluirlo en un futuro capítulo. Su uso didáctico busca generar asombro y curiosidad en los estudiantes ya que en principio contrasta con lo que se venía trabajando hasta el momento. Se presentan las dos viñetas sin preguntas para que los/as estudiantes expresen emociones y asociaciones libres que las mismas les generen. Luego de anotar algunas ideas, se les indica buscar información sobre la vida y trayectoria de Artigas, y en particular las condiciones que establecía el Reglamento de Tierras de

1815. Se propone discutir por qué se piensa como una alternativa a la revolución porteña, si ello era realmente así y por qué; cuáles eran las características de los llamados “caudillos” y cómo era su relación con los “invisibles” y “olvidados” de las historias que “todos conocemos”, entre otros aspectos.



Paula Ramírez



Paula Ramírez

Finalizando, el objetivo es propiciar la creatividad de los/as estudiantes. Se les pide elaborar posibles proclamas de los partidarios de Artigas y escribirlas en los espacios en blanco de la primera viñeta. Luego dibujar una tercera que continúe la secuencia y que dé cuenta de las transformaciones impulsadas por este movimiento político y social que se gestó en los márgenes de la revolución “oficial”.

Referencias Bibliográficas

- Aisenberg, B. (2010). “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, I. (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique.



- **Andelique, C. M. y García, R. N.** (2007). "El Humor Gráfico en el Aula Construyendo Propuestas Alternativas para Enseñar Historia", en *Itinerarios Educativos*, N° 2, UNL, pp. 86-94.
- **Andrews, G. R.** (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires*, Buenos Aires, De la Flor.
- **Castillo Cañellas, D.** (1996). "El discurso de los tebeos y su traducción" Universidad de Málaga, publicada online <http://www.tbcosfera.com/1/Documento/Articulo/Academico/01/tbcustraducion.pdf>
- **Coudannes Aguirre, M.** (2007). "De la Universidad a la Escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia", en *Clio & Asociados. La historia enseñada*, N° 11, UNL, pp. 42-54.
- **Golberg, M.** (1997). "Negras y mulatas de Buenos Aires 1750-1850", en *40 Congreso Internacional de Americanistas*, Quito, Ecuador.
- **Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De La Montaña Conchilla, J. L.** (eds.) (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura /AUPDCS.
- **Pozo Municio, J. I. y Postigo Angón, Y.** (1997). "La solución de problemas como contenido procedimental de la Educación obligatoria", en Pozo et al: *La solución de problemas*, Buenos Aires, Santillana.
- **Rickenberg, M.** (1993). "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia", en *Propuesta Educativa*, N° 8, FLACSO.
- **Rodríguez Diéguez, J. L.** (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*, Barcelona, Gustavo Gili.
- **Svarzman, J.** (2000). *Beber en las fuentes: la enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Novedades Educativas. Último acceso: 25/04/2016
- **Varela, M.** (1996). "La revista *Billiken*: industria editorial, niñez y escuela", en *La Educación*, 123-125, I, III, OEA.



Los estudios visuales y las lecturas resignificadas para el aprendizaje del tiempo histórico. La independencia latinoamericana y sus vinculaciones con las Revoluciones Burguesas.

*Sonia BAZAN; Graciela I. ZUPPA y Silvia A. ZUPPA
Facultad de Humanidades - UNMdP*

Introducción

Desde la perspectiva de los estudios visuales abordamos la enseñanza del pensamiento histórico a partir de lecturas resignificadas sobre la independencia de la Provincia Unidas en contexto. Las imágenes, interrelacionadas con los textos escritos, objetos y monumentos resultan fuentes para el conocimiento. En este trabajo desarrollamos esa integración a partir de imágenes a modo de archivo que se integra en el mundo ordinario.

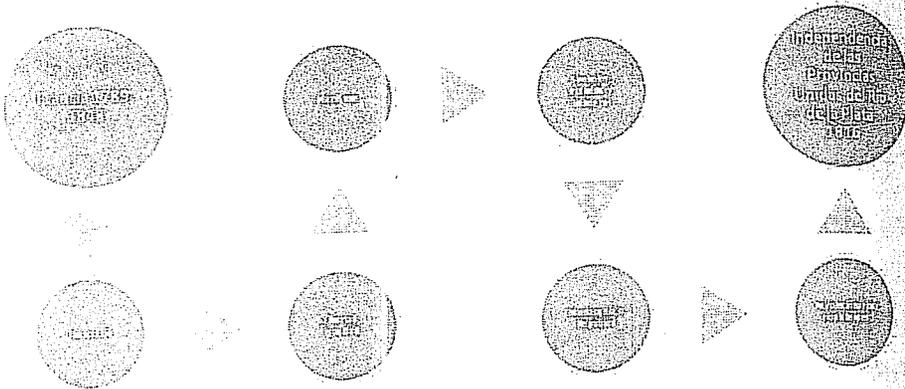
En el desarrollo de la propuesta, abordamos un modelo de lectura, análisis e interpretación de series de imágenes, representaciones y alegorías producidas en el contexto de las revoluciones americanas y europeas y su circulación diacrónica y sincrónica; recorreremos el proceso revolucionario francés desde 1789 a 1830 en conexión con el proceso revolucionario rioplatense iniciado en 1810, centrándonos en artefactos visuales (pinturas, ilustraciones, grabados o esculturas); para comprender los mecanismos utilizados y las evocaciones formales incorporadas para la materialización de representaciones que fueron movilizadas a través de diversas transferencias gestadas entre Europa y América.

Las imágenes, a propósito de la Revolución Francesa y el ciclo revolucionario consecuente, se configuran como precedentes de los procesos independentistas locales, siempre teniendo en cuenta que la propagación visual de un nuevo régimen supuso una movilización eficaz de los receptores. Así, el pasado que anida en las imágenes se construye desde diversas perspectivas (otros tiempos, otros mitos, otras prácticas) yuxtaponiéndose en capas cronotópicas, no lineales. Por tanto, enseñar a indagar los contenidos expresados en los diferentes soportes visuales transparentarán supervivencias, conexiones y relaciones, incursionando en cada signo relevante. Estas persistencias diversas conducen al encuentro formal de una estratificación imaginaria, lista para ser



interpretada desde particulares miradas que, a su vez, serán movidas según los resortes que cada lector-intérprete-estudiante, convoque para cada ocasión.

Desde las lecturas de imágenes en contexto, incorporamos fuentes escritas en las que las voces de los revolucionarios rioplatenses muestran la repercusión de los ideales de las revoluciones burguesas. En búsqueda de transferencias y evocaciones entre el contexto francés y rioplatense trabajaremos los siguientes conceptos (entendiendo esta propuesta como una sugerencia a ser ampliada y enriquecida por los docentes):



Secuencia 1: Europa y las voces revolucionarias

El objetivo de esta secuencia es reconocer el vocabulario de las revoluciones burguesas en conexión con los ideales de la **ilustración** y los alcances de los preceptos de **libertad e igualdad** en los contextos de desarrollo del capitalismo y la emergencia burguesa.

En las actividades se pretende marcar cómo Moreno y Belgrano reflejan los idearios revolucionarios europeos, así como la identificación de los significados de los símbolos esgrimidos por los revolucionarios europeos.

La Revolución Francesa fue esencialmente una revolución burguesa que marcó el fin de las relaciones de poder político y económico que habían imperado hasta entonces, el



denominado Antiguo Régimen. Esto significaba que a partir de la revolución, el poder no se basaba en la herencia sino en principios racionales como los que sustentaron la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano. Es el origen de los derechos civiles que ordenaron la vida social y política de las sociedades contemporáneas. ¿Quiénes llevaron adelante estos cambios? Un sector del *tercer estado*, la incipiente *burguesía*, quienes se veían a sí mismo como los representantes de toda la *nación*. Eran hombres que poseían independencia económica, educación y que basaban sus capacidades no en la herencia (o los privilegios) sino en el talento y que, además, ponían en duda el poder de reyes, nobleza y clero. La revolución francesa de 1789 se estudia como el prototipo de las "revoluciones burguesas", no fue la única, aunque sí la más notable y cuyos influjos se extendieron aún hasta el Río de la Plata.

Liberalismo y revolución.

-¿Qué significaba libertad en el contexto de la Revolución Francesa y las revoluciones burguesas?

-Lee los siguientes artículos de la Declaración de los Derechos del hombre y el ciudadano.

Art 1. Declaración de los Derechos del hombre y el ciudadano, 1789

"Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse más que sobre la utilidad común"

Art 17 de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, 1789

"Siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella, si no es en los casos en que la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exija evidentemente, y bajo la condición de una indemnización justa y previa"

-¿Qué criticaban los "ilustrados"? ¿Cuáles eran los nuevos derechos que se defendían?

-Busca qué tipos de derechos existen hoy e identifica el tipo de derechos proclamados en 1789. Justifica tu respuesta

Los hechos producidos en la Francia revolucionaria y las obras circulantes no fueron ajenos a los hombres que llevaron adelante la revolución en el Río de la Plata. Veamos qué ocurría en las voces de los revolucionarios rioplatenses.

-Busca en la biografía de Manuel Belgrano qué momentos de su vida estuvieron enmarcados entre 1789 y 1810.

- Lee atentamente esta cita e identifica las ideas defendidas en ellas.

-Relaciona la cita siguiente con los derechos de la Declaración del Hombre y el ciudadano.

-Escribe una reflexión acerca de las conexiones encontradas.

"Como en la época de 1789 me hallaba en España y la revolución de Francia hiciese también la variación de ideas, y particularmente en los hombres de letras con quienes trataba, se apoderaron de mi las ideas de libertad, igualdad, seguridad, propiedad, y solo veía tiranos en los que se oponían a que el hombre, fuese donde fuese, no disfrutase de unos derechos que Dios y la naturaleza le habían concedido, y aun las mismas sociedades habían acordado en su establecimiento directa o indirectamente..."(Manuel Belgrano, Mi vida, 2009, p. 33)



El gorro frigio

Preguntarnos acerca del uso del gorro frigio es encontrar una multiplicidad de respuestas, algunas con evocaciones directas con el uso en nuestro escudo y, otras, que se incorporaran como sustento ideológico algo distantes del planteo que nos convoca. Sin embargo, abordaremos un tránsito por la historia hasta llegar a encontrar algunos personajes que nos refieran y consoliden esos antecedentes.

Juan de Mariana (1536-1624), sacerdote jesuita, habría dado el nombre de “marianos” a los revolucionarios franceses por sus ideas acerca del choque de culturas en el encuentro de América. Este religioso integraba la Escuela de Salamanca lugar de estudios en el que se sostenía que “la humanidad tiene el derecho de nacer libre, no esclava, derecho que los poderes públicos tienen el deber de proteger”. Estas teorías junto a la resistencia a la opresión de un tirano, construida por las reflexiones del religioso, pronto fueron desarticuladas y sus pensadores expulsados de la institución. Así, estas ideas dieron forma al sentido peyorativo del modo de nombrar, con posterioridad, a los revolucionarios de muchos movimientos, especialmente los franceses. Y, por traslado, “Marianne” pasó a configurar la simbología republicana que permitió proyectar, a distintos diseñadores, la imagen de una mujer combativa y con fuerza de carácter social en distintas partes del mundo.

Esta mujer, además, porta un gorro frigio como símbolo de haber alcanzado la liberación. Este objeto indumentario también tiene sus antecedentes históricos que califican y ponderan su uso. Como vínculo inmediato aparecen los “*sans culottes*” franceses, actores revolucionarios que, como símbolo externo, decidieron usar pantalones largos y sueltos – en rechazo a los usados por los monárquicos- y un gorro con atributos identitarios del grupo al que pertenecían. En todos los casos la indumentaria pasó a ser el referente de uso cotidiano y simbólico para que los artistas y diseñadores la incorporaran como parte de su lenguaje expresivo. Como resultado, el vestuario del Antiguo Régimen se enfrentaba con claridad a los que se identificaban con las conquistas de libertad.



