

- › **Manuel Jerónimo Becerra**  
ENS 1 y ENS 9 de CABA/UBA

## Bicentenario, Belgrano y enseñanza de la Historia

### REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN 2020

“Clásico no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos, es un libro que las generaciones de los hombres leen con previo fervor y una misteriosa lealtad”  
Jorge Luis Borges (1952)

#### UN CONTEXTO DESAFIANTE

Las preguntas que abrió la pandemia del COVID-19 a la cultura humana –y con ella, a su modo de producción, sus marcos para reflexionar sobre la existencia, sus prácticas políticas, sus dinámicas sociales– son válidas para todo el mundo; pero la respuesta político-sanitaria de cada país impulsa formas específicas de abordaje. Así 2020 nos encuentra, a los argentinos, cerrando el bicentenario de la década revolucionaria en medio de uno de los mayores desafíos a nuestra historia. Y es a la luz de esta compleja coyuntura que hacemos el balance de los números redondos, que comenzó con las celebraciones en el soleado mayo de 2010, a la angustia de 2016, y se clausura –en cuarentena– en 2020.

Vale recordar que el 1° de febrero de 1820 se libró la Batalla de Cepeda, en la cual las fuerzas militares de Santa Fe y Entre Ríos derrotaron a las del gobierno central, el directorio presidido por José Rondeau. Diez días después, el 11 de febrero, Buenos Aires –su ciudad puerto y su campaña–

emergió como una provincia más, en igualdad de poderes jurídicos con las restantes, con autonomía propia.

Unos meses después, en la capital de la provincia, fallecía Manuel Belgrano, abogado y militar, figura protagónica de la década precedente. Moría en la pobreza y en la intrascendencia, ya que ese mismo 20 de junio de 1820 la ciudad estallaba en enfrentamientos de facciones en lo que se conoció como “el día de los tres gobernadores”: el Cabildo de Buenos Aires, Miguel Estanislao Soler e Ildefonso Ramos Mejía reclamaban la titularidad del poder ejecutivo bonaerense, sin lograr reconocimiento por parte de la Legislatura.

1820, entonces, ese año en el que se disuelve el gobierno central que había comandado, entre brutales tensiones, la década revolucionaria; el año en que emergen las autonomías provinciales que ocupan la vacancia de una administración centralizada –fundándose, en ese acto, la de Buenos Aires como provincia separada del resto y del poder central-; el año en que muere Belgrano en un día anárquico.

Nuestra memoria histórico-institucional recuerda los 200 años de ese momento de quiebre, que coinciden con un nuevo aniversario de uno de los héroes de nuestro panteón patrio –problema que analizaré a continuación-. También se cumplen 250 años del nacimiento del creador de la bandera, que nació un 3 de junio de 1770. Muchos números redondos, entonces, para poner a ejercitar nuestra reflexión sobre el pasado.

Se suma, a la atmósfera de las múltiples efemérides, el drama de la pandemia y de la suspensión de las clases presenciales: no tenemos los rituales que teníamos cuando la escuela era edificio y era patio, mástil, encanto y desencanto. No tenemos corridas en el recreo. No tenemos pedagogía presencial, o sea, no tenemos pedagogía. Más preguntas entonces: ¿Qué reflexión se impone en estos 200, o 250 años? ¿Debe imponerse alguna en particular? ¿Es nuestra memoria histórico-institucional la forma en que debemos *enseñar* la historia argentina en la escuela? ¿O debe dialogar con ella desde un lugar profundamente crítico? ¿Qué significa exactamente un diálogo crítico en la escuela, esa palabra aparentemente mágica que a esta altura parece ser más una patente de corrección política que una dimensión central, concreta, tangible, en la práctica de la enseñanza? ¿Nos permite esta suspensión de la presencialidad escolar tratar de pensar estas preguntas desde otro lugar? ¿Por qué 200, o 250 años? ¿Por qué no subsumir la figura de Belgrano al proceso histórico? ¿Corremos algún riesgo si hacemos esa operación?

