

Investigación histórica y Aprendizaje en el Nivel Superior de Enseñanza¹

Teresa Suarez

El problema

Luego de la observación, por varios años, de las dificultades del aprendizaje de la Historia en el nivel universitario, se diseñó y comenzó a aplicar un proyecto de investigación educativa tendiente a observar el impacto de la metodología de la investigación histórica en el proceso cognitivo realizado por el alumno². Los principales problemas constatados en un altísimo porcentaje de los alumnos que ingresan a Historia Argentina I³ son: **no discernimiento** entre hecho vivido (realidad pasada)-hecho historiográfico (operación histórica reconstruida con fuentes por un académico munido de un arsenal teórico y metodológico), **abordaje de la lectura sin una actitud crítica objetiva** —diferenciando las posiciones personales de las del autor— o entendiendo por tal crítica a un juicio ideológico tras el cual se incorpora al propio acervo algunos elementos sin la identidad del autor, **descripción de la nueva lectura**, agregando, a su vez, elementos sin autor. Al decir «sin autor» se quiere significar que el conocimiento no está situado en un tiempo, en una escuela, corriente o línea de producción historiográfica. Asimismo, otras dificultades están en la **tendencia a simplificar la realidad** adoptando posiciones reduccionistas; **tendencia a elaborar las explicaciones priorizando ejes temáticos exclusivamente**, desconociendo la gama discursiva existente para el análisis histórico; **transferencia de conceptos y explicaciones de una época o espacio a cualquier otra**, obviando que toda explicación tiene márgenes de contención —ocurre, por ejemplo con el concepto «clase». Finalmente, dificultades para señalar los espacios vacíos que dejan los autores a futuros historiadores, viendo cada obra como una totalidad casi indiscutible —cuando no discutible sólo en el plano ideológico.

Pese a lo expuesto, no hay coincidencias, entre los colegas, en el modo de proponer intentos de solución. El tratamiento del tema de los procesos de enseñanza y aprendizaje genera ciertas resistencias en la docencia universitaria, sobre todo en quienes además de

la tarea álica ejercen otras de investigación disciplinar. Se tiene la peculiar idea que, para ser un buen docente en la Universidad es suficiente con disponer de un conocimiento profundo de la asignatura. Así, en esta concepción, los saberes del historiador y del profesor —en un lugar de indiscutible prioridad— son la clave del éxito. En consecuencia, se atribuyen las deserciones, los fracasos y los bajos rendimientos, a las dificultades socioeconómicas, a la formación intelectual del estudiante, a su escasa disponibilidad para la lectura, entre las principales razones.

Tal vez las reticencias comentadas con anterioridad se deban a que con frecuencia se ha intentado desarrollar capacidades en los alumnos fuera de los contenidos científicos⁴. Cabe aclarar que, en este trabajo, los contenidos disciplinares son parte **relevante** de las estrategias educativas.

El objetivo temático-curricular de la Cátedra Historia Argentina I, reside en vincular dos actividades inherentes a la profesionalización en Historia, pero que aún hoy aparecen en áreas separadas y hasta confrontadas: la docencia y la investigación. Este énfasis, puesto también en años anteriores con diversas estrategias, parte del supuesto que investigación y docencia no sólo son compatibles, sino que, además, se optimizan mutuamente⁵. Dado que los alumnos, en el 3er. Año no tienen aún las herramientas necesarias para ejecutar una investigación propiamente dicha, se propone una estrategia que supone la adquisición progresiva de dichas herramientas.

La propuesta

La propuesta del equipo reside en la utilización de la metodología de la investigación histórica desde un proceso de **deconstrucción** de los nuevos contenidos presentados tendiente a identificar las teorías, conceptos, variables y fuentes utilizadas por el historiador en su operatoria. Así, el concepto deconstrucción denomina a la inversión del camino transitado por el historiador: se analiza el producto para observar el proceso.

Los objetivos perseguidos, entonces, que tienden a la familiarización, por parte de los alumnos, en las tareas propias de la investigación histórica, pueden sintetizarse como sigue: Diferenciar los elementos de realidad —evidentes en los fragmentos documentales del pasado— de la construcción historiográfica propiamente dicha, y atender tanto al sustento documental —escrito, oral, material— como a los elementos discursivos usados por el historiador. Ya frente a dicha producción del historiador que se está juzgando: abordar la lectura con una actitud crítica objetiva independiente, dando sentido a la posición del autor desde el momento en que el mismo escribió, las preocupaciones orientadoras de su trabajo; detectar la escuela, corriente o línea de su producción. Ver si los conceptos se corresponden con la contemporaneidad y el espacio que estudia. Detectar si hay —explícitos o latentes— fundamentos ideológicos en la narrativa. Describir el objeto tomado por el autor, y determinar si dicho objeto está constituido por los propios actores sociales —individual o colectivamente enfocados— si son instituciones, mecanismos del funcionamiento social, etc.

Señalar qué criterios de temporalización el autor utiliza, si son los apropiados; y qué localización espacial observa y explicita. Comprender la complejidad de la realidad tratada, tratando de mirar todas las aristas posibles de incidencia en el objeto de estudio seleccionado por el autor. Finalmente, señalar los espacios vacíos que el historiador deja, o la necesidad de nuevas interpretaciones respecto al objeto.

Este trabajo parte del reconocimiento que la Historia es una disciplina pluriparadigmática, en la que la mirada del historiador es el factor determinante de la conceptualización y la interpretación del pasado. Entiende también que el alumno universitario ha asimilado contenidos previamente «procesados» por una diversidad de maestros, profesores, libros de texto, quienes añadieron, a la mirada del historiador, las suyas propias. Finalmente, presupone que este alumno ha absorbido, además, de la cultura de la cual forma parte, una o varias «memorias» de pasado. Esta complejidad ha impreso en su mente numerosos significados que van tejiéndose en redes muchas veces contradictorias. La retención, olvido, confusión o asimilación de nuevos conocimientos tendrían que ver con el tipo de recepción o resistencia que ofrezcan los conceptos de dichas redes, de modo que no pueden quedar excluidas de la planificación de la asignatura⁶.

Dentro de este marco, se plantea como supuesto que la deconstrucción favorece la organización y jerarquización de ese bagaje, en tanto explica la relación entre la selección y enfoques del historiador, con los conceptos producidos. En consecuencia, para la implementación se requiere, en primer lugar, una exploración de esa red conceptual previa. En segundo lugar, la adopción de decisiones respecto a la planificación anual —organización temática, bibliográfica y diseño de actividades acordes a la lógica disciplinar de la Historia. Finalmente, la elaboración de instrumentos de medición de los aprendizajes y de eficacia de las estrategias. Dada la posible incidencia de aspectos socioeconómicos y culturales de los alumnos, se utilizó información institucional al respecto en la evaluación de los datos⁷.

En este artículo se presentan los resultados de la segunda etapa de una investigación llevada a cabo en la cátedra Historia Argentina I (3er. Año) de las carreras Profesorado y Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional del Litoral⁸. Los instrumentos aplicados fueron construidos para obtener un reconocimiento del «pasado» conceptual-histórico de los integrantes de la clase cuando acceden a la cátedra y, desde allí en adelante, interpretar los resultados que, progresivamente, se obtuvieron conforme a la exposición al método.

Así, en este trabajo se trata de reunir todos los elementos que es pertinente tener en cuenta, para mostrar que no se puede «dar por sentado» que el alumno aprende. En resumen, se centra la atención tanto en la enseñanza —a través de la deconstrucción— como en los mecanismos de aprendizaje, estando el rol docente en un permanente diálogo entre ambos. El proceso de enseñanza implica una planificación curricular —explicitada a los alumnos— que atiende al lugar que ocupa la disciplina en las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Historia; elige un modelo de aprendizaje: el aprendizaje significativo

propuesto por Ausubel; y, finalmente, requiere la elaboración de instrumentos de evaluación del método aplicado y de los aprendizajes⁹.

Los objetivos enunciados indican que se necesita una inmersión en el tema de la estructuración de los sujetos-alumnos de la clase. Por medio de diferentes operaciones, y a lo largo de la vida, los individuos se estructuran, en relación a elementos socioeconómicos y parentales que lo preceden. Esto, sin embargo, pese al condicionamiento que representa, no implica que no haya posibilidad de accionar. Pero sí es imprescindible conocer cómo influye la red de significados que está constituida, dado que ella afectará la aceptación, el olvido, el rechazo de nuevos conocimientos¹⁰. De ahí que sea imprescindible aceptar que en el aula universitaria no es suficiente pensar en la currícula, en la bibliografía, en los elementos externos con que se pretende accionar sobre la clase.

De la estructura cognitiva de los alumnos, nos interesa saber qué palabras están adjudicadas como signos de las cosas o datos, pero además, qué procedimientos utilizan aquellos para procesarlos. Y no basta con interrogar a los alumnos para que lo digan, porque no son totalmente conscientes de ello, de modo que hay que elaborar instrumentos que logren hacerlos aflorar. Así, dicha estructura cognitiva previa, de ninguna manera puede quedar excluida de las estrategias didácticas, ya que ese conocimiento no es inofensivo: está operando en forma activa facilitando, o no, en algún grado la asimilación de nuevo conocimiento. En este sentido, todos los integrantes de la clase de Historia Argentina I, estarán actuando en ese espacio donde se producen los significados.

Además, como el alumno debe ser consciente de lo que sucede, se tratará de transparentar en la planificación las intencionalidades que guiarán la ejecución de las tareas. Es necesario que emerjan las dificultades en el aprendizaje: «...sujeto y conocimiento se entretrejen en un estilo propio»¹¹. Cabe explicar aquí la concepción de **error** con la que se trabaja: forma parte de la construcción del aprendizaje. Una vez reconocida la dificultad, se efectuará una búsqueda: éste es el aprendizaje que sirve; la verdad no está siempre en el exterior, se construye desde el mismo sujeto. Así, esto implica una posición diferente respecto a las jerarquías establecidas en el sistema educativo. Igualmente, se considera el factor **tiempo de aprendizaje**: se intenta articular el que es necesario para el cumplimiento de la currícula de régimen anual, con el tiempo del alumno. Obviamente, implica admitir que el bagaje cultural es diferente en cada uno, y por lo tanto, hay quienes están mejor provistos que otros para afrontar el procesamiento de los saberes de la asignatura.