Figura Nº1- Los *sans culottes* en 1790 y el gorro frigio

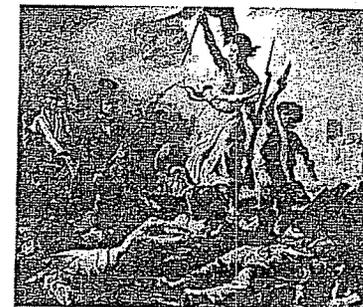


Libertad en el contexto europeo

La representación de la mujer en el arte es una problemática compleja y que se ha multiplicado a través de la historia desde diversas perspectivas. La que nos toca descifrar en esta oportunidad, la Libertad de Eugène Delacroix, no escapa a esa multiplicidad de contenidos, dado que impulsó la transferencia de sus símbolos en imágenes gestadas en América a propósito de los movimientos independentistas contemporáneos. La idea de representar la Libertad de una Nación se incluye en una larga historia de encuentros y desencuentros en cuanto a las versiones desde la que se la propone. En Francia, es posible ver que se opta por la alegoría de la mujer como portadora de los valores de la República frente al cuestionamiento del régimen monárquico. Se erige a *Marianne* (la Libertad) como la portadora de atributos populares aprehensibles por todos y que lleva un gorro frigio como símbolo de la conquista ganada. Así, los primeros pasos hacia la definición de un símbolo republicano, como lo es la figura femenina de la libertad y su gorro, van a erigirse en símbolo oficial que inaugurará una historia de evocaciones y resonancias en otros estados, entre ellos los americanos.

- Busca y anota información acerca de los cambios políticos producidos entre 1789 y 1848 en Francia. Identifica si los sistemas establecidos fueron monarquías o repúblicas. Toma estos años como referencia: 1789, 1792, 1799, 1815, 1830, 1848 (No olvides registrar de dónde obtienes la información).
- Sin recurrir a información extra, anota las diferencias entre los sistemas monárquico y republicano. Luego profundiza la búsqueda consultando acerca de los tipos de república y monarquía actuales (Es importante que distingas los cambios establecidos desde la revolución del siglo XVIII).

El símbolo de la Libertad conduce a reflexionar acerca de las similitudes y diferencias entre las formas de resolver la imagen republicana en Francia y América. En Francia la República es el Estado y también el signo de la izquierda contra la derecha. Es importante diferenciar,





también, cuándo se trata de un uso oficial, como en un escudo o moneda y cuándo se esculpe un busto o cuerpo entero para poner en una fuente o plaza, con fines didácticos/pedagógicos para la construcción de la memoria histórica de un pueblo. De esta manera, es posible reconocer que una mujer, con cuerpo desnudo y gorro frigio, encierra dentro de sí un mundo polisémico, complejo y reelaborado por otras Naciones.

Delacroix es un testigo que se compromete a expresar en una pintura lo que no vivió como participante. En una carta fechada el 18 de octubre de 1830 escribió a su hermano: "He comenzado un cuadro de tema moderno, una barricada... y, si no he luchado por la patria, por lo menos pintaré para ella".

- A partir de los datos que encontraste puedes reconocer que la obra "La libertad guiando al pueblo" representa los momentos de 1830 cuando la instalación de la República es un anhelo. Completa información acerca de esta revolución atendiendo a los conflictos que la produjeron, los sectores sociales involucrados y su resultado.
- Observa detenidamente la imagen. Podrías decir ¿a qué sectores pertenecen las personas que participan de la escena? La libertad no tiene las mismas dimensiones que los revolucionarios ¿por qué será? ¿Quiénes son los vencidos en 1830? ¿Puedes identificarlos en la obra?

En el cuadro la Libertad es una mujer joven que lleva una bandera de tres colores y un gorro frigio que componen una imagen que avanza triunfante y es acompañada por una serie de connotaciones revolucionarias que recuerdan los fines por los que se pelea.

Se trata de una obra que elabora un escenario en el que se desarrolla un momento de la historia a través de la construcción de una alegoría. Se trata de implantar la figura femenina de la Libertad en pleno avance, rodeada de diferentes actores partícipes de la gesta lograda en los tres días. Un horizonte bajo permite exaltar la grandeza de la Libertad, haciendo que los edificios se desdibujen a lo lejos envueltos en una densidad polvorienta.

Apenas se reconoce la silueta de Notre Dame y unos soldados que se encuentran en su lateral. A partir de una estructura piramidal, los personajes se van acomodando en la base siguiendo las horizontales como testigos de la muerte en primer plano; o acompañando las verticales y diagonales como parte del desplazamiento sobre las barricadas derrumbadas y, como cierre del vértice, el mástil de la bandera que

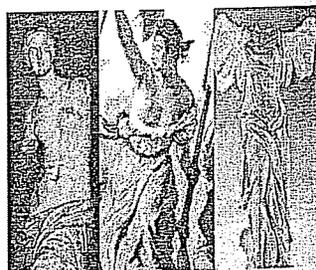


Figura N°3- Venus, Marianne y Victoria



empuña la mujer.

La figura protagónica, semi-desnuda, porta sobre su cabeza un gorro frigio republicano y la nueva bandera de tres colores que se reiteran en el ropaje de uno de los personajes moribundos que se levanta ante el paso de la mujer. No están ausentes los fusiles y las armas cortas propios de la época, documentación precisa que describe el contexto francés. Los más favorecidos tienen un lugar a través del personaje con sombrero de copa oscuro y levita, mientras que los desprotegidos participan armados en el circuito señalado.

Formalmente el pintor evoca la cultura griega a través de la representación del cuerpo desnudo, al modo de una Venus; transferencia manifiesta de una técnica escultórica a los procesos de la pintura. Es una obra que inaugura la inclusión de la política como problema contemporáneo y deja atrás la mirada hacia la Antigüedad fomentada por los Neoclásicos.

Luego de la lectura y la búsqueda realizada, vuelve a mirar la imagen de la obra de Delacroix. La obra, ¿representa el resultado o las tensiones de la revolución? Justifica tu respuesta conectando la imagen con la información escrita.

Secuencia 2: Buenos Aires rioplatense

El objetivo de esta sección es reconocer en la sincronía las repercusiones de los ideales liberales de las revoluciones burguesas en el contexto rioplatense.

Recurrimos a fuentes e imágenes que, entrelazadas, puedan permitir a los estudiantes avanzar en el reconocimiento de las transferencias culturales e ideológicas portadas en los símbolos circulantes tales como el escudo y las primeras monedas de las Provincias Unidas del Río de la Plata, para que desde allí, avancen en el reconocimiento de las tensiones acerca del sistema de gobierno que organizaría políticamente estas provincias.

Circulación de imágenes y lecturas en el ambiente revolucionario. Avances y tensiones en la consecución de la independencia.

La legitimidad del nuevo poder surgido en 1810 se afianzaba a medida que se difundía el concepto de soberanía popular luego de las revoluciones norteamericana y francesa con una fuerte impronta rousseauiana de contrato, con la que se rechazaba la sujeción y se quebraba el lazo colonial que provino de la conquista.



Mariano Moreno impulsó la teoría de la soberanía popular (a partir de una traducción del Contrato Social de Rousseau), adaptada a la realidad rioplatense en 1810, justificando el nuevo poder de los criollos. Tras esta adaptación de la soberanía popular, luego se expandieron corrientes de pensamiento derivadas de la Ilustración con una impronta republicana. Fue uno de los representantes más destacados en la defensa del gobierno criollo que, desde *La Gaceta*, señaló las virtudes republicanas y sus apegos a la Revolución Francesa.

Moreno fue el editor, traductor y prologuista del Contrato Social de Rousseau, con algunas supresiones (donde se trataban componentes religiosos) con el propósito que se usara como libro de texto en la escuela primaria. Decisión que al poco tiempo se desestimó.

“La gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Aires, ha producido tan feliz revolución en las ideas, que agitados los ánimos de un entusiasmo capaz de las mayores empresas, aspiran a una constitución juiciosa y duradera que restituya al pueblo sus derechos, poniéndolos al abrigo de nuevas usurpaciones [...] si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía...” (Mariano Moreno, Prólogo a la traducción del Contrato Social, 1810. Cit en de Titto, 2009, p. 104-105).

- Indaga sobre la biografía del autor, reconoce aquellos datos que hablen sobre las acciones de Moreno en el contexto revolucionario.
- Lee atentamente la cita y subraya las ideas de Moreno que se relacionan con los ideales de la revolución francesa.
- Averigua las ideas que Rousseau postulaba en el Contrato Social. ¿Por qué sería de interés hacer esa traducción?

Es importante que reconozcas con ayuda de tu profesor la diferencia entre una cita de fuente y la cita de un historiador.

- Lee este fragmento para identificar esas diferencias. ¿Qué significaba pueblo en 1810-1816? *“Es en el vocablo pueblo [...] donde se encuentra una de las claves para entender la indole de los sujetos políticos que surgieron con la crisis de la monarquía española y el proceso de formación de juntas. Los pueblos fueron las ciudades convocadas a participar por medio de sus cabildos en la Primera Junta [...]. Los pueblos a su vez, se*



distingúan étnica y culturalmente según fuesen españoles o indígenas (pueblos de indios).

Todos los que participaron en el movimiento de mayo partieron de la idea de un origen pactado de la Revolución: en 1810 los pueblos habrían constituido un pacto de unión [...].”(Goldman, 2009, p.106-108)

Con el alejamiento y la posterior muerte de Moreno, los seguidores y defensores de sus ideales conformaron en principio, la Sociedad Patriótica para más tarde conformar la Logia Lautaro. El movimiento revolucionario liderado por la Sociedad Patriótica llevó adelante sus ideas en las decisiones de la Asamblea del 1813. En ella se acordaron medidas importantes sobre libertad de prensa, libertad de vientres, extinción de tributo, la mita y el yanaconazgo, la eliminación del mayorazgo. Es decir que ya en el tercer año de la revolución se tomaban decisiones que daban mayor legitimidad a la revolución que se había puesto en marcha.

- Indaguen acerca de los objetivos e ideales de la Sociedad Patriótica y la Logia Lautaro. ¿Pueden conectarlos con los objetivos e ideales que postulaban los revolucionarios franceses? Justifiquen. Pueden agregar citas de revolucionarios como Monteagudo, por ejemplo
- Profundicen la búsqueda sobre las medidas adoptadas por la Asamblea. Pueden realizar una búsqueda en internet prestando atención a los sitios de donde obtienen la información. Identifiquen qué significaba cada una de las medidas.
- Luego reflexionen acerca del objetivo de estas medidas. Escriban sus conclusiones personales ¿Te parecen importantes esas decisiones? ¿Por qué?

Durante las sesiones de la Asamblea del Año XIII se creó uno de los primeros símbolos patrios para reemplazar los símbolos del antiguo orden español. La Asamblea le solicita al diputado por San Luis, Agustín Donado, la creación de un sello con el escudo que les permitiera firmar los escritos del gobierno ya que hasta entonces se utilizaba el de las armas reales de España. Además de la necesidad de la firma, el gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata necesitaba crear una moneda nacional, la que incluiría el escudo. Eso le iba a permitir diferenciarse de las demás monedas circulantes.