La escuela es el lugar donde millones de niños, niñas y adolescentes se aproximan a campos de la cultura que pueden no volver a visitar más en su vida, una vez egresados y elegido un camino a recorrer. Nadie se aproxima simultáneamente a tanta diversidad cultural como cuando transita los 14 años que tiene la escolaridad obligatoria en Argentina.

## MITRE Y PANTEÓN

Enseñar historia viene con una advertencia: debemos reconocer el por qué de la pertinencia de lo que estamos enseñando. En la escuela debemos tratar, en la medida de lo posible, de entender por qué están los temas que están en los diseños curriculares, pero también por qué en la escuela eso se traduce de diferentes maneras en su ejecución didáctica. Y también debemos entender cómo dialogan esos contenidos con los rituales escolares. En Ciencias Sociales en general, y en Formación Ética y Ciudadana e Historia en particular este mandato se transforma en decisivo: hay once feriados, entre febrero y diciembre, que deben ser abordados con una actividad especial en la escuela. Podríamos dividir, caprichosamente, a los actos escolares en cuatro tipos: los patrios tradicionales (25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto, 11 de septiembre), los patrios nuevos (17 de junio, 20 de noviembre), los internacionales (1° de mayo, 12 de octubre), y los de la memoria reciente (24 de marzo, 2 de abril).<sup>1</sup> La historia de los actos escolares no es lineal, y las interrupciones al tiempo escolar para ritualizar el recuerdo de un hecho o de un hombre –hasta ahora no hay ninguna mujer– arrancan con Pablo Pizzurno haciendo un parate, en la escuela que dirigía en 1887, para reflexionar sobre el 25 de mayo.<sup>2</sup>

---

1 Incluyo al Día del Maestro dentro de los “patrios tradicionales” ya que la figura de Sarmiento, a pesar de estar temporalmente distanciada de la década revolucionaria, entra para la escuela dentro del panteón clásico junto con San Martín y Belgrano.

2 Cabe recordar, además, que los actos escolares con este formato, tan comunes en América Latina, prácticamente no existen en países de Europa Occidental y que, por ejemplo, en Estados Unidos, se trabaja la formación cívico-patriótica con formatos diferentes.

Pero es necesario volver a la pregunta: “¿Por qué hablamos de Belgrano?”, con el objetivo de desnaturalizar los rituales escolares, desnaturalizar su figura en una secuencia didáctica de Historia o Ciencias Sociales. Desnaturalizar, por supuesto, no implica derribar sus bronce, pero sí colocarlos en su lugar.

Hablamos de Belgrano (y San Martín) por el éxito arrollador que tuvo Bartolomé Mitre en el relato de la gesta revolucionaria en dos obras épicas: su *Historia de Belgrano y de la independencia argentina* y su *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*. Aunque con un lenguaje más bien ascético,<sup>3</sup> esas *Historias* terminaron siendo determinantes en la configuración del panteón patrio. Belgrano y San Martín son, efectivamente, dos personajes fascinantes para construir un relato del pasado y para encumbrar a héroes de bronce y mármol: tuvieron vidas llenas de aventuras, riesgos y apuestas. Belgrano: el joven ilustrado de la elite porteña, educado en leyes en España, importante cuadro burocrático de la administración virreinal, devenido general de ejércitos sin ninguna experiencia previa, impulsor de salidas monárquicas al problema institucional que planteaba la declaración de independencia. San Martín: el joven militar que comenzó su carrera luchando contra Napoleón en España, que renuncia a ella para encabezar la estrategia militar en el Río de la Plata y Sudamérica, que cruza los Andes para liberar a Chile y llegar a Perú por mar, evitando el Alto Perú.

Personajes fascinantes y cristalizados por ese relato, pero también por décadas de institucionalización en el sistema educativo. Los actos escolares cobraron fuerza y forma durante la gran inmigración europea de fines de siglo XIX y principios del XX, que planteaba desafíos para construir una “identidad argentina” desmarcada de las comunidades nacionales y étnicas de origen, o peor aún, de las de clase social. Había que grabar a sangre y fuego el respeto por una idea de Patria excluyente, xenófoba y racista, y para eso (sobre todo) fueron establecidos algunos rituales esco-

---

3 Mitre era un exponente del positivismo historiográfico, atado a un presunto “rigor objetivo” que se basaba en fuentes escritas institucionales, en contraposición a narrativas más románticas que se disputaban el relato del pasado. Este denso debate sobre cómo aproximarse al pasado argentino se expresó en una seguidilla de artículos periodísticos y libros publicados entre el propio Mitre y Vicente Fidel López, representante de la Generación del 37, a principios de la década de 1880.

lares durante las primeras décadas del siglo xx. La escuela como máquina de formación cívica: la Liga Patriótica hizo el resto con sus rompehuelgas y *pogroms* durante la segunda y tercera décadas del siglo pasado.