Esquemáticamente, representamos cómo siguen los elementos que componen nuestro trabajo:

Elementos del proyecto de investigación educativa

«Impacto de la metodología de la investigación histórica en el proceso cognitivo del alumno»

Concepciones

- a. Historia es una **disciplina pluriparadigmática**.
- b. Realidad pasada y construcción historiográfica son esferas discernibles y representables en lenguajes diferentes.
- c. Alumno universitario dispone de ideas de **pasado** a partir de contenidos tomados de maestros, profesores, libros de texto, cultura.
- d. El conocimiento nuevo debe ser significativo para el alumno: organización de currícula con secuenciación temática y cronológica, regional, selección bibliográfica amplia en enfoques, diversidad de estrategias didácticas.

Estrategia. **deconstrucción** de los nuevos contenidos, identificación de teorías, conceptos, variables y fuentes utilizadas por el historiador en la Metodología de la Investigación Histórica.

Ejecución:

1. Exploración de la red conceptual previa.
2. Planificación anual de Historia Argentina I.
3. Diseño de actividades, instrumentos de medición.
4. Observación de la Situación socioeconómica.
5. Actitudes y hábitos de los alumnos.
6. Registros de observaciones de clase.

Evaluación del proceso

Posibilidades de transferencia

Como ya se ha expuesto, el diseño de esta estrategia y, por ende, de los instrumentos a utilizar, se funda en la teoría del aprendizaje significativo y en los principios de la metodología de la investigación histórica. Para que un aprendizaje sea significativo, es imprescindible que el material posea un significado en sí mismo—que disponga de una lógica interna—y que el alumno tenga en su estructura mental, ideas con las que el nuevo conocimiento pueda vincularse.

El proceso. A: Pretest

A fin de comenzar a explorar tanto el bagaje conceptual de los alumnos como los modos en que los mismos logran su acceso a ellos, se diseñó un «pretest»¹² de resolución individual conformado por tres partes en su fase escrita y una instancia oral. Se buscaba conocer qué puentes cognitivos¹³ establecían los integrantes de la clase y en qué dimensión lo hacían, si recurrían a modos de explicación descriptivos o de mayor abstracción. En

las dos primeras partes se presentaron imágenes, una de un par de cacharros, y la otra un dibujo del Jesuita Florián Paucke sobre una «misión». Las consignas, aunque diferían, apelaban a volcar en un texto las ideas evocadas¹⁴. En ambos casos, se asignó un tiempo de resolución de 10 minutos. Como se pensó a-priori en la eventual aparición de conceptos que expresaran: relaciones de dominación (imperio, colonia, adoctrinamiento, esclavitud), localización histórico-espacial, ideas sobre movimiento social (progreso, retroceso), caracterización política de Estado, figuras carismáticas, se procuraba detectar también, su procedencia (Escuela Media, cursos de la carrera universitaria, cultura general, etc.)¹⁵.

En esta prueba, todos los alumnos pudieron establecer puentes cognitivos. Lo generalizable fue la explicitación de identidades culturales, sitios arqueológicos, fechados, importancia de la arqueología para la utilización de restos materiales. Más del 50% añadió el concepto de «representación» al referirse a los objetos, interpretaciones respecto al uso ceremonial y simbolización. En la imagen de la misión, las interpretaciones fueron más polarizadas: todos lograron una descripción que mostraba la división del trabajo, pero con calificativos del mismo como «trabajo comunitario», «compartido», «actividad planificada». Sin embargo, sólo el 20% de los alumnos acuñó conceptos como «dominación europea», «excedente», «control social». ¿Tendría influencia el hecho que más del 70% de los alumnos cursaron la Escuela Media en institutos privados confesionales?. Este supuesto queda pendiente de respuesta.

Con posterioridad a la resolución de las consignas sobre las imágenes, se pasó a una actividad grupal oral. El objetivo era observar la dinámica de participación conjunta donde el rol docente estimulaba —con preguntas y sugerencias— la expresión de comentarios acerca de la comparación de ambas imágenes, y registrando por escrito —el auxiliar docente— las opiniones y conceptos vertidos por los alumnos. Se asignó para esta parte 15 minutos de tiempo. Las preguntas formuladas se refirieron a los actores sociales involucrados, la realidad social temporalmente reflejada, las funciones que cumplían los objetos exhibidos, la importancia de las imágenes para su utilización en Historiografía. Aquí se observó que los comentarios servían de insumo para otros nuevos. Los aspectos que se evaluaron como más positivos fueron: 1-la diferenciación entre la temporalidad precolonial y la colonial con sus implicancias, 2- la relación entre organización del trabajo/ tecnología/consumo/ almacenamiento, 3-la relación espacio/actividad económica y 4-la intencionalidad de quienes manejaban la documentación y testimonios históricos (Paucke, de los museos, de la docencia).

La tercera parte del Pre-test consistió en detectar la hipótesis con que el autor del texto proporcionado—José Luis Romero— construyó su trabajo, para cuya resolución —individual y escrita— se asignó un tiempo de 20 minutos¹⁶. Para establecer la certeza de que era comprendido el concepto «hipótesis», se solicitaba, previamente, su definición, lo que fue corroborado. La explicitación de la hipótesis del autor por parte de los alumnos coincidió en mostrar la intención de marcar que la dominación europea se hizo desde la ciudad —a su vez trasplantada en su modelo pero transformada conforme al proceso

colonial— ciudad que encarnaba cultura, ideología de conquista, poblamiento, organización. Es interesante remarcar, sin embargo, que hubo tres explicaciones diferentes al resto: a) la ciudad como objetivación de la conquista —desde donde se percibe nuevamente el concepto de representación— b) la conquista de América como analogía de la reconquista española, y c) la superioridad europea sobre los infieles, por la fuerza, pero también por la cultura e ideas. Este último se puede considerar un concepto previo, ya que no pertenece al texto proporcionado.

La última actividad solicitada fue la transferencia de la información suministrada en una crónica de la conquista, a un mapa del área de conquista hispanoamericana. Pretendía conocer cuán familiarizados estaban los alumnos con el espacio rioplatense. El itinerario del texto debía ser marcado en un mapa en el término de 10 minutos¹⁷. Del total de alumnos, el 10% no hizo la actividad, el 25% ubicó la zona con dirección indicada con flechas, sin precisar nombres, y el 65% precisó los sitios en diferente grado. De este 65%, considerado ahora para la medición como el 100%:

(En % de alumnos que sitúan correctamente)

1 nombre	2 nombres	3 nombres	más de 3 nombres
25	12,5	25	50

Como producto de la evaluación del Pre-test, se concluye en que: las imágenes fueron familiares para la totalidad de alumnos pero el impacto provocó manifestaciones diversas respecto a su procesamiento. El vocabulario utilizado fue prioritariamente de origen escolar. Se reconocen hábitos en obtener inferencias. Los puntos más débiles fueron la carencia general de aspectos críticos, escasa muestra de abstracción —reconocimiento de modelos— y casi nula detección de que, quienes manipulan documentación, bibliografía, etc (historiadores, profesores, especialistas en arqueología, museología) lo hacen mediante mecanismos de selección. La actividad del mapa, por su parte, reveló no sólo carencia de conocimiento geográfico, sino también de hábito en el tipo de tarea solicitada.

B: Pretest con imagen móvil

Considerando que, tras haber utilizado textos escritos, imágenes fijas y mapas para una actividad de sondeo de redes conceptuales en los alumnos, la propuesta de imágenes móviles podría suponer un impacto diferente para profundizar el conocimiento de las redes significativas de los alumnos. El uso del video «Las ruinas de Santa Fe la Vieja» realizado por el Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales de Santa Fe¹⁸ —elaborado para difundir el repositorio del museo, alentar a la visita de las ruinas y servir de guía escolar— fue evaluado como adecuado a la temática de la Unidad I de la planificación¹⁹.

Se programó una actividad que contemplara dos partes, una escrita y una oral para volver a comparar el trabajo individual personal de cada alumno, con el que se realiza

grupalmente en la dinámica que adopta la inclusión de un más activo rol docente. En la asunción que el conocimiento previo directo de las ruinas podría incidir reforzando algunas apreciaciones, se solicitó indicar si se había visitado con anterioridad la localidad de Cayastá, con quién se había realizado dicha excursión y por cuántas veces. El comentario escrito —a responder en 20 minutos— consistió en: redactar 10 líneas expresando los contenidos del video; mencionar qué privilegiaría si tuviera que confeccionar un nuevo video; identificar valores subyacentes en el lenguaje —visual o lingüístico— y, finalmente, enumerar los actores sociales.

Para la tarea oral se pretendía orientar hacia la «deconstrucción» del video. En este sentido, se procuraba comparar la selección de las imágenes realizada por los autores con el texto expresado por la voz en off. Además, se interrogaría sobre los diferentes niveles temporales: el del pasado de los propios actores sociales, el científico —representado en Agustín Zapata Gollán quien descubrió las ruinas y ejecutó los principales trabajos, y el de los propios autores del video—; y, finalmente, el de la clase, al analizar el video como un texto más.

Respecto al resumen sobre los contenidos, volvió a aparecer como en el pretest, en su explicación de los Cántaros, una tendencia proclive hacia la explicación arqueológica. Con mayor o menor poder de memoria, se registraron los objetos exhibidos. La fase crítica se puso de manifiesto en la demanda de cómo se haría un nuevo video: la mayoría elegiría mostrar la cotidianidad de la ciudad descubierta, recuperando el contexto original histórico en lugar de una clasificación de objetos expuestos en vitrinas. En este sentido, se atribuye la respuesta al trabajo previo de dos asignaturas ya cursadas: Prehistoria y sociedades del Cercano Oriente e Historia Americana I (en esta última la parte precolonial se desarrolla en un cuatrimestre completo). Respecto de las valoraciones, se interpretó la palabra «valoraciones» como conductas deseables a ser promovidas o emuladas: se mencionaron «valores cristianos», «valor del trabajo y el esfuerzo», el «respeto a la autoridad», pero no como intencionalidad subyacente. La enumeración de actores sociales no mostró iguales respuestas: algunos interpretaron que se pedían nombres, en consecuencia, se mencionaron no sólo los españoles Juan de Garay y los de su familia, sino también el del mismo Zapata Gollán. Otros registraron actores colectivos: las órdenes religiosas, los pobladores autóctonos, etc.