El grabado definitivo del sello fue realizado por el orfebre Juan de Dios Rivera, cuzqueño radicado en Buenos Aires (Quesada, 1934:3-14), quien parece haberse inspirado en un escudo usado por los jacobinos durante



la Revolución francesa por el uso del gorro frigio dirigido hacia la izquierda. Al menos es lo que se puede leer en decreto firmado el 27 de abril de 1812. Son muchos los parecidos que había entre el escudo creado por la Asamblea y el escudo utilizado como salvoconducto por miembros de un club revolucionario francés para acceder a la Asamblea Legislativa entre 1790 y 1793.

El proceso de emancipación no fue sencillo, todo lo contrario, más bien enredado por las luchas internas que se fueron desarrollando. En referencia al campo del lenguaje visual, podemos registrar que [...] *esta tensión se manifestó en el uso, la adaptación y la resignificación de símbolos tomados de la Revolución Francesa –como el gorro frigio– conjuntamente con elementos tomados de la iconografía indígena. Por ejemplo, mientras que en Europa el Sol representaba el poder monárquico, en América, Inti simbolizó la libertad de las colonias españolas.* (Augustowsky, 2010, p. 128).

En relación al uso del sol con marcados rasgos incaicos y el gorro frigio, que remata en una borla, nos remiten a características de los pueblos que habitan el altiplano, como hemos mencionado anteriormente. En las obras de arte europeas, no se observa este detalle en los gorros frígios originarios.

Una vez que se acuñó el sello que dio origen a nuestro escudo nacional, un mes más tarde, la misma Asamblea mandó a acuñar monedas a Potosí, con el escudo sin sol, en una de las caras y con el sol radiante, en la otra (la parte central de la moneda de un peso de hoy es la copia de nuestra primera moneda).

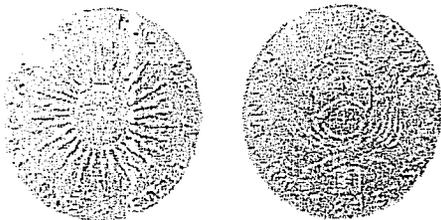


Figura N°5 - Primeras monedas rioplatenses aceptadas por la Asamblea del año XIII.

- Observa con detenimiento los símbolos del escudo y la moneda. ¿Puedes reconocer cuáles son los elementos transferidos desde el escudo jacobino? ¿Puedes reconocer los rasgos incaicos? ¿Podríamos esbozar la hipótesis referida a que el escudo contiene las tensiones acerca de quién y cómo se deberían gobernar las Provincias del Río de la Plata? ¿Cuáles eran las opciones que se presentaban entre 1813 y 1816?



Para 1813, las Provincias Unidas estaban fortaleciendo el proceso revolucionario desde las decisiones concretas acerca de las libertades civiles. La revolución se imbrica con la guerra, lo que vuelve más necesario lograr la declaración de la independencia. El desarrollo de la revolución y las guerras de independencia produjeron una creciente militarización que traía consigo el problema de definir las bases sociales y políticas (Goldman, 2009, p.177). El martes 9 de julio de 1816, el Congreso, reunido en Tucumán, declara la independencia. Días antes (el 6 de julio), los diputados discutían la posibilidad de establecer una monarquía moderada de origen incaico, pero para esta definición habrían de transcurrir décadas.

Lee las citas que siguen.

-Registra la posición acerca del sistema de gobierno más conveniente para las Provincias Unidas. ¿Cuáles serían las razones para defender esa postura?

"[...] había acaecido una mutación completa de las ideas en la Europa en lo respectivo a forma de gobierno: que como espíritu general de las naciones en los años anteriores era republicarlo todo, en el día se trataba de monarquizarlo todo[...] la forma de gobierno más conveniente sería la de una monarquía temperada, llamando la dinastía de los Incas, por la justicia que en sí envuelve la restitución de esta casta inadecuadamente despojada del torno[...]" (Proyecto monárquico, Acta de sesión secreta del Congreso de Tucumán, 6 de julio de 1816, cit en de Titto, 2009, p. 248).

Paz se refiere a la posición de Belgrano que en 1819 habría expresado acerca de la elección del sistema de gobierno:

"...no tenemos ni las virtudes ni la ilustración necesarias para ser repúblicas, y que era una monarquía moderada lo que nos convenía. No me gusta [...] ese gorro y esa lanza en nuestro escudo de armas y quisiera un cetro entre sus manos, que son el símbolo de la unión de nuestras provincias" (cit en Halperín, 2014, p. 120).

Volvimos en la última cita a la evocación del escudo en conexión con las ideas de Belgrano acerca de cuál sería la mejor opción de sistema de gobierno para las Provincias Unidas. Nuevamente la imagen del escudo, de ese escudo que identificamos como propio pero que quizás antes no lo habías observado como una llave que nos abre la entrada al pasado. *"Siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo [...] La imagen mezcla los mensajes, libera síntomas, nos entrega algo a lo que también se sustrae. Porque es dialéctica e inventiva, porque abre el tiempo."* (Didi Huberman, 2011, p. 31 y 307)

Te proponemos que sigas indagando en estas imágenes que desde hoy nos provocan ampliar el ver, indagar en lo que vemos y preguntarnos por qué siguen presentes hoy.



Figura N°6. Muerte de Marat - David (1793)

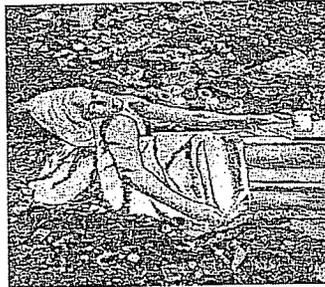


Figura N°7. Wasteland - Vik Muniz (2010)



Figura N°8. Fusilamiento del 3 de mayo - Goya (1814)

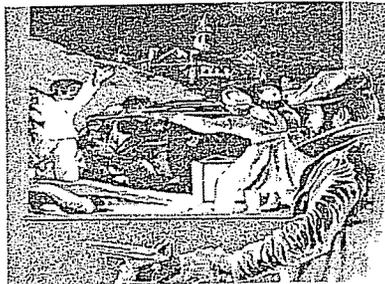


Figura N°9 - Tapa de álbum Bang Bang - Patricio Rey y sus Redonditos de ricota de 1808 - (1989). Dibujante Roccambole

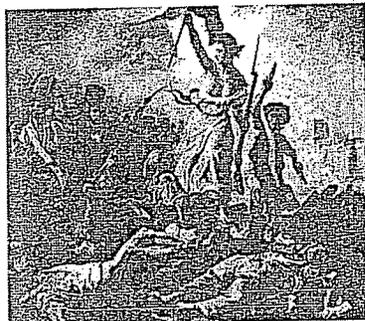


Figura N°10. La libertad guiando al pueblo, 1830. Delacroix



Figura N°11 Tapa del álbum "Viva la vida" - Coldplay

Índice de figuras

Figura N°1: Los sans culottes en 1790 y el gorro frigio

<https://vestuarioescenico.files.wordpress.com/2015/02/1-c-1792-93-12065392.jpg> ult consulta 30/05/16

Figura N°2: *La libertad guiando al pueblo*, 1830. Ferdinand Eugène-Victor Delacroix (1798-1863). Óleo sobre lienzo. Museo del Louvre, Paris. 260x325 cm.

Figura N°3: Composición de a) *Venus de Milo*, circa 130 y 100 a.C. Mármol, Museo del Louvre, Paris. 2,11 m de alto. b) Fragmento *La libertad guiando al pueblo*. c) *Victoria alada de Samotracia*, circa 190 a.C. Mármol, Museo del Louvre, Paris. 2,45 m de alto.

Figura N°4: Imagen del escudo usado como salvoconducto por revolucionarios jacobinos. <http://www.lanacion.com.ar/849281-simbolo-patrio-la-incognita-del-escudo> -ult. consulta 30/05/16

Figura N°5: Primeras monedas rioplatenses aceptadas por la Asamblea del año XIII. http://www.billetesargentinos.com.ar/monedas/real_sol/potosi/8r_1813.jpg

Figura N°6: Muerte de Marat - David (1793) <http://www.artehistoria.com/v2/obras/3005.htm> - ult consulta 30/05/16

Figura N°7: *Wasteland*- Vik Muniz (2010) <http://vikmuniz.net/gallery/garbage> ult consulta 30/05/16

Figura N°8: Fusilamientos del 3 de mayo de 1808. Goya (1814) http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Francisco_de_Goya/121989 ult consulta 30/05/16

Figura N°9: Tapa de álbum *Bang Bang* - Patricio Rey y sus Redonditos de ricota (1989) <http://www.rock.com.ar/discos/0/556.shtml> ult consulta 30/05/16

Figura N°10: *La libertad guiando al pueblo*, 1830. Ferdinand Eugène-Victor Delacroix (1798-1863). Óleo sobre lienzo. Museo del Louvre, Paris. 260x325 cm.

Figura N°11: Tapa del álbum "Viva la vida"- Coldplay <http://www.b.dk/musik/revolutionen-udeblev>- ult. consulta 30/05/16

Referencia Bibliográfica

- Agulhon, Maurice (2001). *Les Métamorphoses de Marianne. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1914 à nos jours*, Paris: Flammarion.
- Augustowsky, Gabriela (2010). *El arte en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- De Titto, R comp. (2009) *El pensamiento de los hombres de Mayo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Didi-Huberman, Georges (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.



- **Gauthier, Florence** (2007). "De Juan de Mariana a la Marianne de la República francesa, o el escándalo del derecho de resistir a la opresión". Revista *Sin Permiso* N° 2, Madrid: Intervención Cultural.
- **Goldman, Noemí** (1998). I Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820). En Goldman, N. (1998): *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires: Sudamericana, T. III
- **Goldman; Noemí** (2009). ¡El pueblo quiere saber de qué se trata! Historia oculta de la revolución de mayo. Buenos Aires: Sudamericana.
- **Halperin Donghi, T** (2014). El enigma Belgrano. Un héroe para nuestro tiempo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Quesada, Héctor** (1934). El escudo Nacional. En: El Monitor de la Educación Común. Año LIII, Abril 1934, N° 736- pp 3-14
- **Suárez, Carlos Abel** (2006). "De Juan de Mariana a Robespierre". Entrevista a Florence Gauthier, Revista *Sin Permiso*, 15 octubre 2006.

Diario La Nación. 15 de octubre de 2006. Disponible:
<http://www.lanacion.com.ar/849281-simbolo-patrio-la-incognita-del-escudo>



A 200 años: identidad, multiculturalidad e independencia.

Fabiana ERTOLA, Fabián ARAUJO y Erwin PARRA
 FACE y Fa.Hum. - UNCo

Introducción

El aniversario del bicentenario de la Independencia argentina en contextos globales de transnacionalización de culturas y reescrituras de la historia nos ofrece un lugar interesante para formular nuevas preguntas y nuevas contingentes respuestas como así también nuevas enseñanzas. Hoy se cuestionan y redefinen mucho de las categorías heredadas de clase, nacionalidad, etnicidad y género y tal vez esto resulte una oportunidad para desarmar algunos mitos políticos o sociales disfrazados de historia (Funes, 2012).

"Blancos, bajados de los barcos y con cierta distancia del paisaje social latinoamericano" es el imaginario en el que solemos vernos espejados los argentinos desde ciertas perspectivas aún homogeneizadoras, negadoras de la alteridad y europeizadas que, construidas a partir de relatos históricos tradicionales, usos públicos de la historia y otros discursos sociales y escolares, aún se sostienen casi sin modificaciones considerables. Es decir, una narrativa dominante que enfatiza la blanquedad (a diferencia de la posición más clásica latinoamericana que hace hincapié en el mestizaje) e invisibiliza cualquier evidencia fenotípica que pueda poner en peligro esa ilusión predominante (Frigerio, 2008). Si bien en la escuela se vienen discutiendo formaciones ciudadanas y enseñanzas de la historia que incluyan y reconozcan la diversidad cultural de las poblaciones pasadas y presentes la impronta decimonónica aún es persistente. Los afroamericanos constituyen un colectivo que en nuestro país ha sido históricamente negado o reducido a la etapa colonial de la esclavitud, "ceguera cromática" que tiende además a reforzar el mito de su posterior "extinción".