En la historia de las tradiciones y los rituales escolares que tenemos profundamente naturalizados está también la clave para pensarnos en la escuela, y para pensar lo que enseñamos. Es el origen de las prácticas institucionales de ritualización del pasado lo central para entender por qué hablamos de Belgrano (y San Martín) en la escuela, más que sus logros como protagonistas del proceso revolucionario.

## ENSEÑAR HISTORIA HOY

El relato escolar del pasado, los contenidos a enseñar en Historia, quedaron anclados en estos marcos hasta la última década del siglo xx. Las reformas que impulsó la Ley Federal de Educación incluían, también, una reforma curricular. Allí se produjeron renovaciones valiosísimas –no es objetivo de este pequeño ensayo analizar integralmente la reforma de los 90-, ya que en el caso específico de las Ciencias Sociales implicó la entrada de los marcos epistemológicos académicos. Dicho de otra manera: la forma de abordar la Historia, la Geografía y la Formación Ciudadana comenzaba a adaptar para los niveles educativos obligatorios los avances académicos en esos campos.<sup>4</sup> Con el correr del tiempo, también, comenzaría a plantearse finalmente la educación como un derecho, otorgando marcos pedagógicos para reflexiones más integrales de estas disciplinas.

Eso, al menos, en el papel: sabemos que los núcleos de aprendizaje prioritarios, los diseños curriculares y otros documentos que indican lineamientos de enseñanza requieren de las y los docentes para diseñar y ejecutar la enseñanza. Y de alumnos y familias –y escuelas y docentes– que estén en condiciones materiales de enfrentar el aprendizaje.

La enseñanza de la Historia hoy, entonces, es heredera de esos marcos conceptuales, de esas formas de narrar, profundamente atravesada-

---

4 Como plantea Silvia Finocchio (1989), la materia Formación Ciudadana no tiene un equivalente académico directo: es una mezcla de Historia, Sociología, Derecho, Filosofía, Geografía y otras disciplinas. Sin embargo, la reforma de este espacio curricular también se “modernizó” hacia perspectivas más centradas en el ejercicio de los derechos, la convivencia y la democracia como forma de vida, entre otros grandes ejes.

das por una suerte de mandato cívico-patriótico que se deposita en la escuela, cuyo origen se remonta, como dijimos, a los primeros tiempos del sistema educativo. Más aún, en los rituales del acto escolar y la efeméride todavía resuena ese mandato, que establece un diálogo muchas veces forzado con lo que tratamos de enseñar dentro del aula –en los marcos estipulados por los diseños curriculares– que se desmarcan de las figuras heroicas y los hechos aislados para intentar abordar la comprensión de procesos, conceptos, formas de analizar la realidad y sus características y condicionantes.

¿Qué tensiones emergen de la prescripción de contenidos que se derivan de la academia –o sea, actualizados y reconvertidos en lenguaje escolar, a modo de la “transcripción didáctica” que planteó Yves Chevallard para Matemática– y las herencias que arrastra la propia escuela en la enseñanza del pasado, como la formación patriótica y los actos escolares? ¿Hasta dónde se ha podido operar la separación de ambas lógicas? ¿Cómo opera la didáctica en esas tensiones?

## EL PROBLEMA DIDÁCTICO

Hasta aquí recorrimos el por qué de los rituales escolares, el por qué del protagonismo de Belgrano y San Martín en ellos a lo largo de la historia, y la ruptura curricular que se presenta en los últimos 30 años en la enseñanza de la Historia y la Ciudadanía. Y allí hemos encontrado, ya, una acumulación de núcleos de sentido que tensionan entre sí. Pero hasta aquí sólo hablamos de los “contenidos”: o sea, de temas, y de cómo y por qué hemos abordado determinados temas.