Las imágenes del paisaje, acompañadas por una buena explicación respecto del medio en el que se erigió la primera fundación —el río, los factores erosionantes— no merecieron comentarios de los alumnos²⁰. Excepto cuando se explicó el motivo de la mudanza de la ciudad al nuevo sitio, donde reconocieron que la explicación del avance del río sobre la construcción fue en el video la única justificación. Cuando desde la cátedra se interrogó sobre otros posibles motivos del traslado, emergió el factor «resistencia indígena».

El trabajo oral posterior logró otras apreciaciones: la escena de entrada al Museo Fundacional filmada desde el interior —estética imagen que proyecta un haz de luz coincidente con la voz en off destacando la fundación— se interpretó como una

ponderación de la presencia hispana, ya que «lo fundante» implica un reconocimiento exclusivo hacia el grupo español (recién a su llegada «se hizo la luz»), con la consiguiente negación de la cultura indígena amerindia. Esta observación fue acompañada también de otras en el mismo sentido, por ejemplo el marcado predominio de objetos de la cultura occidental. Se observó también que la palabra «encuentro» y otras similares utilizadas en el video no condecían con algunos objetos mostrados como armas, cascos de soldados, etc. cuyo significado bélico y de «confrontación» cultural no fue explicado por la parte oral del video. Así, la situación de conflicto social no aparece en el material audiovisual. Los alumnos vieron paradójico que se hablara de un «encuentro de culturas» y por otra parte se exhibieran las armas sin indicación sobre su uso.

Las conductas más frecuentes en el trabajo escrito de los alumnos fueron: una tendencia a adoptar el punto de vista del narrador, por ejemplo al transcribir las expresiones «nuestra identidad», «nuestra región», «nuestras raíces». En este sentido, reiteran una conducta observada también en la lectura de textos escritos: no se pone distancia respecto al pasado y al historiador adoptando una actitud crítica sobre el objeto de estudio²¹. Además, queda nuevamente manifiesta la dificultad para interpretar las consignas —qué resolver, en qué tiempo y en qué forma. Respecto a la interpretación de vocabulario, no se diferencia lo que es empírico de lo conceptual, lo que es lenguaje de la disciplina o el cotidiano, lo que revela la carencia de una práctica discriminatoria en este sentido.

Pudo establecerse un puente cognitivo con insumos de clases anteriores en la propia cátedra: lo que respecta a la importancia de registrar los aportes de enfoques etnohistóricos en esta temática, la necesidad de complejizar la problemática hispanoindígena, indagando en la diversidad de naciones indias, considerando un reduccionismo hablar de «lo americano», desechando las visiones dicotómicas, irreconciliables y estériles.

Respecto de la utilidad del video para fines didácticos, los alumnos plantearon —tanto por escrito como oralmente— la necesidad de reforzar las imágenes con documentación o bibliografía ampliatoria. Más provistos de información respecto a la temática indígena precolonial²², juzgaron sobredimensionado lo hispano.

Para reforzar que el video es una construcción elaborada a partir de lo empírico, se propuso su deconstrucción. En la enumeración de elementos, los alumnos mencionaron los arqueológicos y musicales, la voz poética, los conocimientos de museología y estética. Se evidenció que todo fue objeto de selección y también afloraron los valores subyacentes que lo orientaron. Ante la solicitud de mención de vocablos coloniales, los alumnos recuperaron «higas», «solares», «rollo fundacional», «órdenes». Aquí se evaluó al video como una fuente importante para obtener el vocabulario de la época.

El equipo vio también una actitud particular de los profesores de Historia que recurren a la cátedra al haberse matriculado en el Plan de Licenciatura: valorar este instrumento a los fines ejemplificadores: mostrar la perseverancia de los fundadores en vivir en una zona inhóspita, rescatar los elementos que dan identidad, «encontrar nuestro sentido de

pueblo, patria y región» —textuales palabras de la voz en off. También los símbolos cristianos, y la importancia de destacar el espíritu nacional «en la colocación del rollo fundacional a nombre de su majestad el Rey Don Felipe». El rol ejemplificador y legitimador de la Historia en el sistema educativo podría estar vinculado a esta mención de los alumnos con experiencia docente.

La mayoría de los matriculados en la clase cursaron la Escuela Media en escuelas confesionales ¿Podría esto influenciar? ¿Podría haberse elaborado una opinión con el reclamo de reconocimiento que hizo la Iglesia Católica en la tarea evangelizadora por una parte, con otras lecturas sobre el Descubrimiento y conquista de América transmitidas desde los medios de comunicación (sobre todo dado la dimensión de la conmemoración del «V Centenario»), por otra? Vinculado a esto, el equipo reflexionó sobre la especial significatividad de la Cátedra Historia Argentina I: sus contenidos tienen que ver con el propio pasado, antepasados, territorio del alumno. Esto permite pensar en la posible incidencia de una cuota de memoria social, a diferencia de otras cátedras que analizan sociedades más alejadas de la realidad del alumno (en tiempo y en espacio). Este puente cognitivo debe ser observado sistemáticamente.

La parte oral de comentario cubrió aspectos no manifiestos en el escrito y enriqueció la visión individual con los aportes de todos. Contribuyó a reflexionar sobre otros aspectos no pensados y a establecer más relaciones. Se optimizó el trabajo.

C: La enseñanza de nuevos contenidos

La deconstrucción del trabajo historiográfico mediante la identificación de los documentos, los recursos metodológicos y las operaciones realizadas por cada historiador, se reitera sistemáticamente en cada clase. Esta es una clave esencial del proceso de investigación educativa implementado.

El tratamiento de la Unidad I cumplimentó los objetivos prefijados de acuerdo al modelo explicitado. Al concluirse, se realizó un trabajo práctico. En el mismo, destinado a verificar los resultados del proceso de aprendizaje, se detectarían las incorporaciones de conocimiento nuevo —producidas por el desarrollo de las estrategias del aula— y las modificaciones en los mecanismos de procesar el conocimiento. Puntualmente, se intentó observar:

- 1- De qué modo/s se concebía el tiempo: para periodizar -tiempo largo, acontecimiento, etc., para medir o cronometrar, para la comprensión de una época; para diferenciar la contemporaneidad estudiada del tiempo del historiador.²³
- 2- Cómo se revelaba la presencia del espacio: como espacio de interacción de los grupos sociales, como espacio económico, como representado gráficamente.
- 3- Qué ideas o conceptos «indeseables» o «molestos» —de la red existente— emergían.
- 4- Qué y cómo se priorizaban los procesos de Descripción-Abstracción.

5- Cómo se utilizaba el lenguaje-vocabulario de la disciplina. Práctica en la redacción-construcción de párrafos.

6- Qué utilización se hacía de lo tratado en clase al concluirse la Unidad I, especialmente en lo que concernía a la diferenciación entre empiria-construcción científica.

7- Cómo se integraba el material bibliográfico. En qué medida se evidenciaba la lectura realizada individualmente sobre los materiales proporcionados por la cátedra²⁴.

La evaluación y codificación de los trabajos prácticos arrojó las siguientes observaciones —mencionadas de acuerdo al orden en que fueron enumeradas arriba. Respecto al **tiempo**, se menciona un tiempo epocal medieval que aparece en la mentalidad del conquistador. Pero por lo general, no se considera especialmente el criterio de periodización de los historiadores. No constituye aún una práctica la observación de este punto. El **espacio** aparece con frecuencia en su representación gráfica: al mencionarse los circuitos económicos, la localización de la red urbana; en la relación con los ocupantes, o la diferenciación de Europa y América. Se registra, no obstante, un importante grado de desconocimiento del mapa: se homologa Río de la Plata a Latinoamérica, o difiere Río de la Plata —como espacio Virreinal— del Alto Perú, al que se incluye en Perú.

La permanencia de conceptos indeseables es una constante generalizable. Más del 50% de los alumnos utilizan conceptos, extraños a la bibliografía, pero que en su uso vulgar tienen una similitud o afinidad de significación. En algunos casos se trata de conceptos que las Ciencias Sociales, los MassMedia o la Historiografía utilizan o utilizaron para períodos o hechos históricos precisos, pero ajenos al que se considera aquí. Algunos ejemplos: «política imperialista» (por imperial), «latinoamérica» (por hispanoamérica), «totalitarismo» (por autoritarismo), «espacio geopolítico», etc. Igualmente, aparecen ideas que representan maniqueísmos, estereotipos, o bien adjudican elementos transitorios a situaciones permanentes: «ascenso social nulo» en la colonia, «confrontación permanente entre las coronas España y Portugal por el territorio fronterizo», España «defiende» su cultura.

En general, hay un evidente esfuerzo por demostrar, dar razones de las hipótesis. Aún las descripciones tienen su razón de ser para ser utilizadas posteriormente. Sin embargo, las dificultades de redacción, articulación, imprecisión y ambigüedad hacen deslucir los contenidos. Aunque se evidencia lectura de la bibliografía, los alumnos manifiestan no tener práctica habitual en la elaboración precisa, puntual, con vocabulario específico por escrito. Las dificultades fueron indicadas individual y grupalmente por la cátedra, y solicitado luego su reelaboración. Los datos de registro se guardan en un fichero individualizado y de cada actividad se elaboró un perfil grupal.

Aparece una visible tendencia a considerar al aula un espacio donde la sociabilidad de la clase constituye un beneficio apreciable para la comprensión, clarificación, planteo

de dudas, opiniones —verificado en los registros de actitudes. Si bien no hay una práctica generalizada a toda la clase a registrar las observaciones y comentarios de los docentes, quienes sí lo hicieron lograron un mayor aprovechamiento de las lecturas. Se evidencia que las condiciones de la reflexión son muy fuertes.

Respecto de la bibliografía, se observó que quienes la leyeron en totalidad —Romero, Clementi, Assadourian y Garavaglia²⁵— obtuvieron una integración y reflexión mayor. Quienes sólo lo hicieron en parte, formularon interrogantes específicos para cada autor mostrando un vacío en los temas no trabajados. Coincide que los autores menos leídos son los que tratan la problemática económica —Assadourian y Garavaglia— con la que los alumnos manifestaron tener mayor dificultad.