Poner en duda esa configuración imaginaria a 200 años de la Independencia y la ruptura del lazo colonial del siglo XIX implica revisar tanto el conjunto de actores sociales y los modos en que éstos participaron en el proceso histórico a visitar como así también las herramientas conceptuales desde donde se ha hecho lectura de esa etapa de nuestra historia.



Con la intención de ofrecer una propuesta de enseñanza que promueva la búsqueda de posibles explicaciones a dicho problema intentaremos habilitar, a los estudiantes de nivel medio, a pensar y pensarse históricamente en la dinámica construcción de sociedades y ciudadanías multi-culturales que cuestionen la continuidad de racismos y discriminaciones provenientes de concepciones deshumanizantes y planteen nuevas redefiniciones identitarias hacia el presente-futuro. La actualización en las ciencias sociales evidencia un esfuerzo por abandonar caminos descriptivos o bien de folclorización, extranjerización, infantilización o animalización de los colectivos afro culturales (Gomes, 2009) emprendiendo nuevas miradas desde marcos teóricos renovados, contemporáneos y crecientemente pluridisciplinarios, recurriendo conjuntamente a la Historia, a la Sociología y a la Antropología para tratar de restituir, en la compleja construcción identitaria argentina, algunas de nuestras raíces en la negritud.

Se tratará, en otras palabras, de proponer el análisis y la reflexión en el pasado sobre el impacto de la esclavitud africana en la sociedad colonial del Río de la Plata y de su trascendencia en tiempos de Independencia y construcción de la modernidad pero partiendo de un presente que visibilice y reconozca los diversos colectivos afroargentinos en sus luchas actuales por una ciudadanía igualitaria y sustantiva en nuestro país.

Propósitos específicos de la propuesta

- Promover la reconstrucción y revisión crítica de los procesos históricos que condujeron a nuestro país hacia la independencia política para que los/as estudiantes comprendan la trascendental participación de los esclavos africanos en la guerra anticolonial.
- Favorecer en los/as estudiantes la capacidad de interrogar el imaginario identitario argentino sostenido en la homogeneidad racial y cultural blanca/europea para que descubran, incluyan y valoricen los aportes sociales y culturales de los pueblos africanos.
- Movilizar en los/as estudiantes la posibilidad de rechazar exclusiones y discriminaciones socio-culturales en el pasado y en el presente para que puedan pensar hacia el futuro en una sociedad argentina abierta al multiculturalismo.



Problema sugerido

Los esclavos africanos tuvieron un papel importante en la sociedad rioplatense de principios de siglo XIX. Sin embargo, suelen estar excluidos de las explicaciones históricas y del imaginario social argentino desde el propio proceso independentista y hasta la actualidad.

Perspectivas didácticas e historiográficas que orientan la propuesta

Los silencios y ausencias en la historia escolar con respecto a la participación de mujeres, ancianos/as, niños/as y grupos étnicos, entre otros, obedecen a las decisiones políticas de quienes elaboran los currículos, arbitrando inclusiones y exclusiones. Estas decisiones son el resultado de la necesidad de promover una cultura que generalmente es la que comparten y valoran los grupos que tienen en sus manos el poder político y económico (Pagés y Pinochet, 2015)

Sin embargo el acto de enseñar implica mucho más que una selección de ciertos contenidos. Muy por el contrario, los mismos responden en realidad al carácter de las finalidades docentes a quienes consideramos agentes críticos y reflexivos en la transformación de la cultura hegemónica.

Edelstein (2011) sostiene que los profesores en su calidad de intelectuales, construyen sus propuestas metodológicas desde la particular relación contenido-método reconociendo las condiciones casuísticas y singulares de cada propuesta en la que se juegan definiciones y decisiones no solo epistemológicas, sino también ético-políticas e ideológicas.

La necesidad de desmontar los mitos políticos o sociales disfrazados de historia que continúan sugiriendo finalidades formativas de identidades nacionalistas y homogéneas en clave patriótica forma parte de una de las decisiones que se constituye en esta propuesta. Como sostiene Graciela Funes: *"Al contrario de las tentaciones de construir identidades bajo el modo de exclusión, reconocer la multiplicidad de los elementos que constituyen la identidad, así como su contingencia e interdependencia, podría ayudarnos a desactivar el potencial de violencia inscripto en un "nosotros/ellos". Al multiplicar las fidelidades y pluralizar las pertenencias es factible crear las condiciones de pensar la identidad en el contexto más amplio de las paradojas de una democracia pluralista."* (2012, p.120)



Vivimos en sociedades donde es costoso el reconocimiento de todo tipo de diversidad y donde la desigualdad socio-económica suma maltratos y discriminaciones. Pensamos que, en tanto problemas de nuestro presente, es necesario comprender las raíces de la negación de la heterogeneidad humana, rastrear la génesis de la carencia de alteridad y explicar y pensar históricamente su constitución para habilitar posibilidades de cambio futuro, transformando las representaciones sociales que sostienen las tramas discriminadoras.

Cuando se enseña desde el planteamiento de los problemas que tenemos como sociedad y los convertimos en problemas didácticos para ser pensados en la escuela, se ponen en tensión esas representaciones de los estudiantes que pueden estimular la búsqueda de evidencias, la aceptación de la controversialidad y la variedad de interpretaciones que permiten confrontar valores, intereses y emociones. Es a partir de la problematización que no hay espacios para una enseñanza de únicas respuestas. Para ello las categorías conceptuales (Aguilar, 2004; Jara, 2008; Santisteban, Pagès, 2011; Funes, 2014), cobran inmenso valor en la medida que son seleccionadas para permitir la reconstrucción de narrativas.

Es por ello que en la propuesta que presentamos aquí, el contenido histórico escolar se construye poniendo énfasis, por un lado, en la conexión de tiempos históricos pasado-presente-futuro y por el otro, en una serie de perspectivas que consideramos articulables para mirar *lo socio-político*: el pensamiento decolonial, el de la interculturalidad y el de la historia "desde abajo".

Incluir sujetos marginados por la historiografía y negados en su humanidad por las sociedades para revisar el período independentista implica cuestionar el predominio eurocéntrico de los relatos y discursos para desplazarlo del centro de la imaginación histórica, epistémica y política reingresando otras voces, otros continentes y otras culturas. Como sostiene Dipesh Chakrabarty *"La mayor parte de las historias modernas del tercer mundo se redactan dentro de las problemáticas planteadas por el relato de transición en los cuales los temas preponderantes (aunque a menudo implícitos) son el desarrollo de la modernización y el capitalismo"* (2008, p. 62). Para este autor el desafío es aprender a provincializar Europa.



De tal manera pensar la relación entre interculturalidad y colonialidad del poder implica entender siguiendo a Catherine Walsh (2007) que el concepto de interculturalidad tiene una significación en América Latina bien particular, ligada a su geopolítica, desde la histórica resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus actuales construcciones en pos de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación de las sociedades presentes. Más que la idea simple de interrelación o comunicación, la interculturalidad implica procesos de construcción de un conocimiento "otro", de una práctica política "otra", de un poder social (y estatal) "otro" y de una sociedad "otra"; una forma "otra" de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma "otro" que es pensado a través de la praxis política.

Desde el punto de vista de la historia desde abajo, Peter Burke considera que este movimiento *"refleja también una nueva decisión de adoptar los puntos de vista de la gente corriente sobre su propio pasado con más seriedad de lo que acostumbraban a los historiadores profesionales"* (1996, p.19). Por lo que la historia social se transforma en una forma de construir aquello que se ha invisibilizado en otras formas de hacer historia siendo *"justo admitir que retratar a los socialmente invisibles (...) o escuchar a quienes no se expresan (...) es un cometido que implica mayores riesgos que los habituales en la historia tradicional"* (Burke, 1996, p.27). La historia desde abajo no busca ser una contraposición de una historia desde arriba o de algún otro tipo de historia sino que pretende ser parte de una totalidad que se hace imposible de lograr, según las pretensiones brodelianas, si no se observan vinculadas.

Asimismo y siguiendo a Jim Sharpe es necesario considerar que *"por lo general, cuanto más atrás se remontan los historiadores en la reconstrucción de la experiencia de las clases bajas, tanto más se reducirá el ámbito de las fuentes disponibles"* (1996, p.41) y es por lo tanto necesario plantear la indagación de documentos y testimonios que se han podido recuperar en un trabajo que rompa con lo que se ve desde una perspectiva de historia tradicional. Para llevar adelante esta tarea se puede utilizar incluso documentación oficial, semi oficial, escasa, dispersa y hasta ciertamente "oscura" (Sharpe, 1996, p.47) La historia desde abajo debe ser pensada desde un nuevo lugar conceptual logrando devolver en la restitución del rol que los sectores excluidos tuvieron una nueva explicación en el desarrollo de los procesos históricos.



Las perspectivas expuestas resultan potentes para revisar la reconstrucción histórica de los procesos que se inician en el siglo XIX argentino. Así según Gabriel Di Meglio (2007) un primer grupo de trabajos historiográficos han llegado a estudiar a los sectores subalternos de la sociedad de Buenos Aires a través del análisis de la guerra. Las nuevas consideraciones empezaron con un repaso sobre la población de origen africano de Buenos Aires. El historiador norteamericano George Andrews (1980;1989) y luego el local Francisco Morrone (1996) matizaron una visión tradicional que colocaba como principal razón de la “desaparición” de los negros porteños a la gran mortandad provocada por sucesivas guerras, comenzando por la de independencia. Carmen Bernard (2003) posteriormente trabajó en lo que consideró la principal vía de identificación de los africanos con la *patria* a través de la participación en el ejército. Más recientemente, Juan Carlos Garavaglia (2003) se ha ocupado de investigar cómo el peso de la actividad militar en Buenos Aires hasta el fin de las guerras civiles recayó fuertemente en la población campesina.

Por lo tanto, el problema de los hombres de color que sirvieron en las fuerzas militares ha demostrado ser una cuestión sumamente compleja y delicada, no solo para los altos mandos sino también para los historiadores. Reconocer la participación negra en la historia militar de una nación significa dar razón a contribuciones que a su vez dan derechos a los ciudadanos negros en igualdad con los blancos. Tal reconocimiento ha sido y aún parece ser indeseable en sociedades inclinadas a mantener la desigualdad racial (Andrews, 1989)

Hacia la década del ochenta del siglo pasado, la historia de la población afrodescendiente en la perspectiva de la desaparición por la disminución numérica comenzó a ser puesta en cuestión; inicialmente por el ya nombrado estudio fundacional de George Andrews. Esta interpretación goza actualmente de una amplia aceptación por los colectivos afrolocales. Andrews sostiene que más allá de la cuestión fáctica, la disminución de la presencia negra en nuestro país obedeció al proyecto político-ideológico de la segunda mitad del XIX que puede constatar en la intención de “blanquear” la sociedad en pos de “producir” la similitud europea.

Contextualización del proceso histórico de referencia

Al pensar en la conformación de las diversas sociedades coloniales es necesario considerar la forma que adquirió la estructura imperial española que sometió al espacio



latinoamericano a una extensa explotación de sus recursos naturales y económicos. En el origen mismo de la colonización del subcontinente y del Río de la Plata en particular está presente la esclavitud como un comercio altamente redituable y para la incorporación de mano de obra forzada.