En la escuela, sabemos, la implementación de la currícula oficial se hace en las aulas y a través de los docentes. Somos nosotros quienes seleccionamos los contenidos más relevantes de las normas oficiales, calibramos el tiempo que nos puede llevar trabajarlos a lo largo del año –contemplando, desde ya, las interrupciones rutinarias de la agenda educativa–, y de marzo a diciembre vamos armando secuencias didácticas. Esas secuencias están cargadas de recursos diversos, diferentes modalidades de trabajo para promover el aprendizaje, estrategias de evaluación, y otros etcéteras que los docentes conocemos muy bien.

Aquí se presenta el mayor problema, a mi criterio, sobre la enseñanza actual de la Historia en particular, y de las Ciencias Sociales en general.

Durante mucho tiempo la enseñanza memorística dominó la didáctica de estas materias: recordar fechas, nombres de personas, ríos, continentes, capitales. Formas de provincias y países. Personajes históricos asociados a un proceso (Colón = Conquista de América; Belgrano = Revolución y guerra; San Martín = Independencia y cruce de los Andes). Los “nuevos” contenidos (las comillas son porque este paradigma tiene, como dijimos, casi 30 años) desalientan este tipo de estrategias porque ya no hay que recordar nombres y fechas, sino comprender procesos y conceptos. No se trata de recordar la biografía de Belgrano (que puede, a esta altura, ser resumida de Wikipedia, si nuestros alumnos supieran resumir, tarea que en general tampoco les enseñamos), sino de “comprender” el proceso revolucionario. ¿Cuáles fueron las causas, endógenas y exógenas, de la caída del Imperio Español en el Río de la Plata? ¿Y las consecuencias? En esas dos grandes preguntas se cifra, tal vez, un trimestre entero de secundaria.

El problema que enfrentamos hoy radica en lo siguiente: aunque ha cambiado el currículum, y está actualizado, y dialoga mucho mejor con las formas de analizar el pasado desde la rigurosidad profesional, la enseñanza, o mejor dicho la evaluación, se sigue centrando en la memorización. ¿Cómo sucede esto, si los nombres y las fechas no son importantes? De manera muy sencilla: nuestros alumnos memorizan conceptos y descripciones generales de los procesos, sin “comprenderlos”, y nosotros como docentes damos eso por válido. Así, damos por acreditada la materia, pero difícilmente hayan aprendido realmente.

Para ser más concreto con un ejemplo: uno de los problemas de la década revolucionaria fue la inestabilidad institucional. Un reflejo de esto fue la sucesión de al menos seis formas de gobierno diferentes entre 1810 y 1814 (Primera Junta, Junta Grande, Primer Triunvirato, Segundo Triunvirato, Asamblea de 1813, Directorio).<sup>5</sup> Si nosotros como docentes preguntáramos cómo se manifestó esta inestabilidad institucional, un alumno debería memorizar los seis renglones precedentes para dar una respuesta “satisfactoria”. No es difícil, no es tanto texto. Y se la daremos por válida. Pero probablemente nuestro alumno no entienda qué significa “inestabilidad institucional”, ni qué tensiones transcurrieron entre esas conformaciones de gobierno, ni por qué sucedió así, porque lisa y llanamente eso no aparece en los renglones precedentes.

---

5 El “al menos” es por atenernos a sólo dos conformaciones del Triunvirato, que en realidad tuvo mucha mayor rotación de sus integrantes.

