

## Investigar en la clase de Historia: ¿Posible, Deseable o Quimérico?

M. Paula González – Marisa Massone – Viviana Román  
Universidad de Buenos Aires

---

### Punto de partida

¿Es posible realizar trabajos de investigación en el área de las ciencias sociales en la escuela? ¿En qué medida es viable reproducir en la enseñanza media los pasos del conocimiento científico? De ser posible, ¿es deseable ensayar una investigación en el aula?

Estas preguntas han sido el punto de partida de nuestro proyecto de investigación y el objetivo del presente artículo. Antes que dar una respuesta cerrada a cada una de ellas, el propósito es reflexionar sobre la investigación en el aula, considerando sus implicancias, potencialidades y limitaciones en el área de Ciencias Sociales.

Basado en los trabajos producidos por jóvenes de todo el país –en el marco de las sucesivas experiencias de investigación histórica vía Internet–, el estudio pretende identificar y analizar las principales dificultades que se presentan en los trabajos de investigación en el área de Ciencias Sociales en la enseñanza media, y proponer herramientas para superar concepciones reduccionistas y estereotipadas de lo que implica una investigación escolar. Aun siendo nuestra base de análisis una experiencia extra-programática, entendemos que su estudio contribuye al análisis de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito áulico.

### Introducción

Para comenzar, creemos pertinente explicitar algunas ideas previas que han guiado nuestra reflexión. En primer lugar, la escuela no forma científicos y es correcto que así sea. Esto no invalida que en el aula se puedan enseñar y aprender los pasos, herramientas y procedimientos necesarios para realizar una investigación sin desarrollar una en forma acabada.

En segundo lugar, la investigación en el aula no es un simulacro de investigación científica. Esta identificación mecánica puede hacernos olvidar que los procesos de investigación escolar y científica se dan en contextos absolutamente diferentes.

En tercer lugar, la consideración de la investigación en la escuela no puede subsumirse al examen de las actividades –más o menos efectivas y prácticas– que podemos llevar a

cabo en el aula. Pensar la investigación en el aula nos involucra necesariamente en una reflexión aún mayor y general acerca de las ciencias sociales y su didáctica, aunque su abordaje excedería los límites de este artículo. Bastará con decir, en coincidencia con Zaragoza,<sup>1</sup> que esta reflexión debe considerar la construcción del pensamiento histórico en los adolescentes, la enseñanza y el aprendizaje del “hacer” historia, la epistemología de la ciencia histórica además de su pertinencia y relevancia como conocimiento escolar. En este sentido, si tuviéramos que indicar sucintamente cuál es el propósito de la enseñanza y aprendizaje de la historia podríamos dar una primera respuesta que, por conocida, no es menos importante: la historia permite comprender y explicar el mundo en que vivimos estableciendo una relación significativa entre pasado, presente y futuro. Esta relación es posible y significativa a partir de una historia que pondera los procesos antes que los hechos, que evita las visiones estáticas y dogmáticas para dar cuenta de la multicausalidad y la multiperspectividad, que revela cambios y continuidades, que exhibe a los distintos protagonistas en acción presentando una visión problematizadora de los temas y dando lugar a distintos análisis e interpretaciones.

Una segunda razón es que la disciplina histórica se propone la formación de ciudadanos críticos comprometidos, solidarios y respetuosos por lo diferente. Es sabido que la disciplina histórica escolar incluye los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No discutiremos aquí esta clasificación aunque han existido propuestas alternativas a esta tipificación;<sup>2</sup> a los fines de nuestro análisis, nos detendremos en los contenidos de tipo procedimental,<sup>3</sup> aunque compartamos la posición de Maestro:<sup>4</sup> éstos no pueden tomarse como contenidos aislados de lo conceptual y factual como tampoco puede separárselos del marco metodológico general.

Los contenidos procedimentales nos demuestran que el aprendizaje de la historia no sólo consiste en comprender procesos o conceptos, sino también poner en práctica acciones propias del “saber hacer” historia. Así, nuestros alumnos pueden participar en forma activa y reflexiva en la construcción del conocimiento planteando problemas e hipótesis, seleccionando y analizando críticamente fuentes primarias y secundarias, así como bibliografía de distinto tipo.

A pesar de la tradicional ausencia de los procedimientos en historia y ciencias sociales –superada en el caso argentino a partir de la Ley Federal de Educación– y de las resistencias aún fuertes,<sup>5</sup> ha sido aceptada, tanto por didactas como por profesores, la importancia que tiene la enseñanza de técnicas y estrategias propias del conocimiento de lo social. Dicho esto, también debemos señalar el “uso y abuso” dado al hecho de enseñar a “hacer historia”, producto de una mala interpretación de lo que esto significa cabalmente.