En los documentos oficiales del siglo XVI se puede observar muy bien cómo Buenos Aires se convierte en un puerto por el cual ingresan los cargamentos de esclavos y luego éstos son distribuidos al resto del Virreinato en un vínculo de carácter semi legal entre Potosí y la economía mundo. (Frandkin y Garavaglia, 2009)

Algunos esclavos eran vendidos en los mercados de la ciudad, mientras que la gran mayoría era trasladada a otras regiones, como Tucumán, Córdoba, Mendoza, el Alto Perú o Chile. Durante los primeros tiempos de la colonia, hubo muchos más esclavos en el Tucumán que en Buenos Aires. Y esto se debió obviamente a que la región del Tucumán estaba económicamente vinculada a la ruta de plata de Potosí. Buenos Aires era todavía sólo una ciudad puerto con escaso desarrollo y es recién hacia el final del período colonial que la esclavitud en Buenos Aires se hizo mucho más importante incorporando la presencia de la población africana no solo en las tareas domésticas de las casas porteñas sino también en las estancias.

Para el siglo XVIII se puede observar en la zona de Mendoza la aparición de esclavos en el trabajo de las fincas que a su vez están considerando como valor agregado la incorporación humana al valor del patrimonio productivo. (Frandkin y Garavaglia, 2009, p. 79)

Los africanos esclavizados que fueron traídos al Río de La Plata provenían principalmente de Angola y Congo. Centenares de miles de varones y mujeres esclavizados fueron utilizados por la oligarquía criolla para el trabajo rural, doméstico y artesanal. En el censo de 1778 se registra que en la zona de Tucumán el 42. % de la población era “negra”, en Santiago del Estero el 54 %, en Catamarca el 52 %, en Salta el 46 %, en Córdoba 44 %, en Buenos Aires el 30 %, en Santa Fe el 27 %, en Mendoza el 24 %, en La Rioja el 20 %, en San Juan 16 %, en Jujuy el 13 % y en San Luis el 9 %.

La crisis del imperio español por las guerras europeas impacta directamente sobre el Río de la Plata y pone en cuestión la legitimidad del Virrey y de la misma Corona Española. El 25 de mayo de 1810, el Cabildo local asumió oficialmente la autoridad que anteriormente



ejercía el Virrey y, seis años más tarde, el Congreso de las Provincias Unidas del Suden Tucumán declaró a la región independiente del Imperio Español. Sin embargo, la revolución iniciada en 1810 no triunfaría completamente sino hasta 1825. Entre 1810 y 1870, las Provincias Unidas del Río de la Plata sufrieron una profunda "militarización" de sus sociedades y de su sistema político-común a la mayoría de los Estados Hispanoamericanos-. La guerra constituirá un factor decisivo en el proceso de configuración de identidades políticas de indiscutible protagonismo a mediados del siglo XIX. (Bragoni y López, 2007)

En ese contexto las instituciones militares cobraron enorme importancia y los negros y mulatos estaban desproporcionalmente incluidos en esas instituciones. Los esclavos de las naciones africanas eran sometidos no solo a los decretos de reclutamiento racialmente discriminatorios sino también a otras leyes tendientes a reunir a tantos de ellos como fuera posible para forzarlos al servicio.

La militarización exhibió ritmos diferentes en cada región. El avance realista sobre el bastión chileno condujo al gobierno central a introducir cambios significativos en Cuyo para sostener la frontera revolucionaria. Esa situación se modificó sustancialmente ante la llegada del nuevo gobernador intendente, el Coronel José de San Martín que, después de haber conocido el malogrado ejército del Norte, habría de encabezar un giro significativo en la conducción de la guerra dirigida desde Buenos Aires. Ante la amenaza inminente del avance realista, los grupos mercantiles cuyanos, que mantenían estrechos vínculos con las plazas chilenas y de Buenos Aires, no tardaron en manifestar su solidaridad a la empresa militar, depositando en ella expectativas favorables con el fin de restablecer su intermediación entre los mercados del Pacífico y el puerto de Buenos Aires.

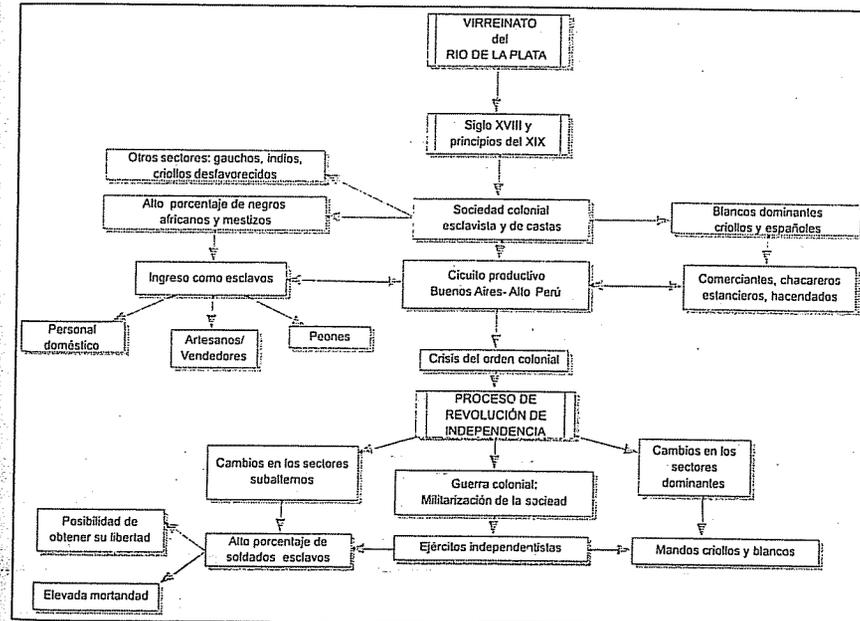
San Martín dirigió un proceso de movilización armada inédito destinado a emprender una estrategia ofensiva para lo cual resultaba indispensable formar soldados entrenados y apertrechados para hacer la guerra. Las acciones recayeron especialmente en los sectores subalternos de toda la jurisdicción. Según las fuentes, en el lapso de cien días la leva alcanzó la cifra de 1.200 hombres en ciudad y campaña. Como en Buenos Aires, la reglamentación sobre *vagos y mal entretenidos* se convirtió en torniquete del reclutamiento militar sobre la población masculina sin trabajo estable. Mientras "mestizos y criollos pobres" engrosaron las filas de la caballería, la oficialidad fue integrada por vástagos de familias "aristocráticas". (Bragoni y López, 2007).



Algunos han calculado que de los 5.187 hombres que integraron el ejército en el momento del cruce de los Andes, 3.610 eran originarios de la jurisdicción cuyana. El reclutamiento de los esclavos se implementó a través de la compra, confiscación o en reemplazo de hijos de familia exentos del servicio militar. Cuando el General José de San Martín condujo a su ejército a través de los Andes hacia Chile, la mitad de su fuerza estaba formada por ex esclavos reclutados en Buenos Aires y de las provincias del oeste argentino. Entre 1817 y 1823, libraron y ganaron batallas en Chile, Perú y Ecuador en una odisea militar que los llevó tan al norte como Quito. Pero para el momento en que finalmente fueron repatriados, menos de ciento cincuenta hombres quedaban de los aproximadamente dos mil soldados negros que habían cruzado los Andes con San Martín. (Andrews, 1989)

Cuando se consideran las nulas recompensas que recibían los guerreros negros por sus servicios, las promociones infrecuentes, la paga miserable, las penurias, el otorgamiento retaceado y largamente demorado de los derechos que se les había prometido durante la revolución, es imposible no quedar azorados/as ante el heroísmo y la resistencia que exhibieron continuamente.

Mapa conceptual



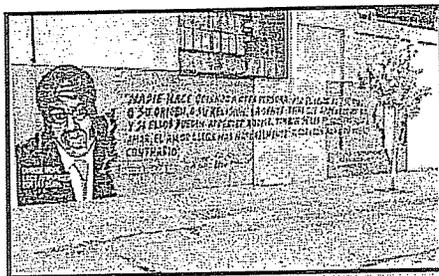


Orientaciones para el desarrollo de secuencias didácticas

Actividad N° 1

Tema: Los afrodescendientes y los migrantes africanos en la sociedad argentina actual.
Propósito: Favorecer la visibilización y el reconocimiento histórico de la existencia de las comunidades afro para iniciar el proceso de problematización de su negación/discriminación.
Desarrollo de la actividad:

- Observar y discutir los colores, la frase y las imágenes del mural. Leer el epígrafe y debatir el conjunto de significados.
- Buscar información sobre Nelson Mandela, Enrique Nadal y las comunidades argentinas afrodescendientes. Analizar las problemáticas por las que esos líderes lucharon así como los motores de la organización social de los colectivos "afro".
- Leer y discutir por grupo un artículo de prensa sobre la presencia de distintas



problemáticas de las comunidades africanas a partir de los procesos migratorios actuales. Tomar el caso de los senegaleses. Puede trabajarse a partir de los siguientes artículos:

- África en Buenos Aires. La Nación, 25 de abril de 2009
<http://www.lanacion.com.ar/1121658-africa-en-buenos-aires>
- Senegaleses denuncian "abusos" de la Metropolitana. Página 12, 4 de septiembre de 2015
<http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/subnotas/20-74231-2015-09-04.html>
- Misteriosa muerte de un líder de la comunidad senegalesa. Clarín, 12 de marzo de 2016
http://www.clarin.com/politicales/Misteriosa-muerte-lider-comunidad-senegalesa_0_1538246636.html

- Presentar el problema orientador a trabajar y abrir nuevos interrogantes a partir del debate de los/as estudiantes

El 30 de marzo de 2016 se pintó un mural, en la Ciudad de Avellaneda, para conmemorar el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial, que tiene lugar el 21



de marzo de cada año. La Sociedad de Socorros Mutuos "Unión Caboverdeana" de Dock Sud junto con la Dirección de Diversidad de la Municipalidad de Avellaneda mancomunaron esfuerzos para realizar un mural que intenta crear conciencia sobre la necesidad de luchar contra los estereotipos, el racismo y la discriminación. El mural fue pintado por el artista Eduardo Leyes, varias personas de la comunidad caboverdeana y de otras organizaciones de Derechos Humanos que se acercaron a colaborar. En el mural se reproduce una conocida y significativa frase del líder sudafricano Nelson Mandela y se rinde un homenaje a Enrique Nadal, activista afroargentino que combatió el racismo, la discriminación y todas las desigualdades en nuestro país.

(Texto y foto de Patricia Gomes, miembro de la Unión Caboverdeana de Dock Sud. Tomado de:

<http://alejandrorfrigerio.blogspot.com.ar/2016/04/inauguran-mural-en-honor-enrique-nadal.html>)

Actividad N° 2

Tema: Los hombres y las mujeres africanos/as en la sociedad colonial.
Propósito: Promover el análisis de la población de Buenos Aires en la etapa tardocolonial para que los/as estudiantes logren identificar la presencia y la importancia de la población africana esclava.

Desarrollo de la actividad:

-Analizar las siguientes fuentes censales:

Censo de 1810. Distribución por color de la población de Buenos Aires (1810)

Color	Varones	Mujeres	Total
Blancos	10.000	10.000	20.000
Mulatos	1.000	1.000	2.000
Negros	1.000	1.000	2.000
Indios	1.000	1.000	2.000
Mestizos	1.000	1.000	2.000
Chinos	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000	1.000	2.000
Indios de las costas	1.000	1.000	2.000
Indios de las sierras	1.000	1.000	2.000
Indios de las pampas	1.000	1.000	2.000
Indios de las selvas	1.000	1.000	2.000
Indios de las montañas	1.000	1.000	2.000
Indios de las llanuras	1.000		



Actividad Nº 4

Tema: Reparación histórica y culturas afroargentinas

Propósito: Favorecer en los/as estudiantes la integración de la información trabajada para que construyan actitudes no discriminadoras y abiertas a la interculturalidad en la sociedad argentina actual basadas en el desarrollo de su conciencia histórica.