Al concluirse el desarrollo de la Unidad II, se pidió la realización de un trabajo práctico de resolución individual, extraáulico. Cada alumno debía elaborar una explicación escrita sobre la temática Monopolio Comercial Español (aplicado a Hispanoamérica), en 3-4 carillas mecanografiadas **que tuviera carácter crítico** —diferenciando la opinión personal de la de los autores de la bibliografía indicada, y que evidenciara **vinculaciones con los trabajos previos** cuando correspondiera. En tal explicitación, se tendría en cuenta: la extensión del período colonial, la territorialidad de la colonia, la evolución de la producción regional, las políticas de la corona española, la ingerencia de los otros Estados Europeos, el poblamiento rural y urbano del área rioplatense y, finalmente, la diversidad de interpretaciones historiográficas. Dado los diferentes enfoques, se debían hacer consideraciones puntuales sobre los autores leídos.

La evaluación observó elementos de análisis y también formales. Entre los primeros se incluyen aportes de conocimiento previo: por ejemplo el reconocimiento de la fase metalista dentro de mercantilismo —al explicar el contexto en que se inscribió la extracción de metales preciosos— (se identifica aquí un aprovechamiento de las cátedras del 2do. Año de la carrera). Asimismo, se ven aportes de los insumos de la misma cátedra de Historia Argentina I: - diferenciación entre las explicaciones de Beato y Moutokías, ligadas al momento de producción historiográfica, los 70's y los 80's respectivamente, y observando la periodicidad que utilizan ambos autores.

- diferenciación entre los objetivos de la corona de España y las circunstancias locales que hacen alterar aquéllos.
- deconstrucción de los materiales bibliográficos y la reestructuración en torno al tema pedido.

Dado que en este momento del año ya se exige una lectura más profunda que permita una diferenciación fina en el reconocimiento de la realidad, se pidió rehacer parcialmente los trabajos cuando:

- utilizan un concepto de monopolio como único e indiferenciado.
- caracterizan la crisis en la colonia con las características de la crisis europea.
- muestran la autonomía jesuítica sin observar su funcionamiento integrado a los objetivos coloniales.

- dan una explicación sin notas de pie de página ni referencia de autores (como si se tratase de una producción estrictamente personal).
- dan una explicación sesgada por falta de lectura obligatoria.
- citan las referencias bibliográficas como si hubieran sido leídos en forma directa
- ignoran las circunstancias internacionales cambiantes.
- no aplican la guía de la consigna.

Como ocurrió en anteriores tareas, la corrección se hizo sin problemas y atendiendo a las indicaciones.

Desarrollada la Unidad III y repasadas las anteriores, al finalizar el primer cuatrimestre se solicitó la realización del examen parcial de la asignatura. La satisfacción del 60% del temario provee la aprobación, mientras que el 70% permite la promoción de las tres unidades²⁶. El parcial se debió hacer en forma individual, en el horario de clase. Dos preguntas que exigían el 70 y el 30% respectivamente, fueron formuladas con los objetivos de: distinguir lo empírico de lo construido, reconstruir las bases documentales de la construcción historiográfica, identificar las hipótesis más importantes, conceptualizar adecuadamente²⁷.

En la acreditación de este parcial, el más importante de los solicitados en el año, se constató que la mayoría de los objetivos del proyecto de investigación podían considerarse satisfactorios. Los problemas fueron de orden cuantitativo: se observó la carencia de lectura de algunos materiales bibliográficos. En este sentido, luego de otorgarse el puntaje, se indicó qué deficiencias iban en desmedro del mismo y de qué modo debía compensarse tales vacíos.

El desarrollo de las unidades del segundo cuatrimestre analiza el proceso de transición hacia la conformación del Estado Nacional. El tratamiento del marco internacional es fundamental en esta etapa, tanto por lo que implica la vinculación comercial con los países de economía capitalista, como por lo que los mismos significan como modelos de Estados Modernos. En este sentido, el análisis del fundamento ideológico de la política republicana, se hizo indispensable para el tratamiento del tema en producciones monográficas—seleccionado por los alumnos— «Caudillos».

D: La producción historiográfica.

La lectura y discusión de la Bibliografía de las unidades del segundo cuatrimestre (ver Apéndice), tuvo igual carácter que la del primero. Este desarrollo temático sirvió, además, para perfilar intereses en torno a problemáticas específicas que cada alumno trabajó individualmente. Para concretar este objetivo, se solicitó la confección de un trabajo monográfico cuyas consignas fueron las siguientes: plantear un problema desde las temáticas estudiadas; desarrollar hipótesis o ideas creativamente; profundizar las lecturas específicas y adecuadas a las hipótesis a demostrar o confrontar; contextualizar dentro del marco internacional; explicitar, desagregar —cuando fuera pertinente— las

dimensiones «temporalidad» y «espacialidad»; y finalmente estructurar con coherencia la Introducción, Desarrollo y Conclusiones.

La construcción de los trabajos fue haciéndose en forma paulatina y secuenciada, con revisiones, correcciones y devoluciones. Al aprobarse la versión final, se estableció una jornada de presentación oral donde cada alumno debía comunicar al resto de la clase qué objetivos se había propuesto y de qué modo lo había concretado.

En la elaboración de las monografías se reflejó la metodología de trabajo implementada a lo largo del año. Se hizo un tratamiento que excedió lo puntual para insertárselo en el tiempo largo: lo que respecta a las relaciones socioeconómicas previas a la revolución en el Río de la Plata y a la socialización de los caudillos en las mismas. La diferenciación de los espacios regionales y de los ámbitos rural y urbano estuvo siempre presente, y asimismo, las primeras dos décadas posrevolucionarias fueron tratadas en su diversidad. Desde el punto de vista de los marcos teóricos y conceptuales de la historiografía de caudillos, se pusieron en cuestión: la utilización de un modelo o estructura caudillar, las intenciones supraprovinciales—nacionales de algunos caudillos, la relación caudillo-familia, la relación jefe-tropa, la dicotomía poder personal-poder institucional, la periodización de la temporalidad pre y posrevolucionaria. Además, en la comparación de interpretaciones historiográficas se tuvo en cuenta el momento histórico en que se formuló dicha interpretación, la posibilidad de que una carga afectiva pueda incidir en una formulación sesgada, que la memoria social haya tenido o tenga impacto en la producción de teoría. Las relaciones sociales entre propietarios —redes familiares de donde surgieron los caudillos— y subordinados, con sus implicancias laborales, coercitivas, paternalistas, coacción simbólica, acompañaron de forma más o menos explícita la explicación. Respecto de los materiales, la búsqueda de documentación se hizo en forma autónoma, así como la selección de textos pertinentes.

El tratamiento de los diferentes caudillos se hizo, no sólo teniendo en cuenta la temporalidad en la que actuaron, sino también el pasado colonial de los regionalismos en que los mismos estuvieron insertos. En este sentido, la presencia de una sociedad estamental más estructurada o una sociedad en tierras de nueva colonización, fue significativa tanto de la actuación de los caudillos como de la temporalidad en que lo hicieron. Asimismo, la presencia por un tiempo más o menos prolongado, de instituciones coloniales, y la jerarquía de las mismas —como por ejemplo el desarrollo del aparato burocrático virreinal de Buenos Aires, tuvo que ver con la aparición de los caudillos. Finalmente, el surgimiento del Estado, sus recursos, su capacidad para representar a la sociedad, para controlar diversos sectores, fue utilizado en la explicación del marco de actuación de los caudillos.

Los principales problemas observados —supuestamente trasladados de conocimientos externos a la cátedra fueron conceptos estructurados sobre la militarización de las tropas caudillares; juicios sobre la significación federal-unitaria; ciertas valoraciones de los caudillos con evidencias de haber sido «cautivados» por ellos. En el plano de lo formal,

costó bastante prescindir de citas textuales —presentadas en exceso— y derivarlas a un Apéndice. La insistencia en observar el «país previo» en el que fueron socializados los caudillos de los tiempos tempranos posrevolucionarios, dificultó el descubrimiento de nuevos roles ejecutados por los caudillos, como el de jefe político y militar —agregado a los de «patrón», «compadre», «vecino», «capitular», coloniales.

E: Evaluación de los resultados de la estrategia.

La evaluación final de la metodología aplicada, como del aprendizaje obtenido, consideró como dato fundamental la propia percepción de los alumnos de la clase a partir de una encuesta solicitada al efecto²⁸. La codificación de resultados arrojó como elementos más importantes (la importancia está determinada en la repetición de la respuesta de los encuestados, tanto para ponderar aspectos positivos como para expresar dificultades, pero también en juicios agudos aunque fueran minoritariamente expuestos. El orden en que están expresados los comentarios no necesariamente es el de la encuesta):

- Se apuntó que la deconstrucción fue fundamental para revisar la historiografía tradicional desde los nuevos enfoques. Entre los principales méritos con que se evaluó la metodología, se mencionó el rigor conceptual, el modo de abordar el texto, y la necesidad de considerar el marco histórico en que el historiador escribió, la práctica de observar el tratamiento del tiempo —corto-cíclico, largo. Se juzgó necesario continuar con la práctica de comparar diversos tratamientos del pasado, sobre todo reconocer las fuentes que sostienen las interpretaciones.
- Sobre la práctica áulica, se consideró importante el aprendizaje de interrogar críticamente el texto. La tarea que fue considerada más dificultosa fue la que implicaba realizar un trabajo escrito. La dificultad fue explicada en que sólo mediante un profundo análisis de la bibliografía —como fue pedido— se conseguía estructurar sobre ejes. Sin embargo, se expresó que la asimilación de contenido se conseguía con seguridad sólo tras ese mecanismo. La comunicación interpersonal en clase fue entendida como abierta y con respeto. El rol docente fue caracterizado como orientador, constructivo, inculcador de sentido de responsabilidad —sobre todo en el modo de corregir los trabajos prácticos— predispuesto a responder cuestiones.
- Entre los hábitos de estudio cambiados con el cursado de Historia Argentina I, e identificados como necesarias aptitudes a desarrollar para el oficio de historiador, se nombraron: el aprendizaje de confrontar hipótesis, argumentos, ideas y jerarquizarlas; la interrogación crítica al autor en lugar de una rápida aceptación de sus explicaciones; la fundamentación de toda afirmación; la integración del bagaje previo de que se dispone respecto a un tema; la identificación de lo anecdótico; la necesidad de ser más exigente con la explicación historiográfica; el reconocimiento de la incidencia de la memoria histórica tanto en el historiador

como en el alumno; la búsqueda de diferentes representaciones de diverso valor; el abandono de la simplificación.