El origen del malentendido puede ubicarse en el “giro” que se ha dado en los modelos de enseñanza y aprendizaje en Ciencias Sociales. En particular, y como señalan Pozo, Carretero y Asensio,<sup>6</sup> se ha pasado de un modelo tradicional, y a todas voces agotado, de enseñanza por repetición y aprendizaje memorístico a un nuevo modelo

de enseñanza por descubrimiento y de aprendizaje constructivo. Fundamentado en la lógica constructiva del conocimiento y los avances en la investigación psicológica, se puso énfasis en una estrategia donde primaban las habilidades metódicas en detrimento de los marcos conceptuales. La disciplina pasó a ser un pretexto para que el estudiante aprendiera a “hacer Historia”, haciéndose hincapié en la utilización por parte del alumno de la metodología y lógica del historiador. Consecuentemente, el currículum dio escasa relevancia a los conocimientos específicos de la disciplina y acentuó, en cambio, los procesos generales de pensamiento y dominio de los métodos propios de la investigación.

Sin embargo, y como demuestran de Amézola y Barleta,<sup>7</sup> desplazar la rémora de la vieja historia, irrelevante en lo científico y pernicioso desde lo pedagógico, no ha sido una tarea simple. El paso entre uno y otro modelo de enseñanza y aprendizaje ha tenido más de un equívoco, entre ellos el de la investigación en la escuela. Bajo novedosos conceptos (como “aprendizaje participativo”) se redujo la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la metodología de investigación subsumiéndola a simples trabajos de acumulación de información. Realizar trabajos de investigación en el aula, sin embargo, implica otros pasos y dimensiones. Entre ellos, que el alumno conozca sintéticamente el estado de la cuestión del tema a investigar, plantee un problema a partir de la formulación de preguntas e hipótesis, analice fuentes disponibles, formule una metodología de trabajo y sea capaz de transmitir los resultados.

Dicho esto, debemos aclarar que la construcción y utilización de métodos hipotéticos deductivos con nuestros alumnos no deben circunscribirse al planteo de una “gran investigación” sobre “un” tema en particular. En el aula, podemos avanzar en la construcción del pensamiento formal a partir de simples ejercicios que sitúen a nuestros alumnos frente a actividades de inferencia, contrastación, comparación e indagación, entre otras.<sup>8</sup>

#### Problemas generales de la investigación en el aula

En el trabajo con experiencias de investigación en el área de ciencias sociales se presentan varias dificultades y concepciones previas que se constituyen en limitaciones para su desarrollo. La primera de ellas es la clásica identificación de investigación con acumulación de datos, imágenes y materiales. Este equívoco no sólo es privativo de los alumnos sino también, muchas veces, de nosotros mismos como docentes.

Otra idea previa, a tomar en cuenta ineludiblemente, es la concepción que los adolescentes tienen del conocimiento histórico, las fuentes de información histórica y el trabajo del historiador. Este conjunto de cuestiones tiene consecuencias sobre las explicaciones de los procesos históricos por parte de los adolescentes y sobre su postura frente al trabajo de investigación en el aula.<sup>9</sup>

Otra dificultad sustancial se presenta a la hora de formular preguntas o hipótesis

que permiten acotar el tema, problema o aspecto a investigar; la misma tiene su origen tanto en la identificación de investigación con acumulación de información, como en los inconvenientes a la hora de seleccionar la información necesaria. Frente a la carencia de un aspecto circunscrito, toda información, dato o material, se presenta como adecuado para la investigación inhibiendo, de este modo, la capacidad de selección, jerarquización y tratamiento de la información, primando la cantidad como un único criterio.

La falta de selección del material provoca, a su vez, problemas en el registro de la información, ya que la misma es transcrita en los trabajos sin mediar un proceso de apropiación y resignificación por parte de los alumnos, dando como resultado un trabajo carente de análisis crítico.

Los problemas en la selección de material se transportan también a una falta de diferenciación de fuentes primarias y secundarias y valoración de las primeras como materia prima de la historia. En general, no se toman las fuentes como elementos que permiten el conocimiento del pasado. Muchas veces el trabajo con fuentes al que están habituados los alumnos tiene un carácter aditivo: no se usa a partir de la idea de investigación, sino para ilustrar, profundizar o introducir mediante ejemplos un tema.

Los problemas en el uso y procesamiento de información proveniente de fuentes históricas se encuentran íntimamente vinculados a las dificultades en la elaboración de explicaciones causales<sup>10</sup> y, la mayoría de las veces, los jóvenes describen en lugar de explicar. Como ya se ha dicho, esto se relaciona con la acumulación de datos y materiales inconexos pero además, y especialmente, con una concepción de historia que no se plantea como ciencia, sino como discurso, relato o memoria de hechos pasados que, siendo “datos”, sólo hace falta recordar o describir. Al ser los hechos de la historia verdades dadas, se vuelve imposible pensar en diferentes posturas historiográficas y en diversas perspectivas de los acontecimientos para los actores sociales del pasado.