Desarrollo de la actividad:

- Reescribir el texto de un manual donde se relate el proceso de la independencia de nuestro país incorporando a los actores sociales invisibilizados analizados.
- Buscar e incorporar fuentes primarias visuales -como cuadros, ilustraciones y dibujos de época- que permitan observar la presencia africana en la sociedad tardocolonial y en la etapa independentista.
- Prologar la reelaboración lograda mediante una reflexión respecto de una sociedad argentina posible/deseable hacia el futuro sin ningún tipo de racismo ni discriminación.

Referencia Bibliográfica

- Andrews, G. (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires (1800-1900)*. Bs As: Ed. de la Flor.
- Bragoni, B. y López, S. (2007). *Militarización e identidades políticas en la revolución rioplatense*. Anuario de Estudios Americanos, 64, 1, enero-junio, 221-256.
- Burke, P. (Ed.) (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. "Pensamiento poscolonial y diferencia histórica"*. Barcelona: Tsquets.
- Di Meglio, G. (2010). *La guerra de independencia en la historiografía argentina*. Disponible en: <http://historiapolitica.com/dossiers/lasguerras/>
- Frandkin, R., Garavaglia J.C. (2009). *La Argentina Colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*. Bs As: Siglo XXI
- Funes, G. (2012). *Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas*. Neuquén: Educo
- Pagés, J. & Pinochet, S. (2015). *Los profesores chilenos frente al protagonismo de niño, niñas y jóvenes en la historia escolar*. Reseñas de enseñanza de la historia. Apehün. Universitas, 13, 105-122.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.



La declaración de la Independencia. Relectura de la fuente histórica desde la vida cotidiana

María E. MUÑOZ; Julia TOSELLO y Miguel A. JARA
FACE y Fa.Hum. - UNCO

Introducción

Enseñar ciencias sociales en cualquier nivel del sistema educativo implica considerar la diversidad de dimensiones que orientan el oficio; entre otras, las epistemológicas y las metodológicas. En el nivel inicial, si bien existen investigaciones y producciones didácticas que han aportado a la innovación desde enfoques críticos -proponen miradas complejas al abordaje de la realidad social y su dinámica-, en muchas ocasiones nos encontramos con la persistencia de prácticas asociadas a concepciones y miradas centradas en la simplificación y reducción del mundo social, justificadas en la imposibilidad - aparente- de que los/as niños/as no comprenderán la dinámica de los cambios y continuidades sociales, económicos, políticos y/o culturales, por su complejidad. Sin embargo, esta idea se encuentra fuertemente cuestionada por investigaciones recientes en el campo de la didáctica de las ciencias sociales (Hernández y Pagés, 2013)

Temas de la realidad social, en torno al tratamiento de las efemérides, ocupan un lugar de relevancia en las salas del nivel inicial y, muchas veces, su tratamiento evoca los rituales asumidos por las instituciones escolares como mandato sociohistórico y cultural de socialización. El desafío de reflexionar acerca de las lecturas, interpretación y relatos que del pasado circulan en las conmemoraciones posibilitarán que el niño/a pueda aproximarse a la comprensión de los procesos históricos, les otorgue sentidos en función de horizontes futuros y les ofrezca la posibilidad de apropiarse de ciertos conceptos o principios explicativos de las ciencias sociales. (Muñoz, 2009). Cuestiones que implican y demandan otros tratamientos de las conmemoraciones, con la finalidad de favorecer la formación del pensamiento histórico y crítico, donde la participación y el involucramiento del niño/a, con la historia, se constituyan en los primeros recorridos y andamios como futuros/as ciudadanos/as (Varela, 2007)



Nuestra propuesta ofrece al lector/a, que enseña Ciencias Sociales a niños y niñas en el nivel inicial, unas pistas para incorporar, en sus secuencias didácticas, el bicentenario de la independencia argentina, analizando e interpretando la fuente histórica desde las preocupaciones del presente.

La enseñanza de la historia, de un periodo tan lejano a la comprensión de los/as niños/as implica trabajar con nociones temporales que les permita comprender el conocimiento histórico desde conceptos tales como cambio y continuidad (Pagés y Santisteban, 2008). Los autores, en su modelo conceptual, ofrecen un modo posible de abordar la temporalidad histórica con la construcción de un mural que operaría como mapa temporal en la medida que facilita leer de forma vertical y horizontal acontecimientos de la historia, la vida cotidiana o la cultura. La asociación de imágenes con conceptos históricos, dicen los autores, facilitaría el aprendizaje de la historia.

En este sentido, nos parece oportuno tomar la propuesta de Pagés y Santisteban (2008) y adaptarla a nuestras intenciones. Para ello, en lo que sigue, justificamos nuestra propuesta y avanzamos sobre las orientaciones y sugerencias para abordar un documento histórico, como lo es el Acta de la Declaración de la Independencia, en la clase de ciencias sociales en el nivel inicial.

¿Por qué recuperar este documento para la enseñanza en el nivel inicial?

A 200 años de la Declaración de la Independencia, de las Provincias Unidas de Sudamérica, resulta relevante repensar el abordaje de esta fuente histórica para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en el nivel inicial atendiendo a por lo menos tres razones:

- Supone un camino para revistar el pasado en clave sociopolítica. En este sentido, identificar posturas e intereses contrapuestos en un escenario sociohistórico complejo, promueve que los niños y las niñas se aproximen a la dinámica de los procesos históricos que caracterizaron una época, se imaginen y reconstruyan esos escenarios epocales, de manera que les permita identificarse como sujetos históricos en el devenir del tiempo.
- La recuperación de este documento propone enseñar a interpretar una fuente histórica primaria desde la comprensión e interpretación colectiva y cooperativa del proceso histórico, estableciendo relaciones entre el pasado, presente y futuro.



Promover preguntas, a partir de la socialización de la información contribuirán a significar la época atendiendo a los cambios y continuidades.

- La relectura de esta fuente histórica, puede favorecer a la identificación, comprensión e interpretación tanto de los proyectos que lograron imponerse en el Congreso Constituyente de Tucumán de 1816, como los que no¹, apelando a una enseñanza desde el conflicto para desnaturalizar la realidad -pasada y presente-. Promover, entre los niños y niñas, la idea de que pudo existir la posibilidad de otros futuros contribuye al desarrollo de un pensamiento histórico y crítico.

La propuesta supone que los niños y niñas comprendan que al momento de la Declaración de la Independencia, no existía una unanimidad en cuanto al futuro del país, sino que hubo tantos futuros como proyectos posibles y que se discutieron desde la Revolución de Mayo. Se ha de enseñar y mostrar a los niños y niñas que existen diversas realidades y que también las que no existen pueden llegar a ser posibles. Justamente, enseñar historia a los niños y niñas supone fomentar la capacidad de la existencia de múltiples puntos de vista. Los niños y niñas han de conocer que existen diferentes formas de ver, percibir e interpretar el mundo, dado que si solo se educa desde la uniformidad se favorece a la construcción de identidades rígidas que niegan la diversidad. (Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015).

Abordar esta problemática histórica desde esta perspectiva permite promover el pensamiento histórico para significar el pasado y proyectarse hacia el futuro como ciudadanas y ciudadanos activos y reflexivos, desde una perspectiva crítica de la dinámica social. El desafío del profesorado será “beber de las fuentes” para recrear las condiciones sociohistórica y culturales que caracterizaron una época.

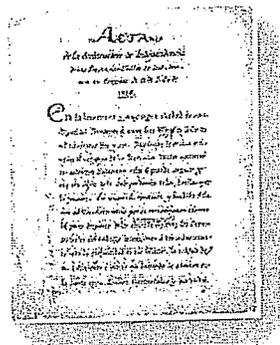
Repensar las fuentes primarias como una estrategia para la enseñanza

Entendemos a las fuentes primarias como fuentes directas que proporcionan un conocimiento inmediato sin intervención de un tercero, además de que no presentan mayores problemas para someterlas a examen de fiabilidad y autenticidad (Svarzman, 2000), pueden utilizarse en el aula tanto para acercar a los niños y niñas al lenguaje y vocabulario de la historia adecuado al nivel inicial, sean conceptos, nombres de los periodos, entre otros (Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015) o como un elemento

¹ Véase en este libro el capítulo de Salto, Funes y Jara.



disparador para interrogar la vida cotidiana del pasado desde la multiplicidad y complejidad de lo social, político y cultural (Svarzman, 2000).



Si bien en una primera lectura de la fuente primaria puede pensarse solamente como un documento firmado por un grupo de personas, es portadora de una riqueza tal que facilita su integración con otros aspectos y planos de análisis de la realidad para complementar y problematizar su contenido. Nos parece que desde la perspectiva de Svarzman (2000) la cotidianidad se transforma en la vía de acceso para la comprensión de estructuras, procesos, cambios y continuidades, dado que en la misma se expresan cuestiones relacionadas a la economía, grupos sociales, políticas e ideas. La enseñanza de la historia desde la vida cotidiana se presenta como un enfoque para introducir en la enseñanza de las ciencias sociales y como una oportunidad para conocer el mundo a partir del descubrimiento de la historia de personas que protagonizaron el pasado.

Evocar la vida cotidiana en el aula de nivel inicial supone aprender a mirar y a escuchar, a favorecer a la deducción, hacer inferencias sobre el pasado relacionándolo con presente a través de semejanzas y diferencias (Cooper, 2002 en: Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015) a la vez que se propicia un acercamiento al conocimiento sobre cómo vivían las personas en otros momentos de la historia promoviendo habilidades cognitivas de comprensión de los cambios y permanencias y las causas y consecuencias. Promover una enseñanza de la historia que incluya la vida cotidiana aporta al proceso de descentración de sí mismos propiciando la construcción de identidades sociales y grupales (Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015).

Resignificar el abordaje del Acta de la Declaración de la Independencia en la enseñanza de la historia desde esta perspectiva permite que los niños y niñas ensayen y experimenten una actitud indagatoria que les permita interrogar el pasado construyendo el conocimiento histórico paulatinamente en forma cooperativa a través del despliegue de relaciones entre hechos, datos, conceptos y vida cotidiana, con la idea de resignificar la información desde una postura crítica ante la realidad (Svarzman, 2000). Esta propuesta resulta, así, una oportunidad para incentivar al grupo clase -siempre con la guía del docente- a que se animen a preguntar, formular hipótesis, comprobar información (Feliu Torruella y Jiménez



Torregrosa, 2015), desarrollando una actitud inquisidora o indagatoria ante el saber (Svarzman, 2000, p. 29) la creatividad y el pensamiento divergente y complejo a partir de la búsqueda para la solución de problemas.

Por otra parte la lectura de las fuentes primarias resultan interesante desde el punto de vista metodológico, para introducir a los niños y niñas en la lógica científica de la historia llevando a que se enfrenten y comprendan el pasado desde los mismos objetos, paisajes y escritos para resolver un determinado problema o cuestión (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011).

¿Cómo trabajar el documento desde esta propuesta? Algunos pistas posibles

El abordaje de la secuencia sugerida queda sujeta a las disponibilidades materiales de recursos, a las finalidades que él o la docente se plante, a las motivaciones de los niños/as por descubrir y asombrarse de aspectos de la vida cotidiana de hace doscientos años y de la construcción metodológica (Edelstein, 1996) que realice el o la profesor/a.