- La práctica cotidiana contribuyó a: generar un clima de trabajo conducente a verificar los propios progresos y corregir pasos equivocados o inconvenientes; aumentar la autoestima, especialmente de los alumnos aparentemente tímidos; efectuar la vinculación micro-macro; apreciar valorativamente las construcciones historiográficas.
- Los juicios vertidos sobre la investigación histórica: sirven para crear fundamentos para nuevas síntesis —más perfectas que las anteriores; ayudan a trabajar los conceptos y a leer las fuentes. La selección de historiadores se explicó en la exhaustividad de los respectivos trabajos, la capacidad de síntesis, la originalidad de los análisis. Asimismo, en la profundidad de aquéllos que desagregan —en lugar de simplificar— tanto el espacio como el tiempo.

La jerarquización que los alumnos hicieron de lo que consideran más relevante para el aprendizaje de la asignatura Historia Argentina I —de acuerdo a la propuesta de la encuesta— es la siguiente:

- a-1-metodología de la clase,
- b-6-rol docente,
- c-5-bibliografía,
- d-2-planificación curricular,
- e-9-la demanda conceptual y de teorización

Los aportes que los alumnos obtuvieron de la cátedra Historia Argentina I contribuyeron a:

- a-8- clarificar aspectos teóricos/conceptuales de la disciplina
- b-4- mejorar la interpretación histórica
- c-10 -establecer la vinculación entre cada material bibliográfico con información acerca del historiador que lo produjo y el momento en que lo hizo
- d-5- mejorar el trabajo escrito
- e-1- la comprensión de problemáticas históricas generales

Los demás items, tanto de la sección h-1, como h-2, fueron seleccionados de modo disperso por lo que se consideran menos significativos.

- La enumeración de dificultades que se tuvieron y fueron superadas, así como las que persisten al momento de la encuesta, coincidió en gran medida en todos los alumnos, pese a que no se trataba de optar entre consignas. Las más repetidas fueron: la lectura pormenorizada que llevara a descubrir el marco teórico y a cuestionar los planteos; la identificación y explicitación de los conceptos de la disciplina; el reconocimiento de las fuentes en la argumentación. Entre las dificultades que persisten o costaron más superar se mencionaron: formalizar una

explicación escrita, respetar las consignas dadas por la cátedra, participar oralmente en forma asidua, interpretar una lectura fuera de las asignadas.

- Las propuestas sugeridas coincidieron en adecuar los materiales bibliográficos al tiempo disponible, sobre todo el destinado al segundo cuatrimestre, e incorporar más frecuentemente actividades de dinámica grupal.

Conclusiones

Planeamiento, seguimiento, control, transferencia, son actividades imprescindibles e insustituibles en la investigación educativa. Sin embargo, como se puede apreciar, insumen un costo de tiempo bastante incompatible con la realidad de la docencia universitaria argentina actual, requerida de tanta diversidad de obligaciones laborales.

Los progresos en la deconstrucción se han registrado tanto en la actividad individual como en la grupal. Luego de detectada una dificultad se trabajó sobre ella, y tal vez el grado de confianza ganado en tomar conciencia y comprender cuál era el problema, favoreció la actitud positiva del alumno. También se avanzó en la participación oral —alrededor de un 20% de los alumnos se abstenían de intervenir en voz alta. Este cambio se atribuye a diversos factores: la utilización de una metodología que aproxima a alumnos con historiadores fue recibida positivamente —como los primeros han manifestado; además, el trabajo sobre los significados ayuda a identificar las dificultades y a clarificar las formas de asociación de ideas. La superación de aspectos problemáticos en la actividad social áulica indica que la cuota afectiva potencia los procesos de aprendizaje. Algunas sesiones de trabajo de Taller coordinadas por el Ayudante alumno, lograron dinamizar la participación de los alumnos pasivos.

Si bien los logros han sido importantes, se reconocen algunas limitaciones a las que debe atenderse. Las que hasta el momento se han detectado pueden clasificarse, de acuerdo a su naturaleza, en teóricas, de implementación, y de transferencia. En lo teórico, queda por verificar si el factor que **más** influye en la asimilación de nuevo conocimiento es la posesión de conceptos previos —buenos o indeseables— (dentro del campo del aprendizaje) o el ámbito áulico, rol docente mediante, (parte del proceso de enseñanza). La opción del equipo en esta etapa fue preferenciar más la observación que la medición, de ahí que se cuentan al momento más elementos cualitativos que cuantitativos en la apreciación de resultados.

Respecto a la implementación: la formulación de las consignas debió ser precisada conforme al resultado obtenido con los primeros instrumentos: no hay hábito en los alumnos a responder a consignas, su trabajo muestra una gran dosis de informalidad, asistematicidad que intenta ser corregida. Hay predominio de razonamiento intuitivo más que analítico, de ahí que la hipótesis de la deconstrucción sirva para el ordenamiento de las etapas de pensamiento y también para la formalización de las presentaciones —escritas u orales. Esporádicamente surgen elementos imprevistos que contribuyen a profundizar

el conocimiento que el equipo de investigación tiene sobre la incidencia de conocimiento previo.

En general, la mayor dificultad que se observa es la dependencia del alumno de expresar un pensamiento crítico autónomo. Esta actitud cambia visiblemente cuando aparece el estímulo del rol docente. Respecto a las habilidades del historiador que se pudieron o podrán lograr, hay que convenir que se trata de un proceso. Algunas cosas ya se pueden identificar, porque se logran con tareas sistematizadas, otras tal vez no se puedan ver por producirse en el tiempo mediato. A lo que más se aspira es a que los alumnos vean el carácter relativo de las explicaciones científicas, pero también a que comprendan que para sentar una posición es necesario seguir con rigor determinados caminos y probar las hipótesis desde diversas fuentes y desde la multicausalidad y la jerarquización causal. En el mismo sentido, se aspira a desalentar formulaciones simplistas, reduccionistas y carentes de fundamentación.

La intervención del rol docente debió crecer más que lo planificado antes de conocer el grupo. Además de trabajar con la red conceptual, es necesario prever que sobre determinados temas no hay conocimiento o no hay una práctica que permita responder a una consigna. En estos casos, el aporte es externo y se atribuye al docente. Al respecto, es interesante recordar el concepto de Novak: «la igualdad intelectual...está regida por las limitaciones de la realidad biológica, pero es más probable que se consiga la igualdad social si las escuelas mejoran. Actualmente, hay demasiadas personas que no pueden adquirir en la escuela la mínima competencia intelectual y personal necesaria para contribuir a la democracia y a su propio bienestar personal»³⁰.

Los instrumentos aportaron un valor incalculable, pues permitieron ver la marcha secuenciadamente. Los registros de observaciones orales no alcanzan el espectro de los instrumentos que demandan respuesta escrita de los alumnos, sin embargo, se siguen efectuando³¹.

Las etapas realizadas llevan a avisorar que, si bien no se propuso hacer de cada alumno un historiador, sí se puede crear un campo propicio al mismo tiempo que se corrigieron problemas relacionados con el aprendizaje. En este sentido, la intención del equipo de investigación es proponer que el modelo de trabajo pueda ser utilizado en otros espacios afines. En la convicción que, «una golondrina no hace verano», la obtención de resultados apreciables dependerá de su multiplicación.

Notas

- (1) Un trabajo preliminar fue presentado en el Simposio «Problemáticas de la Enseñanza, el Aprendizaje de la Historia y el Perfeccionamiento Docente» de las V Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia de Universidades Nacionales y I Rioplatenses. Montevideo, Uruguay, 28-30 de Septiembre de 1995.
- (2) Este trabajo es producto de un proyecto de investigación —que la autora dirigió— titulado «El trabajo de investigación como método formativo en el aprendizaje de la Historia». Dicho proyecto integró el Programa Didácticas Especiales dirigido por el prof. Solidario Romero en el marco del CAID, Curso de Acción en