En conjunto, se hace evidente que la determinación del modelo didáctico con todos sus componentes<sup>11</sup> es inseparable de la concepción de aprendizaje y de la concepción epistemológica y metodológica de la historia y las ciencias sociales.

### Investigar en Internet

Muchos de nosotros, como docentes, hemos advertido las dificultades presentes en la escuela para desarrollar estrategias de investigación que superen la simple adición de información.

En este sentido, la progresiva difusión entre los alumnos de las escuelas del uso de la red de Internet –como una gran biblioteca digital– ha contribuido, en parte, a la profundización de esta idea errónea de investigación. Por un lado, la nueva herramienta que significa Internet ha colocado a más corto alcance grandes masas de información que tornan más “tentador” su consumo sin que medie una mirada crítica y un procesamiento de los contenidos a utilizar. Por otro lado, la circulación de información en Internet (no

siempre confiable), con mucho menos control editorial o académico que la información impresa, ha abonado en esta utilización acrítica. Cuando se “navega el mar” de Internet, los alumnos no entrenados en tareas de investigación tienden a transformar a todos los textos en un banco de datos o en una gran enciclopedia sin percibir la necesidad de cotejar de qué institución o fuente provienen esos datos, sin plantearse de dónde vienen los textos, cuáles son sus fuentes, quiénes son sus autores, qué hay detrás de lo que leemos; es decir, no desarrollan una actitud crítica para abordar el material que brinda la Red.<sup>12</sup>

El uso indiscriminado de la información coloca en manos de los docentes enormes volúmenes de información carente de valor y ubica a los alumnos en el lugar de consumidores que traspasan información de un lugar a otro; al mismo tiempo imposibilita la utilización productiva de Internet y no genera propuestas como herramienta para difundir lo producido.

En las sucesivas experiencias de certámenes de investigación histórica en Internet<sup>13</sup> –que explicaremos a continuación– se propuso, entre otros objetivos, superar estas limitaciones.

#### La propuesta de los certámenes

El primer certamen histórico en Internet se realizó durante 1998 bajo el título “San Martín. El Desafío del Cruce”. En él se proponían cuatro tareas diferentes, de las cuales los participantes-estudiantes debían elegir sólo una. La primera tarea consistía en la organización y logística del Cruce de los Andes. En la segunda, se pedía la reconstrucción de la vida cotidiana durante una semana en la vida de un personaje de la época. La tercera solicitaba imaginar un encuentro entre ex compañeros de armas y, luego, enemigos en el marco de las luchas por la independencia. Finalmente, la cuarta tarea requería el análisis de la aceptación o el rechazo de la figura de San Martín a partir de opiniones enfrentadas en un contexto determinado mediante diarios de la época. En todos los casos los participantes debían confeccionar un informe final y enviar lo que en el certamen se llamó documentos de apoyo, textos, gráficos, fotos, mapas y, según planteaba la misma consigna, “todo lo que vas encontrando en la bibliografía o en Internet y que te sirve para ir armando tu informe. Cada documento de apoyo que enviás te da puntos. También podés mandar como documentos de apoyo simulaciones u otros aportes propios”.

En general, las consignas de las tareas propuestas apelaban a uno de los procedimientos específicos más complejos de la historia: la empatía. Para lograrla, daban pistas con el fin de que los participantes contaran con algunos elementos del contexto de la época para recrear el informe final. Creemos, sin embargo, que si bien esas pistas hacían las veces de “preguntas de investigación”, sus rasgos generales no otorgaron elementos suficientes a los participantes para delimitar la búsqueda de información requerida.<sup>14</sup>

Los resultados de la evaluación de los informes finales de las tareas propuestas impulsaron la reflexión en torno de las fuentes incluidas y de la utilización que se hizo de ellas. Se esperaba que en el informe final, y según las consignas específicas de la tarea seleccionada, se diera una respuesta original basada en los documentos de apoyo. Sin embargo, la mayoría de los equipos había privilegiado la acumulación de documentos de apoyo sin utilizarlos como fuentes y testimonios necesarios para recrear la situación elegida. Es decir, el tratamiento de las fuentes no evidenciaba un trabajo de extracción, adquisición, comprensión e interpretación de la información que las fuentes les proporcionaban.