Ofrecemos tres pistas o momentos para organizar las secuencias, no establece un orden, de hecho pueden trabajarse algunos de los aspectos de cada pista al mismo tiempo, depende de lo que se quiere lograr con el grupo de niños y niñas. Solo a modo de orientación la organizamos en momentos con su propia lógica y sentidos.

Desarrollo de la Secuencia Didáctica

A través del análisis del Acta y el diálogo creativo, se trata de enseñar a pensar históricamente desde la misma curiosidad de los niños y niñas (Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015) promoviendo una actitud investigadora o inquisidora (Svarzman, 2000).

Una de las posibles vías para introducir y problematizar la temática es explorar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de los niños y las niñas sobre la Declaración haciendo hincapié, fundamentalmente, en las concepciones, creencias, ideas y sentidos que tienen sobre el de concepto 'independencia'. Para esto, se puede apelar al significado de lo que es 'ser independiente' como sujeto, invitando a pensar a los niños y niñas sobre su propia autonomía y por lo tanto su 'independencia'. Trabajar con y en las representaciones sociales permite superar la escisión existente entre el sentido común y el conocimiento histórico y así (re) construirlo cooperativamente.



Pista 1: *Indagación sobre la noción y representaciones de independencia:*

Se propone una charla con los/as niños/as, sentados/as en ronda, para intercambiar opiniones, sentidos, creencias, concepciones, experiencias y relatos sobre la noción de independencia. Pueden orientarse con preguntas, imágenes, canciones, o juegos de simulación. La idea es recuperar, a partir de cualquiera de estos dispositivos, las experiencias de la vida cotidiana vinculado a la libertad, autoridad, participación, decisiones, soberanía, poder, dominio, conflictos, crisis, entre otras situaciones cotidianas de la que los/as niños/as pueden dar diversidad de ejemplos. El o la docente organizará la charla con la finalidad de que estos conceptos claves permitan la comprensión de la independencia como metaconcepto.

Una vez exploradas las representaciones sociales y para seguir trabajando con ellas, se sugiere realizar una breve explicación acorde al nivel sobre el contexto histórico y los conflictos epocales tanto internos como externos en forma de relatos o 'cuentos' donde se expresen las diversas posturas sobre el futuro del país.

La narrativa es un potencial recurso que favorece al desarrollo emocional e intelectual de los niños/as y su utilización en la enseñanza de las ciencias sociales permitirá que se acerquen y vinculen con los conflictos y problemas que involucraron a los protagonistas de la época. En este sentido, la intervención docente es importante y nodal para permitir, facilitar y enriquecer la construcción de recorridos y miradas complejas en los niños/as.

Se sugiere trabajar con "¿Quiénes son los diputados?", "No están todos los que son" de "Los cuentos de la tía Clementina" (González, 1994). Cuentos que puede ser adaptado para los niños/as del nivel, modificando la redacción o realizando recortes del relato. Pueden abordarse con los niños/as posibles interrogantes para fomentar su participación y despliegue de preguntas e inquietudes. Preguntas que requerirá del aporte de información y datos por parte del docente para contextualizar los relatos.

Me llamo Eugenia Ortíz, tengo 65 años y nací en Buenos Aires. Cuando era niña recuerdo que el país vivía momentos muy importantes y había muchas discusiones. Mi familia tenía mucho dinero. Cuando era niña, en esa época, a los chicos nos cuidaban y criaban mujeres esclavas negras. Antes, hace mucho tiempo atrás había personas esclavas que no eran libres porque eran comprados por hombres blanco que tenían mucho dinero.



Ellos y sus esposas eran sus dueños o amos, eran sus sirvientes o criados. Clementina era esa mujer negra que me cuidaba y que yo adoraba. Ella me contaba y explicaba para que pudiera entender lo que estaba pasando allá por 1810, 1816, por esas épocas, de cuando yo era una niña. (Adaptación de "Carta de presentación")

"En las tardes de verano, cuando el calor se hacía insoportable y todos dormían la siesta. Nosotras nos sentábamos debajo del limonero.

Allí se nos iba el tiempo volando, hablando y hablando de cosas que pasaban y yo no entendía. Nadie como ella sabía explicarme todo tan bien..."

¿Quiénes son los diputados?

Corría el año '24. En Buenos Aires se estaba por reunir un Congreso. Habían pasado catorce años de la Revolución de Mayo y todavía no se había resuelto cómo debíamos gobernarnos.

Recordaba vagamente aquel otro Congreso, el de Tucumán, del que mi padre había vuelto tan indignado...

-Clementina... ¿Qué fue lo que pasó en Tucumán?

- Le cuento, niña...

Era el año 1816. En la ciudad de Tucumán se estaba reuniendo un Congreso. La situación era muy grave. Todo parecía indicar que el rey de España quería volver a ser amo y señor de sus antiguas colonias.

¡Y nosotros' acá, sin tener ni siquiera un papelito que dijera que éramos libres de España!

-¿Y eso es importante, tía?

-¡Claro! Cómo no iba a ser importante. ¿Dónde estaba escrito que acá habíamos tenido una revolución pa' liberarnos de España? En ningún lado. ¿Y el rey qué iba a ser, preguntarnos uno por uno? "A ver usté", dígame, ¿son libres por acá o no los son?" No, mi niña, esas cosas se ponen por escrito y se firman por todos.

Así que el Congreso ese del que hablamos estaba reunido pa' eso.

El amo, que nunca quería perderse nada, fue pa' esa provincia acompañando a los diputados.

Después de andar días y días y días y...

-¡Ay, Clementina, basta!...

-Bueno, niña, digo así pa' darle un poco de emoción al asunto. Como le decía, después de varios días llegaron a ese modesto poblado del norte. Diga que una señora prestó su casa, que si no...

-¿Y por qué eligieron ese lugar para reunir al Congreso? ¿Por qué no lo hicieron acá o en Córdoba...?

-¿¡Acá!?. ¡Ni pensarlo!... Siempre haciendo las cosas acá... Ya bastantes problemas había traído lo de la Revolución sin consultar a las provincias como pa' hacerlo acá. Y en



Córdoba tampoco, porque no andaban en buenas relaciones con Buenos Aires por la misma cosa, por querer mandar siempre... En Salta no se podía porque por ahí todavía había guerra con los españoles. En Mendoza tampoco, porque estaba toda la provincia con el asunto del cruce de los Andes. En el Litoral menos, porque éstos directamente estaban separados de nosotros, así que...

-¡Sí, ya sé, la única que quedaba era Tucumán!

-Claro... Así que el Congreso se hizo ahí... (...)

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué le cuenta Clementina a la niña Eugenia cuando le pregunta sobre qué paso en Tucumán?
- ¿Qué era un Congreso?
- ¿Quiénes se reunieron?
- ¿Qué le responde Clementina a la niña cuando le pregunta por qué eligieron la ciudad de Tucumán como lugar para reunir el Congreso en 1816?
- ¿Por qué Clementina le dice a la niña que era importante liberarnos de España?
- ¿Qué era liberarnos de España?

Estos interrogantes requieren que él o la docente aborde el proceso histórico acerca de qué estaba pasando en Europa, cuáles eran los conflictos entre las provincias, entre otros. La explicación permitirá complejizar la mirada de los niños/as sobre lo que pasó en 1816 y por qué.

“No están todos los que son”

Año 1816, En Tucumán se iba a reunir un Congreso. Su misión: declarar la independencia y dictar una constitución.

En Buenos Aires, las diferencias con el Litoral enfrentaban a la gente.

Fue así como, sin quererlo, Clementina participó de un lío de aquéllos...

-Esa mañana había ido a la terminal de diligencias que está en la plazoleta de Santo Domingo pa' esperar unos bultos p' al amo, que iban a llegar por la mensajería "Las Brisas del Desierto". Después de un rato bien largo, por fin llegó.

En ese mismo momento un funcionario del gobierno se acercó y colocó en una de las paredes de la esquina un bando.

Usté' sabe, niña, que yo no sé leer, pero igual me acerqué porque siempre hay alguno que dice las cosa' en voz alta pa' que nos enteremos.

Estaba ahí parada pa' ver si podía pescar algo cuando se acercó el gordo dependiente de la fonda de Berdial:



-¡Ja! -gritó- mírenlo a este Artigas, mandar un bando para llamarnos "pueblo hermano de Buenos Aires" y de paso avirarnos que no va a mandar diputados al Congreso. ¡Es un cínico!

Con el vozarrón que tiene, al minuto tenía como veinte alrededor pa' ver de qué se trataba.

Algunos interesa'os en serio, y otros, como siempre, de puro chismosos nomá'.

-¿Qué cosa fue la que dijo? -preguntó un petiso al que apenas se lo veía.

-Digo que acá dice que ni la Banda Oriental ni el Litoral ni Santa Fe van a mandar diputados al Congreso que se va a reunir en Tucumán.

Un señorito bien arreglado que estaba parado más atrás agregó:

-Eso estaba cantado. ¿O alguien esperaba otra cosa de ese forajido? Tiene a todas esas provincias sometidas.

-Ese hombre lo único que pretende es dividirnos. Si nunca tuvimos problemas con nuestros hermanos del Litoral- se horrorizaba una vieja.

Mientras tanto, un paisano que acababa de llegar bajaba los bultos de la diligencia, y sin apartar la vista de los baúles alcanzó a decir:

-El Protector de los Pueblos Libres no está enemistado con la gente de Buenos Aires, señora, sino con los gobierno autoritarios que no respetan la voluntad de los pueblos -sentenció.

-¿Qué cosa fue la que dijo? -volvió a decir el petiso, exasperando al gordo de la fonda, que ya lo miraba con odio.

- No quisiera entrar en discusiones -contestó el señorito- pero creo que está equivocado. Si Artigas quisiera realmente la unidad, mandaría diputados al Congreso y discutiría todas estas cosas ahí. ¡No se haría el intrigante mandando mensaje!

-¡Eso! -dijo el gordo levantando su dedo índice-. Con esto lo único que hace es sembrar la discordia.

-El Protector -retrucó el paisano- sabe muy bien que ese Congreso va a estar dominado por las ideas porteñas y que poco importan las necesidades de las demás provincias.

-¡Un momentito! -protestó la vieja-. ¿Qué tiene que decir de los pensamientos de los porteños? ¡Ojito!

-¡Eso! -vociferó el gordo-. No se olvide de que la decisión de liberarnos de España salió de esta ciudad, y que desde ese momento Buenos Aires viene a ser como la hermana mayor de las demás provincias.

-¿Y eso qué tiene que ver? -preguntó otro paisano.

A esta altura la esquina estaba llena de gente, entre curiosos, interesados y viajeros que iban llegando. Y los ánimos se iban caldeando lentamente.

-¡Claro! -agregó otro de más allá-; que la Revolución haya salido de acá no les da derecho a mandonearnos ni a decirnos cómo tenemos que hacer las cosas. Si vamos a construir una Patria nueva, tenemos que opinar todos cómo la queremos.

-¡Eso! -gritó un mulato-. Por donde anda Artigas... ¡hasta los negros opinan!

-¡Esas son las ideas del Protector! ¡Que todos formemos una sola familia de hermanos y que cada provincia tenga igual dignidad!

El revuelo en la plaza era cada vez más grande. Cada diligencia que llegaba sumaba seis o siete curiosos más.

-¡Ridículo! -le contestó el señorito-. ¡Desde cuándo los ignorantes opinan sobre cosas que tienen que ver con la felicidad de la Patria?

-Con más razón -dijo el gordo-. Si todos tenemos que decidir..., entonces... ¿por qué no mandan diputados?