Lo mismo vale para la consigna: “Defina la anarquía de 1820”. El alumno podrá repasar rápidamente la ya mencionada Batalla de Cepeda, sus protagonistas, ganadores y perdedores, y podrá decir, de memoria, que allí “cayó el gobierno central”. Todo eso es, como dije antes, perfectamente factible sin entender nada del proceso. Memorizar es una operación “sencilla” cuando un alumno identifica cuáles son esos conceptos y procesos que para nosotros como docentes son importantes. Los busca en el texto –un manual, apunte, video, audio– y memoriza. Por eso se ven en mayores problemas cuando indagan en internet: googlear “Consecuencias de la Revolución de Mayo” abre un mundo inabarcable de información caótica. Un alumno puede intentar hacer un recorte de ese mar de letras (empezando por Wikipedia), y de alguna u otra manera algo de lo que memorice de ahí será acertado. Por eso tendríamos que establecer un primer consenso: si una consigna se puede responder googleando en internet, entonces la consigna está mal.<sup>6</sup> Pero si les seguimos dando por válidos ese tipo de resoluciones, a lo largo de años y años de escolaridad, no esperemos que no tomen el copiado y pegado como una estrategia de resolución. Si lo han hecho siempre, y nadie les dijo que está mal, ¿por qué van a dejar de hacerlo? Y en caso de que se crucen con un docente que les dice que no deben hacerlo, ¿por qué no, si siempre lo han hecho así?

## HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA REFLEXIÓN CREATIVA

Este planteo no es original. Los trabajos más reconocidos en Argentina sobre didáctica de las Ciencias Sociales (Beatriz Aizenberg, Silvia Alderoghi, Isabelino Siede, Raquel Gurevich, Adriana Villa, Vera Carnovale, Viviana Zenobi, entre tantos otros) abonan esta mirada. Sin embargo, es pertinente volver a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que tenemos naturalizadas pero, fundamentalmente, comprender cómo dialogan estas formas de enseñar (tradicionales o mestizadas) con la disponibilidad caótica de información en internet.

Tal vez vale la pena volver a subrayar esto: en Ciencias Sociales (y tal vez en el resto de las áreas también) una consigna que se resuelve googlean-

---

6 A menos, por supuesto, que estemos enseñando específicamente a hacer búsquedas en internet y ése fuera uno de los pasos iniciales.

do tiene un problema de formulación. No podemos anular una respuesta googleada si la consigna implícitamente lo habilitaba, pero además porque nuestros alumnos no necesariamente saben que esa forma de resolución no es correcta, porque nunca se les ha señalado eso en su trayectoria escolar.

Sin embargo, no se trata de “dar sermones” sobre la inconveniencia del copiado y pegado –que, por cierto, forma parte de ese durísimo currículum oculto que es la tácita enseñanza del “oficio de alumno”–, sino de buscar consignas de las que pueda emerger una reflexión propia y original sobre los procesos y conceptos que queremos trabajar.

Esas consignas pueden explorar géneros más “blandos” que el historiográfico: como ejemplos al azar, podemos proponernos un trabajo con Prácticas del Lenguaje para que nuestros alumnos escriban cartas de un protagonista de la inmigración europea de principios de siglo XX, o una obrera textil durante el peronismo. Podemos apelar al arte para ver cómo pueden sintetizar, en una obra pictórica –o poética, teatral, musical, o de danza–, el espíritu de una época.

Este tipo de consignas “creativas”, es cierto, nos alejan un poco del análisis de fuentes, o del establecimiento de un glosario propio de cada disciplina (glosario que es necesario, en todo caso, en la medida que se trate de categorías que sean útiles para un análisis complejo de lo social de parte de un ciudadano informado, en vez de tecnicismos disciplinares en los que un alumno podrá profundizar si manifiesta una curiosidad especial por las Ciencias Sociales).

## ENTRE EL MÉTODO Y LA VOZ PROPIA

El tiempo que ha pasado desde la reformulación de los contenidos de las Ciencias Sociales, sumado a los brutales cambios de las formas de producción y circulación de la información a nivel global, nos permite afinar el lápiz acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sabemos que necesitamos “entrenar” un análisis reflexivo –crítico, ni más ni menos– de los procesos y las categorías sociales en nuestros alumnos. O sea, esperamos que aprendan herramientas para analizar la realidad en la que se mueven, a través de la metodología que aportan las Ciencias Sociales. Eso inevitablemente implica una apropiación de los contenidos que trabajamos en el aula. Retomando el apartado anterior, un trabajo creativo, en diálogo con diversas formas del arte, puede ser una buena forma de

evaluar si efectivamente existió esa apropiación, de ver cuánto de lo que estuvimos trabajando aparece en la voz de nuestros alumnos.