- Investigación y Desarrollo, subsidiado por la Universidad Nacional del Litoral, 1993-1995. El equipo estuvo además conformado por la prof. Lidia Acuña-Codirectora, Prof. Laura Lorenzón y Mariela Schanz -graduadas, (becarias dirigidas por la Directora), Félix García -Auxiliar alumno y la Prof. Daniela Soria -pasante en el año 1994 (ambos de la cátedra Historia Argentina I), María E. Mozzi -alumna becaria ad-honorem. La Prof. Susana Celman de Romero asesoró al equipo -desde Abril del año 1995- como especialista en Evaluación. Este trabajo se hace posible por el aporte de todos ellos, a quienes la autora agradece con profundo reconocimiento.
- (3) El fenómeno educativo que se caracteriza es observado desde 1988, año en que la autora accedió por concurso a la Cátedra mencionada.
 - (4) Pilar Maestro González retoma esta crítica de Novak. «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas». *Studia Pedagógica*, Univ. de Salamanca. IUCE N° 23, 1991, p. 55 a 81. Agradezco a la colega Prof. María leonor Milia por facilitarme este material.
 - (5) En el Apéndice puede consultarse la Planificación de la Cátedra historia Argentina I, a la que el lector puede remitirse conforme se explicita cada actividad (pág. 29 a 38).
 - (6) Ver Planificación en el Apéndice.
 - (7) La inclusión de este aspecto fue sugerido por la especialista en Metodología de la Investigación, Dra. M. Teresa Sirvent (UBA) en la crítica a nuestro trabajo en marzo de 1995. Esto no se había efectuado en la fase del año académico 1994 en la ponencia: «Enseñanza de la Historia Colonial Rioplatense en el nivel universitario. Una estrategia didáctica». De acuerdo a la planilla del ingresante, sólo la mitad del total de alumnos registra en el 3er. año, una edad entre 21-23 años —la «normal» para el año de carrera, el resto representa un abanico entre 29 y 55 años de edad. Las dos terceras partes son mujeres y el resto varones. En igual proporción, dos terceras partes cursó escuela privada confesional católica, y un tercio en escuela pública. Una tercera parte de los alumnos tiene padres en la Administración Pública, otra tercera en profesiones liberales y el último tercio en actividad independiente —rural y comercial. Respecto a la educación, sólo el 30% de los padres tienen educación universitaria —completa o incompleta— y el 70% primaria y secundaria incompleta. Los datos sobre condición laboral de los alumnos (que debieron ser reactualizados) muestran que sólo la mitad de ellos registra ocupación.
 - (8) Las asignaturas previas son: 1er. año: Preh. y Soc. del C. Oriente - Soc. Mediterráneas - Geografía - Teoría Econ. - Taller de Historia I. 2do. año: Formac. Mundo Moderno I - Hist. Americ. Colonial hasta S XVII - Teoría de la Historia - Taller II.
 - (9) D.P. Ausubel fue quien formuló esta teoría. Muchos de sus trabajos, así como los de sus discípulos J. D. Novak y D. B. Gowin están traducidos al castellano, entre otros; Ausubel, Novak y Hanesian. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Truillas, 1983; Novak y Gowin. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988; Novak J. D. *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid, Alianza, 1982.
 - (10) Baraldi, Clemencia. *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario, Homo Sapiens, 1993. El sujeto y las vicisitudes de sus aprendizajes.
 - (11) Baraldi, ob. cit.
 - (12) Este instrumento fue tomado de *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Donald Campbell y Julian Stanley. Amorrortu, 1980. Para la adopción de ideas de medición y control de la investigación han sido tomados asimismo Robert M. W. Travers. *Introducción a la investigación educacional*. Paidós. Educador, original inglés 1969, 1a. impresión español, Barcelona, 1986. Novak, Joseph D. *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid, Alianza Universidad, 1992, 5ta. edic. en castellano, 1a. en inglés, 1977.
 - (13) El concepto «puente cognitivo» es utilizado por la teoría del aprendizaje significativo para designar las relaciones que el sujeto establece entre el nuevo conocimiento ofrecido y otro/s previo/s que están en su red conceptual.
 - (14) Observar la lámina «Cántaros». Museo arqueológico Wagner (Santiago del Estero). Anote inferencias: hipotéticas, formule comentarios. (Ejemplo: respecto del tiempo, espacio, actores sociales, etc.) Ilustración en el Apéndice, pág. 36. Observar la lámina «Trabajos de los Mocoovies en las Misiones» (Florián Paucke). Enumere sus interpretaciones al respecto. Ilustración en el Apéndice, pág. 36.

- (15) Domínguez, Jesús. «El lugar de la Historia en el Currículum 11-16: un marco general de referencia», en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, comp. por Carretero, Pozo y Asensio, ob. cit., pág. 33 a 60. También Maestro González se refiere a este punto, pág. 70-71, ob. cit.
- (16) Texto: *Latinoamérica; las ciudades y las ideas*, de J. L. Romero. Bs. As., Siglo XXI, 4ta. edic., 1986 (1a. edic. 1976), pág. 47. «...ningún europeo dudó que era un conquistador, con todos los derechos que da la victoria; y en este caso era una victoria sobre los infieles, como la que antes había obtenido sobre los musulmanes. La ciudad fue europea en un mundo poblado por otras gentes y con otra cultura... De allí el tipo de poder que se estableció después de la victoria, en el baluarte que la consagraba: la ciudad fortificada. La toma de posesión del territorio fue total, se le dio una fundamentación jurídica y teológica, construida sobre montañas de argumentos... Se tomó posesión del territorio concreto donde se ponían los pies y se asentaba la ciudad...»
Todo eso hizo que la ciudad fuera el núcleo del proceso. Desde ella —ya erigida o todavía embrionaria— habría de convertirse la virtualidad en realidad.
- (17) El texto —recortado de la selección que Raúl Mandrini incluyó en *Argentina Indígena*, CEAL, 1983— era el siguiente: «Luis Ramírez, marinero de la expedición de Sebastián Gaboto, dice... salimos del puerto de Santa Catalina el 15 de Febrero de 1527 y a seis días siguientes llegamos al cabo de Sta. María, que es en la boca del río de Solís. Este río es muy caudaloso, tiene de boca 25 leguas largas... el 28 de Agosto llegamos al Carcarañá... caminamos río arriba, pasamos la boca del Paraguay, un río muy caudaloso que va a la dicha Sierra de la Plata...».
- (18) La cátedra Historia Argentina I y este equipo de investigación expresa su profunda gratitud al Arquitecto Luis M. Calvo, Director del Dpto. de Est. Etnog. y Coloniales por su reiterado e incondicional apoyo en la consulta de los materiales de la institución.
- (19) Ver planificación en el Apéndice.
- (20) Se recuerda que en primer año los alumnos cursaron la asignatura Geografía.
- (21) Maestro González propone trabajar sobre la actitud crítica del alumno, llamando a «activar el pensamiento divergente» ob. cit.
- (22) Rex González A y Pérez J. *Argentina Indígena, visperas de la conquista. Historia Argentina*. T.I. Bs. As., Paidós, 1987. Mandrini, Raúl. *Argentina Indígena*. Bs. As., CEAL, Historia Testimonial Argentina N° 1, 1983.
- (23) Para la problemática del tiempo en Historia se recomienda la revisión de Maestro González en «Epistemología histórica y enseñanza» en *La Historiografía*, ed. por Pedro Ruis torres. Madrid, Marcial Pons, 1993; pág. 156 y siguientes.
- (24) La consigna pedía integrar cuatro materiales bibliográficos (Clementi, Romero, Garavaglia, Assadourian), incluir el tratamiento de tiempo y espacio, evitar descripciones procurando algún nivel de abstracción. Los objetivos se debían cumplir en el formato siguiente: a. redactar cuatro preguntas sobre el material y responderlas; b. justificar por qué se formularon dichas preguntas.
- (25) Ver Bibliografía en la Planificación (Apéndice).
- (26) Como se advierte, en el transcurso del año académico, y en el marco de la Cátedra Historia Argentina I, se persiguen, simultáneamente, objetivos de investigación educativa y objetivos de aprendizaje. Los primeros tienen que ver con el proyecto «El trabajo de investigación como método formativo en el aprendizaje de la Historia», cuyo desarrollo se explicita en este artículo; los segundos, con la función de Historia Argentina I en el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Historia. Los instrumentos aplicados no necesariamente cubrieron ambos objetivos al mismo tiempo, pero se procuró que así fuera. Las normas para la aprobación y promoción constan en la Planificación adjunta del Apéndice.
- (27) Temario: I. La Casa de Borbón diseñó una política colonial que se apartó de la impuesta por la Habsburgo. a) analice los principales cambios que tal política imprimió en los territorios rioplatenses. b) de acuerdo al ítem anterior y a la luz de la historiografía propuesta por la cátedra, explique las hipótesis más relevantes analizadas en clase trabajadas por los autores a partir de la documentación producida en dichos espacios rioplatenses (70%). II. Conceptualizar «cultura ilustrada». Identificación del concepto. Aportes, riqueza de su contenido (30%).
- (28) Texto de la encuesta en el Apéndice, pág. 38.

(29) Sesiones destinadas a lectura y trabajo de base bibliográfica.

(30) Novak, p. 213, 214.

(31) Respecto a los registros de observación diaria, la Profesora Laura Lorenzón, integrante del equipo, formuló lo siguiente: «El registro de observación se construye a partir de la transcripción textual de las intervenciones de alumnos y docentes en la clase identificando a cada uno por su nombre. Tiene por objetivo contar con una base de datos que permitan una reconstrucción (parcial) de las clases, aportando información válida para la concreción de los propósitos de la investigación. Con los registros se pretende •caracterizar los procesos individuales y grupales de aprendizaje •trazar el recorrido de los mismos a lo largo del año, identificando continuidades y cambios significativos •registrar eventuales cambios en la memoria histórica que trae el alumno •comparar los datos observados con los resultados del pre-test, trabajos prácticos, parciales, monografías, estableciendo posibles conexiones entre los progresos en el aprendizaje documentados y la estrategia de enseñanza (método del historiador), cuyo impacto intenta dar cuenta de la investigación •visualizar cómo funciona la dinámica del grupo •evaluar la intervención del docente en los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.»

Apéndice

Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Formación Docente en Ciencias
Departamento de Historia, Cátedra: **Historia Argentina I**
Profesora Titular Ordinaria: Teresa Suarez

Planificación y Programa

Objetivos Generales:

- Propender a un aprendizaje significativo de la Historia y a ejercitar la lógica de una «educación histórica».
- Analizar el discurso de selecta bibliografía secundaria y confrontarla con fuentes documentales a fin de dilucidar los principales problemas históricos e interpretar las respuestas de la Historiografía a cada uno de dichos problemas.
- Alentar la ejecución de trabajos propios del oficio de historiador, según una secuencia de gradual complejidad.
- Vincular la Investigación Educativa a la Cátedra mediante la ejecución del Proyecto «El trabajo de investigación como método formativo en el Aprendizaje de la Historia» -Secretaría de Ciencia y Técnica, CAID Universidad Nacional del Litoral.

Objetivo Específico:

partiendo de la comprensión de la naturaleza pluriparadigmática de la Historia, promover una lectura de los materiales bibliográficos identificando:

- el sistema productor de discursividad,
- la capacidad de cada representación para explicar la realidad cotidiana,
- el espacio que el historiador/investigador social cedió a los actores sociales y el modo en que los mismos están privilegiados en la narración.

Parte I: Culturas Amerindias y Proyecto Colonial

Unidad I: Amerindios y Europeos en el período colonial temprano.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los patrones de integración de las diferentes culturas amerindias, sus mutuas relaciones y la ingerencia de las mismas en la distribución de los asentamientos coloniales.
- Establecer los móviles y las formas de la conquista en el marco de la realidad europea.

Contenidos:

- Áreas culturales amerindias. Ubicación geográfica y cronológica.
- Géneros de vida indígena. Tecnología y producción en relación a la naturaleza.
- Conquista y fronteras. Los nuevos asentamientos. «Abrir puertas a la tierra».
- Economía y sociedad del Siglo XVI.
- La administración colonial. La Iglesia.
- Coerción y compulsión en la relación colonial.