-Le via' explicar -agregó el paisano-. Las provincias que están con Artigas le perdieron la confianza a Buenos Aires y a todos los que están con ella. Ya sufrieron varias traiciones. Por eso no van diputados; porque en ese Congreso no hay nada que discutir.

-¿Cómo que no hay nada que discutir? ¿Y la Declaración de la Independencia? ¿Y la forma de gobierno? ¿Y la Constitución? ¿Le parece poca cosa?

-Me parece mucho, pero si ya de entrada se sabe que las cosas se van a hacer como quiera Buenos Aires...

-¡Pero y dale con Buenos Aires! -gritó la vieja-. Y después de todo... si le molesta tanto Buenos Aires, ¿qué está haciendo acá, eh? ¿De qué provincias es usted?

-¡Eso! ¿A qué vino? ¡A meter cizaña? -gruñó el señorito.

-¡Agárrenlo! -vociferó el gordo-. ¡Es un agitador!

En ese instante, mi niña, se armó tal trifulca en la plaza como hacía rato que no veía. Volaban las trompadas, y los puñetazos estaban a la orden del día. La plaza se convirtió en un campo de batalla. De un lado los que estaban a favor del paisano, del otro los que lo atacaban. Los bultos que venían en las diligencias volaban por el aire de un lado p' al otro(...)

Preguntas orientadoras

- ¿Qué provincias no iban a ir al Congreso en Tucumán?
- En el relato, ¿qué grupos se enfrentan al conocer la noticia?
- ¿Qué problemas habían por entonces entre las provincias? ¿Quiénes se enfrentaban? ¿por qué?
- ¿Qué significaba en 1816 declarar la Independencia? ¿De quién? ¿Por qué?
- ¿Por qué el Congreso tenía que discutir también la forma de gobierno? ¿Qué es un gobierno? ¿cómo era el gobierno por esa época? ¿qué opiniones habían sobre qué forma de gobierno elegir?

Pista 2: Lectura de la fuente y ubicación temporal y espacial en el que se desarrollaron los acontecimientos.

Tomando al Acta de Declaración de la Independencia del 9 de julio de 1816 como un punto de partida, la idea es centrarse en los posibles proyectos de país expresados durante el Congreso. A 200 años de la Declaración, se trata de desnaturalizar la existencia de una unanimidad de posturas que sí parecieran reflejarse en el documento, poniendo en evidencia la coexistencia de diferentes intereses que encarnaban proyectos contrapuestos en relación a la forma de Estado a la que adherían. Para ello se sugiere dividir el acta en tres partes y abordar su contenido utilizando variedades de recursos, materiales y estrategias. Una posible es la pregunta, acompañada por imágenes.

Se sugiere interrogar el Acta en forma conjunta, problematizando el documento colaborativamente para construir el conocimiento histórico, buscando hacer visible la existencia del conflicto. Para ello se puede partir desde tres tipos de preguntas (Svarzman, 2000) que pueden orientar el abordaje de la temática:

- **Factográficas:** ¿En qué provincia se declaró la Independencia? ¿En qué año? ¿Qué redactaron los diputados en el Congreso de Tucumán?, ¿Qué ocurrió el 9 de Julio de 1816 en Tucumán?
- **De búsqueda:** ¿Quiénes integraban este Congreso?, ¿A qué provincias representaban?, ¿Quiénes firmaron el Acta?
- **Explicativas:** ¿Por qué se eligió la ciudad de Tucumán para establecer el Congreso?, ¿Por qué los representantes de las provincias no lograban un acuerdo con respecto a la forma de gobierno?, ¿Todos los representantes de las provincias pensaban lo mismo sobre el futuro del país?, ¿Por qué?



las continuidades, se representen e interioricen la construcción social del espacio como vía para la investigación del medio (Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015) sobre el que ocurrieron todos estos cambios y donde expresaron los conflictos. Trabajar con un mapa y mostrar y enseñar los territorios, permite que los niños y niñas conozcan donde estos hombres y mujeres, -y sus representantes- vivían su vida cotidiana.

Otra posible pista para poder hacer visibles las diversas posturas expresadas durante la Declaración, puede ser proponer el trabajo desde los juegos de simulación para que los niños y niñas vivencien la existencia de conflictos tanto durante esa época como en la propia vida cotidiana, permitiendo asimilar los conflictos como inherentes a la vida en sociedad. Para esto, pueden proponerse grupos que expresen sus intereses a través de recursos del teatro, se pueden usar imágenes disparadoras, canciones o poemas. Dado que la propuesta tiene como núcleo la enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana (Svarzman, 2000), se sugiere además incluir formas de vida, costumbres, objetos de la vida diaria; para que los niños y niñas puedan comprender el contexto, puedan imaginar cómo vivían las personas en su vida diaria.

Se propone, siguiendo a Santisteban y Pagés² (2008) elaborar un mural que dé cuenta de los cambios y continuidades sobre algunos aspectos del paisaje, la vida cotidiana y los transportes o bien los/as que él o la docente considere relevante a sus finalidades. Pueden ubicarse en cada mosaico, dibujos, figuras o palabras.

Época		Aspectos				
		Paisaje	Viviendas	Alimentación	Transportes	Organización política
Siglo XIX	El Río de la Plata hacia 1810					
	La Provincia de Tucumán hacia 1816					
Siglo XX	Buenos Aires					
	Tucumán					
Futuro	Argentina					

² El texto completo puede encontrarse en www.apehun.com.ar



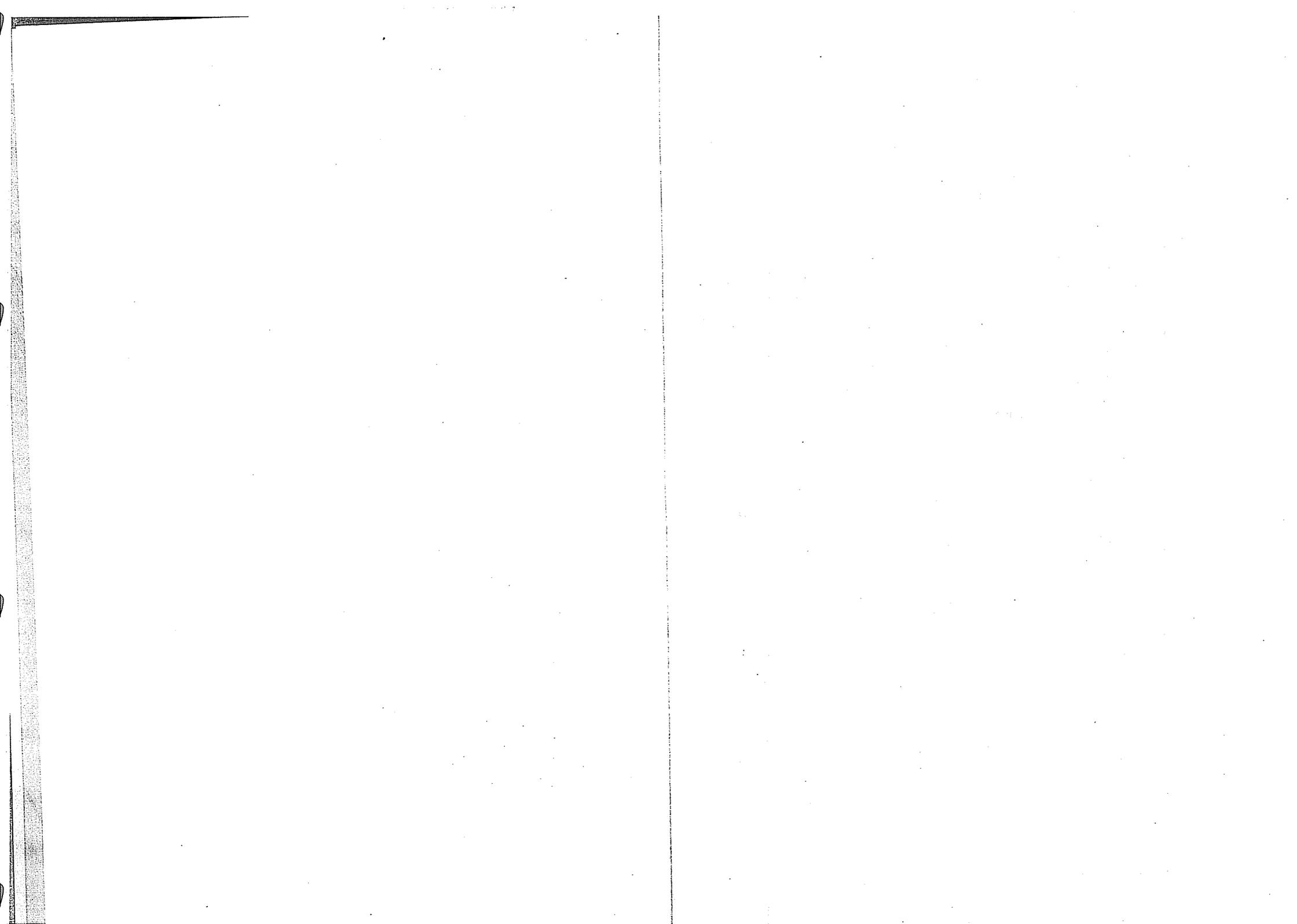
Referencia Bibliográfica

- **Feliu Torruella M. y Jiménez Torregrosa, L.** (coords.) (2015). *Ciencias Sociales y Educación Infantil (2-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.
- **Feliu Torruella, M., y Hernández Cardona, F., X.** (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- **Hernández, L. y Pagès, J.** (2013). ¿Dónde aprenden las estudiantes de maestra de educación infantil a enseñar ciencias sociales? Las representaciones sociales y la práctica docente de las maestras de educación infantil. [Con]textos, 2(8), 11-20
- **Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Bs. As., Ed. Huemal.
- **Muñoz, M.E.** (2009). Historia Reciente/efemérides/memoria: Una compleja trama de interrelaciones. En: Revista Reseñas de enseñanza de la Historia, Córdoba: Alejandría Editorial.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica En: Jara Miguel A. (Comp.) Enseñanza de la historia. Debates y propuestas. Educo. Neuquén.
- **Pérez Gómez, A.** (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante', en: Revista de educación sociedad, Madrid, Fuhén Karia.
- **Svarzman, J.** (2000). *Beber de las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Varela, B. y Ferro, L.** (2007). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Colihue.
- **Zelmanovich, P. González, D.; Gojman, S.; Finocchchio, S.** (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Materiales para los y las Docentes:

Acta de la Declaración de la Independencia de las Provincias de Sudamérica del 9 de julio de 1816: <http://www.me.gov.ar/efeme/9dejulio/index.html>

Material de apoyo para los y las docentes - Canal Encuentro - Efemérides: 9 de Julio: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=50289





La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia es una producción de APEHUN y con motivo del bicentenario de la independencia del país ha encarado el desafío de repensar el oficio de la enseñanza de la historia y ofrecer propuestas para abordar los procesos históricos desde una perspectiva actualizada historiográfica y didácticamente.

La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia es un libro que se plantea como desafío, discutir perspectiva y enfoques que subviertan la tradición y generen tensión en la enseñanza a partir de ¿Qué conceptos o categorías?, ¿Qué periodizaciones?, ¿Qué sujetos?, ¿Qué narrativas?

La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia ofrece textos que son polifónicos y esa polifonía da cuenta de la diversidad de voces, experiencias y trayectorias -en el campo de la formación de profesores y profesoras en didáctica de la historia- de equipos miembros de APEHUN.



ASOCIACION PROFESORES ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE UNIVERSIDADES NACIONALES
www.apehun.com.ar | apehun.argentina-apehun@gmail.com - resena.apehun@gmail.com