La metodología de las Ciencias Sociales, sin embargo, también aborda una forma historiográfica, geográfica, sociológica, antropológica, de conocer el mundo. Cada una de estas disciplinas tiene metodologías diferentes. Y si bien es pertinente, repito, que nuestros alumnos incorporen herramientas para analizar lo social, también es pertinente preguntarse si enseñar la metodología específica del trabajo historiográfico –o antropológico, o sociológico, o geográfico– no es un saber demasiado específico para enseñar en la escuela.<sup>7</sup>

Pero no está de más reconocer esta tensión entre el rigor y la metodología disciplinar y las consignas que apelan más a la creatividad, a través de las que se puede verificar mejor la apropiación de los saberes.<sup>8</sup>

## COMO REFLEXIÓN FINAL: RECUPERAR LAS EXCURSIONES

El contexto de la pandemia nos ha obligado a los docentes, tal vez como nunca, a volver a revisar nuestras prácticas, ese ejercicio que nos es tan críticamente necesario como difícil de operar en los tiempos “normales”. Quiero cerrar este pequeño ejercicio con una preocupación más, directamente vinculada a este tiempo que está fuera de quicio.

Comienza a pensarse un retorno escalonado a la presencialidad escolar. El problema sanitario desafía fuertemente la infraestructura escolar: condicionado por el distanciamiento social recomendado para reducir los

---

7 Ante esta última afirmación –o pregunta, más bien– cabe hacer una salvedad “universal”: todo lo que “enganche” (“interpele”, para hablar más rigurosamente) a nuestros alumnos en el trabajo sistemático en el aula es bienvenido. Si hay gran consenso para una secuencia didáctica, aunque ésta no tenga como objetivo los cánones de la didáctica de las Ciencias Sociales, siempre suma muchísimo: recordemos que trabajamos en niveles obligatorios, y parte de la alquimia de la docencia consiste en atraer a niños, niñas y adolescentes a campos del saber y la expresión que no son sus primeras opciones.

8 A título personal, siempre creí que mis alumnos tenían problemas de redacción serios hasta que les pedí consignas que los corrieran del género historiográfico. Allí aparecieron narraciones más sólidas: el problema era la enorme dificultad que tenían para apropiarse del género académico-escolar de la Historia y expresar en ese terreno sus aprendizajes.

riesgos de contagio, la escuela no puede recibir simultáneamente a todos los alumnos. Entre otras alternativas, se piensa en la posibilidad de utilizar otros espacios –clubes, centros municipales, universidades, museos, parques públicos y semi públicos– donde, tal vez, podrían desarrollarse las clases. Eso implicaría alumnos saliendo de la escuela, como en las salidas didácticas, pero sería una salida didáctica semi permanente. El objetivo final de esta extensa reflexión es recuperar la potencia didáctica de las salidas al medio. Todos tenemos recuerdos grabados de “excursiones” que dejaron una marca agradable en nuestra trayectoria escolar. Tal vez ésta, también, sea una oportunidad para trabajar más sistemáticamente sobre el campo, recorrer los alrededores –o más allá– de la escuela con mirada pedagógica; que nuestros alumnos aprendan del barrio, la ciudad y el mundo de primera mano, y de la mano de sus maestras y maestros. Porque una de las grandes necesidades que tendremos, cuando empecemos a poder salir de nuestros hogares, es el de recorrer, encontrarnos en el espacio público, disfrutarlo. Y, por qué no, reapropiarnos de él.

Por qué no –en la medida de las posibilidades– enseñar la Revolución de Mayo en la Sala Capitular del Cabildo, en el mismo lugar donde Manuel Belgrano y el resto de la Junta Provisoria Gubernativa asumieron el control de las Provincias del Río de la Plata en nombre del Rey Fernando VII, una húmeda mañana de otoño de 1810.

## BIBLIOGRAFÍA

Borges, Jorge Luis, "Sobre los clásicos", en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé, 1952.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Finocchio, Silvia, "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media". En: *Propuesta educativa Nro. 1*. Buenos Aires, FLACSO, 1989.