Bibliografía:

- Rex González A. y Pérez J. *Argentina Indígena, vísperas de la conquista*. Historia Argentina T.I. BsAs, Paidós, 1987.
- Romero, J.L. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. BsAs, Siglo XXI, 4ta. edic. 1986.
- Clementi, Hebe. *La frontera en América*. Bs. As., Leviatán, 1987.
- Garavaglia, J.C. *Mercado interno y economía colonial*. México, Enlace-Grijalbo, 1983.

- Assadourian, CS. *El sistema de la economía colonial*. México, Nueva Imagen, 1983.
- Historia Argentina. Desde la conquista a la Independencia* en Historia Argentina T.II por Assadourian, Beato y Chiamonte. BsAs, Paidós, 1972.
- Areces N., S.López y E.Regis. «Relaciones interétnicas en Santa Fe La Vieja: rescate con charrúas» en *Reflexiones sobre el V Centenario*. N.Areces comp. Rosario, UNR, 1992.

Documentos:

- «De Lope de Vega a Juan de Soria. Stgo de Chile, Abril 9 de 1590» en Assadourian. El sistema...ob cit.

Unidad II: Consolidación colonial y crisis del Siglo XVII

Objetivos:

- Buscar las causas de la diferenciación regional, las relaciones internas y las relaciones marítimas en las reglas del orden colonial, y en el funcionamiento local de las instituciones.
- Interpretar el juego de fuerzas entre las naciones europeas, los problemas estructurales de la realidad americana, y, como consecuencia de ello, los ajustes al sistema colonial.

Contenidos:

- Funcionamiento del sistema monopólico.
- Producción y trabajo en el Tucumán, BsAs y Cuyo.
- Debilidades del sistema: contrabando, navíos de registro y buques de arribada forzosa.
- El Cabildo de BsAs: su rol en una sociedad cambiante.
- Las misiones jesuíticas: organización interna y vinculaciones con el espacio colonial.
- Una sociedad marginal: Santa Fe.

Bibliografía:

- McAlister, L. «La depresión del Siglo XVII». Trad. T.Suarez, en *Spain and Portugal in the New World*. MN. USA: U of MN, 1984.
- Garavaglia, ob.cit.
- «Las misiones jesuíticas: utopía y realidad» en *Economía, sociedad y regiones*. BsAs. Ed. La flor, 1987, 119-191.
- Assadourian, *El sistema* ob.cit.

Moutokías, Z. «Burocracia, contrabando y autotransformación de las élites: BsAs en el S.XVII» *Anuario IEHS*, 1988.

Gelman, J. «Cabildo y elite colonial. El caso de BsAs en S.XVII». VII Jornadas de Historia Económica, UNR, 1985.

Tarragó, Griselda. «Los Diez de Andino: un linaje colonial santafesino, 1660-1822». Cuadernos de Historia Regional, No.16, UN Luján.

Documentos:

«Reducciones y pueblos de indios». Garavaglia, JC comp. en Documentos para la Historia Integral Argentina. T.II, vol.2. BsAs, CEAL, 1973, 385-416.

Unidad III: Período colonial tardío. El ordenamiento borbónico.

Objetivo:

- Evaluar el cuestionamiento al sistema monopólico y la reestructuración propuesta al mundo colonial a través de la evolución de las formaciones sociales y de su control institucional.

Contenidos:

- Crecimiento económico. Cambios en la circulación.
- La población. Expansión, reacomodamientos y censos.
- Las ciudades criollas.
- Los ataques ingleses al Río de la Plata. El Estado y la militarización.
- El liberalismo porteño.
- La ilustración en el R. de la Plata.

Bibliografía:

Brading, D.A. «El mercantilismo ibérico y el crecimiento económico en la América Latina del Siglo XVIII» en *Ensayos sobre desarrollo económico*, ed. por Enrique Florescano. México, FCE, 1979.

Romero, JL. *Latinoamérica...* ob.cit.

Garavaglia, JC. «Producción cerealera y producción ganadera en la campaña porteña: 1700-1820» en Garavaglia y Gelman *El mundo rural rioplatense a fines de la época colonial: estudios sobre producción y mano de obra*. BsAs, Biblos, 1989.

Gelman, J. «Sobre esclavos, peones, gauchos y campesinos» en Garavaglia y Gelman *El mundo rural*, ob.cit.

- Gelman, J. «Sobre el carácter del comercio colonial y los patrones de inversión de un gran comerciante en el R. de la Plata del S.XVIII», p.51-70 en *Boletín* No1, 3a.Serie. BsAs. Instituto Historia Arg. y Americana Dr. E.Ravignani, 1989.
- Gorostegui de Torres, H. «El espacio y el hombre» en *Historia Integral Argentina*. BsAs, CEAL, 1970.
- Moreno, JL. «La estructura social de BsAs en 1778» en *América Colonial: Población y Economía*. *Anuario*, Rosario, UNR, 1965.
- Rasini, B. «Estructura demográfica de Jujuy». en *América Colonial: ob.cit*,
- Halperin Donghi, T. *Guerra y Finanzas en los orígenes del Estado Argentino, 1791-1850*. BsAs, Ed. de Belgrano, 1982.
- Chiaramonte, JL. *La ilustración en el R. de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el virreinato*. BsAs, 1989.

Documentos:

- Serie documental en La ilustración...ob.cit.
- Panel de Historiadores. Video.

Parte II: Ruptura del orden colonial y transición hacia la constitución de un Estado Nacional.

Unidad I: Apertura del puerto de BsAs: conflictos regionales y convulsión armada.

Objetivos:

- Interpretar la vinculación entre los intereses político-económicos de las élites criollas y la situación política española.
- Analizar las oscilaciones en la dirección del movimiento revolucionario.
- Evaluar las transformaciones sociales que se operan con el creciente militarismo.

Contenidos:

- Planes para una nueva economía.
- El planteo de la legitimidad de la revolución.
- Artigas y su proyecto.
- Exitos en la guerra colonial y fracasos en el orden interno.

Bibliografía:

- Halperin Donghi, T. *Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. México, S.XXI, 1979.
Guerra y finanzas, ob.cit.
- Goldberg, M. «La población negra y mulata de la ciudad de Bs. As., 1810-1840». *Desarrollo Económico*, 16, 1976.
- Moreno, J.L. «La estructura social de la Iglesia porteña». *Historia Integral Argentina*, CEAL, 1970.
- Mandrini, R. «La agricultura indígena en la región pampeana y sus adyacencias (S.XVIII y XIX)» en *Anuario IEHS*, 1986.
- Mayo, Carlos. «Sobre peones, vagos y malentretidos: el dilema de la economía rural rioplatense durante la época colonial» en *Anuario IEHS*, 1987.
- Wentzel, Claudia. «El comercio del Litoral de los ríos con BsAs: el área del Paraná 1783-1821» en *Anuario IEHS*, 1988.
- Chiaromonte, J.C. «Formas de identidad en el R. de la Plata luego de 1810» en *Boletín N.º.1* del Instituto Ravignani ob.cit. p.71-92.

Documentos:

Selección de *Monumentae Iconográfica*. Bonifacio del Carril.

Unidad II: El proyecto unitario.

Objetivo:

- Comparar las diferentes propuestas de formación de una nueva nación a la luz de la documentación y de la historiografía.

Contenidos:

- Reformas de Rivadavia.
- Los caudillos.
- Transformaciones sociales en la década 1820-30.

Bibliografía:

- Halperin Donghi, T. *Revolución y Guerra*, ob.cit.
Guerra y finanzas, ob.cit.
- Lynch, John. *Caudillos en Hispanoamérica 1800-1850*. Madrid, Mapfre, 1993.
- Irwin Domingo. «Unas definiciones de Caudillo y Caudillismo». *Boletín de la A.N. de la Historia*, Caracas, Venezuela, 1988, 71.
- Bagú, S. «Los unitarios, el partido de la unidad nacional» en *Unitarios y Federales*. Bagú y otros. BsAs, Hyspamérica, 1987.

Bosch, B. «El caudillo y la montonera» en *Unitarios y Federales*. Bagú y otros. BsAs, Hyspamérica, 1987.

Romero, LA. ed. *Bs. As. Criolla 1820-1850*. Historia Testimonial Argentina N° 7. BsAs, CEAL, 1983

Documentos:

Testimonios de viajeros. Selección

Unidad III: Política ganadera y concentración del poder.

Objetivo:

- Analizar las tensiones sociopolíticas generadas en el período rosista, fundadas en intereses económicos, y en los valores -tradicionales y/o renovadores- subyacentes en la sociedad.

Contenidos:

- Las ideas políticas de Rosas.
- Ganadería y política de tierras. El saladero.
- La aduana de BsAs. Finanzas del régimen rosista.
- La oposición.
- Nuevos análisis sociales del período.

Bibliografía:

Lynch, J. J.M. *de Rosas*. BsAs, Hyspamérica, 1986. Trad. B.Aranda (original inglés, 1981).

Lynch, John. *Caudillos en Hispanoamérica 1800-1850*. Madrid, Mapfre, 1993.

González Bernaldo, Pilar. «El levantamiento de 1829: el imaginario social y sus implicancias políticas en un conflicto rural» en *Anuario IEHS*, 1987.

Socolow, Susan. «Los cautivos españoles en las sociedades indígenas: el contacto cultural a través de la frontera argentina» en *Anuario IEHS*, 1987.

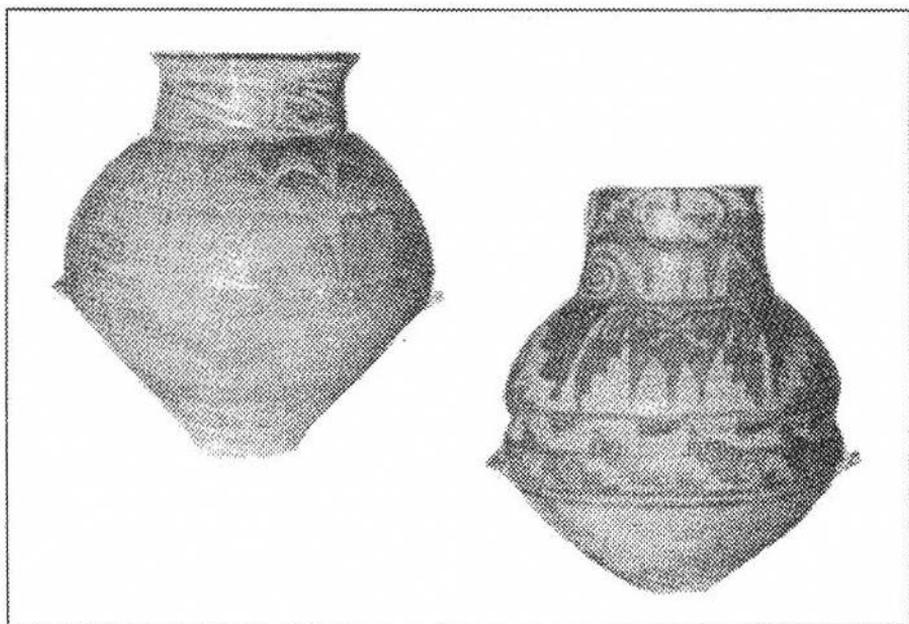
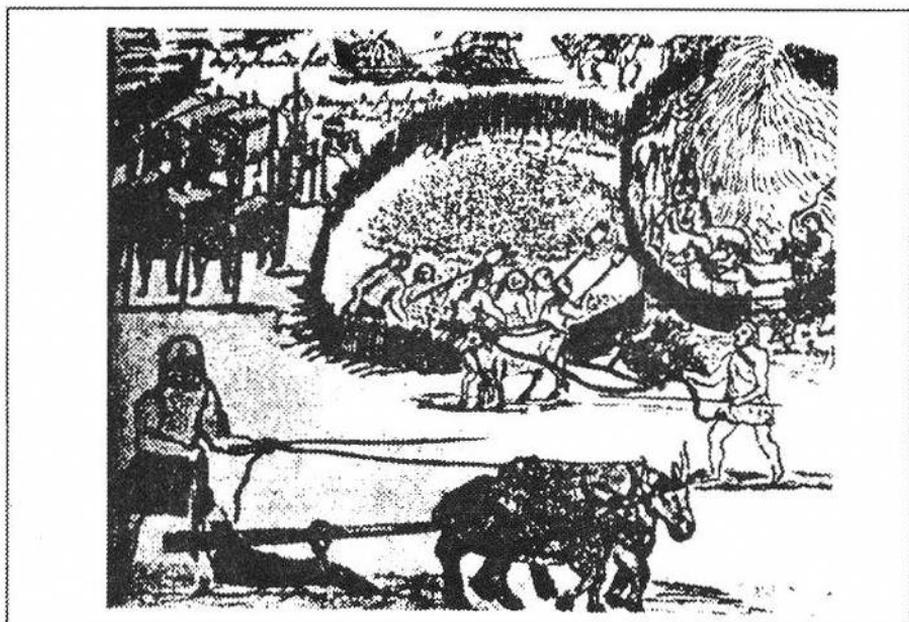
Andrews, George. *Los afroargentinos de BsAs. 1800-1900*. BsAs, Ed de la Flor, 1989, 1a. ed. en inglés 1980.

Barba, E. «Unitarismo, federalismo y rosismo» en *Unitarios y Federales*. Hyspamérica, Bagú y otros, ob.cit.

Documentos:

Moavro, A. comp. «El saladero» en *Documentos para la Hist. Integral Arg.* T.II, vol.1, 1973.

Filmico. A seleccionar por los alumnos de la clase sobre el período de Rosas.



Metodología de trabajo:

- Discusión del material asignado como lectura para el día a cargo de miembros de la Cátedra y alumnos, haciendo de cada jornada un taller de elaboración y resolución de hipótesis, identificación de paradigmas y categorías usados por los historiadores.
- Búsqueda de materiales de consulta en las bibliotecas y archivos. Elaboración de fichas y repertorios bibliográficos.
- Asignación de tareas vinculadas a la actividad de investigación. Interpretación documental. Elaboración de informes de fuentes en los repositorios indicados.
- Trabajos prácticos por unidad, individuales y grupales.
- La imagen como recurso didáctico: la iconografía, el video documental y el video-ficción han sido seleccionados como recursos no convencionales para trabajar temas de la currícula.

Fuentes de obtención del material:

Biblioteca de la Fac. de Formación Docente en Ciencias, UNL

Centro de Estudios Etnográficos y Coloniales.

Archivo de la Pcia. de Santa Fe

Biblioteca de la Junta de Estudios Históricos de la Pcia. de Sta. Fe

Biblioteca Gálvez, -Central de la UNL.

Fac. de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL

Fac. de Ciencias Económicas, UNL.

Bibliotecas Pedagógica y Municipal.

Evaluación y promoción:

Los alumnos inscriptos en Historia Argentina I podrán optar por:

1-Sistema promocional:

Requiere asistencia activa al 80% de las clases, 100% de los trabajos prácticos aprobados, parcial escrito con calificación Bueno -que incluye las Unidades I, II y III de la Primera Parte del Programa. Defensa de un trabajo monográfico preparado a lo largo del 2do. Cuatrimestre y aprobado en sus entregas parciales de acuerdo a un estricto cronograma. El tema y las fuentes serán a elección del alumno entre las propuestas de la currícula del Segundo Cuatrimestre. Como requisitos mínimos, el trabajo: atenderá a una interpretación de cómo el historiador indaga las fuentes, evidenciará a la Historia como una disciplina en permanente construcción, ofrecerá una rigurosa conceptualización -mostrando, si el caso corresponde, la vinculación a las Ciencias Sociales. Los alumnos que elijan esta forma deberán tener aprobado 1er. Año completo; y aprobada una y

regularizada la otra de las siguientes asignaturas: Historia americana I y Formación del Mundo Moderno I.

2-Sistema regular:

Asistencia y participación al 70% de las clases; 80% de prácticos aprobados, parcial escrito al final del Primer Cuatrimestre cuya aprobación promociona la Primera Parte del Programa. Los alumnos regularizados de esta manera tendrán un examen final oral cuyas formas serán discutidas en horarios de consulta.

3-Sistema libre:

Podrán rendir el examen final previa aprobación de un trabajo monográfico cuya elaboración será discutida en sucesivas sesiones con la cátedra. El examen será escrito y oral, y comprenderá los contenidos de la totalidad del programa.

Cronograma estimativo:

Parte I: Unidades I, II y III, 4 semanas cada una.

Parte II: Unidades I, II y III: 5 semanas cada una.

**Evaluación de la Cátedra Historia Argentina I
y Autoevaluación:**

Antes de contestar, lea la guía en forma completa. Responda en hoja aparte. Identifique con nombre y apellido su respuesta (excepto el punto J- si desea hacerlo anónimamente).

a- material de estudio:

A- qué opinión le merece la Bibliografía de la Cátedra (el nivel de dificultad, la variedad historiográfica, la actualización, el análisis que se hace de ella).

B- para qué juzga importante el uso de documentos. Jerarquice con letras, a: la más import.:

- 1...para ampliar la información Bibliográfica.
- 2...como curiosidad de la época estudiada.
- 3...para indagar la construcción del historiador.
- 4...para relacionar con otros documentos.

b- Práctica áulica: explicité su opinión respecto a:

- 1- trabajo oral.....
- 2- trabajo en grupo.....
- 3- trabajo escrito.....

- 4- la comunicación con los/las compañeras.....
 5- el rol docente.....

c-metodología de estudio antes del cursado de Historia Argentina I (H.A.I).

Explicite: -cómo se preparaba para rendir?

d-al enfrentar un nuevo material bibliográfico antes del cursado de H.A.I. SI/NO/Por qué, en Cada Item.

- infería a partir del título el tema del trabajo
- escribía, subrayaba, punteaba sobre el texto.
- tendía a estar de acuerdo con la interpretación del autor. Si afirma, ¿En qué ocasiones?

e- ¿modificó su metodología de estudio en el año 1995? Si es afirmativa la respuesta, explique:

- qué operaciones realiza con un nuevo texto.
- de qué otros lugares obtuvo conocimiento respecto a las temáticas del programa H.A I? ¿Cómo lo utiliza?

f-resultados de la práctica áulica:

1- cómo considera su grado de importancia. ¿Sería prescindible la asistencia a clase y rendir como alumno libre? Explique por qué, tanto si su respuesta es positiva como negativa.

2- Identifique los aspectos de la práctica áulica que habría que corregir.

3- Identifique los aspectos positivos.

4- Cómo autoevalúa su participación en clase?

g- Investigación Histórica.

1- explique la idea que pudo conformar respecto a qué es investigar en Historia.

2- de los historiadores cuya producción fue analizada en clase, seleccione 3 de los que Ud. recibió mayor impacto. Fundamente en cada caso las razones de su selección.

h-Autoevaluación en el Año Académico 1995.

h-1) Jerarquice (con letras, a: lo más importante) reordenando los elementos que considera más importantes para el Aprendizaje de H.A.I:

1- metodología de la clase, 2-planificación curricular, 3-consignas de los trabajos prácticos, 4-actividad oral, 5-bibliografía, 6-rol docente, 7-conexión con contenidos curriculares de otras cátedras cursadas, 8-la inmersión en documentación, 9-la demanda conceptual y de teorización, 10-la dinámica de grupo, 11-la integración de investigación

y docencia, 12-las formas de corrección/evaluación de los prácticos, parciales y otras tareas realizadas (agregue lo que juzgue conveniente).

h-2) Jerarquice (si evalúa como positivo), los aportes que obtuvo de Historia Argentina I (puede incluir varios ítems en un mismo nivel de importancia; a lo más positivo). Ayuda a:

1- la comprensión de problemáticas históricas generales 2- la comprensión de otras problemáticas históricas coloniales 3- la comprensión de problemáticas históricas europeas 4- mejorar la interpretación histórica 5- mejorar el trabajo escrito 6- comprender la importancia de las relaciones con las de distintas cátedras 7- mejorar su participación oral 8- clarificar aspectos teóricos/conceptuales de la disciplina - 9- valorar la integración de la investigación histórica en la carrera de grado 10 -establecer la vinculación entre cada material bibliográfico con información acerca del historiador que lo produjo y el momento en que lo hizo 11-valorar el crecimiento que obtienen los alumnos o recién graduados en Historia (de FAFODOC) en actividades de Investigación y Docencia.

h-3) Enumere las dificultades que tuvo en esta cátedra. Indique cuáles superó (S) y cuáles aún persisten (P).

J- (aparte y sin firma si quiere hacerlo anónimo) escriba las cosas que Ud. juzga necesario corregir de esta cátedra.