Tomando en cuenta las limitadas estrategias de investigación puestas en juego en la primera versión de los certámenes, el equipo organizador reflexionó acerca de las posibles causas del mismo para luego, en una segunda instancia, generar una intervención didáctica que permitiera modificar esos resultados. En primer lugar, incluso antes de diseñar el siguiente certamen, se decidió abandonar la asignación de puntos a la cantidad de documentos de apoyo recolectados –consigna que, aunque no fue su finalidad, terminó premiando el mayor acopio de fuentes– para privilegiar su tratamiento como fuentes en el sentido de la investigación histórica expuesta anteriormente.

El segundo certamen, “Revolución de Mayo de 1810: Tiempos de cambio”, se desarrolló durante el año 1999. En esta oportunidad, presentaba una consigna clave: cada equipo debía “ponerse en la piel” de un hombre o una mujer, habitante de las Provincias Unidas del Río de la Plata entre los años 1800 y 1830. Para ello, podía elegirse uno de los trece personajes ofrecidos: criollos, españoles, negros, mujeres y hombres diferentes entre sí, con experiencias, sentimientos y conocimientos distintos que compartían un mismo espacio y un mismo tiempo. La presentación de cada personaje, mediante un “perfil”, era precisa: lugar y fecha de nacimiento, sexo, oficio o profesión, características familiares, expectativas y temores respecto de la Revolución. Estos perfiles de los personajes poseían un final abierto que, en determinado momento del Certamen, los equipos debían completar.

En este segundo certamen se propusieron cuatro tareas. La primera de ellas consistía en seleccionar el personaje y establecer correspondencia (vía mail) con algún personaje al que otro equipo participante le daba vida. La segunda implicaba la construcción de un álbum de imágenes de objetos y/o paisajes que permitiera recrear un contexto para el personaje elegido. La tercera tarea consistía en presentar diez citas de la bibliografía utilizada por el equipo como apoyo en el resto de las tareas. Por último, la cuarta radicaba en recrear imaginariamente la historia de vida del personaje. Para los alumnos-participantes, el hecho de partir de los perfiles de personajes fue esencial: significaba contar con interrogantes de investigación que les otorgaron un contexto del personaje y de los sucesos protagonizados por éste.

Al mismo tiempo, se modificaron las consignas con el objetivo de impulsar una utilización más variada de fuentes (donde también se contemplara el uso de fuentes

visuales). Para facilitar este procedimiento se creó un espacio en el sitio del certamen que contó con fuentes de diferente tipo: galería de imágenes (especialmente para la segunda tarea), links y bibliografía recomendada y una selección de fuentes de época, todos estos, elementos ausentes en la primera versión de los certámenes de investigación histórica en Internet.

Contando con este material, en la tercera tarea, que proponía el envío de diez fragmentos de textos con el fin de otorgarle sustento histórico al relato de la tarea siguiente, se solicitaba que éstos fueran extraídos preferentemente de la bibliografía recomendada. Aun así, mas allá de la intención de dar prioridad a la variedad de fuentes incluidas y a la calidad de la utilización de las mismas, la evaluación del jurado observó que, en muchas oportunidades, la selección bibliográfica mantenía cierto grado de desconexión con el resto de las tareas, reincidiendo en el carácter aditivo y de "ilustración" de las fuentes primarias y secundarias utilizadas.

Durante el año 2000, con un equipo de coordinación, producción y evaluación más consolidado, se repitió el certamen "Revolución de Mayo: Tiempos de cambio, versión II" que introducía algunas modificaciones que profundizaban la idea de investigación.

En esta segunda versión se modificó la tarea de cita de bibliografía utilizada del certamen anterior para incluir una nueva, en este caso en cuarto lugar con el fin de justificar y argumentar con fuentes históricas, primarias y secundarias el relato ficcional de la tarea anterior (informe final, tercera tarea). Con este objetivo, se propuso que los participantes incorporaran las fuentes de las cuales obtuvieron los datos para la tarea tres, eligiendo cinco párrafos del relato para luego validarlos y justificarlos.

En este caso, la tercera y cuarta tarea fueron complementarias, pues la función de esta última fue precisamente la de justificar lo incluido en la historia de vida de la tarea anterior.

Al mismo tiempo, en esta segunda versión de "Revolución de Mayo: Tiempos de cambio" se incluyó como material de apoyo a la tarea de búsqueda bibliográfica una selección de las citas bibliográficas más significativas realizadas por los alumnos-participantes en la tarea tres de la anterior versión de los certámenes. Esto abonó a la idea de que los alumnos pueden ser no sólo consumidores sino productores de Internet.

#### Resultados generales de la metodología de investigación en los certámenes

Como ya hemos expresado, la cuarta tarea consistió en la justificación de los datos reales e imaginarios incluidos en la anterior. Para ello, los alumnos participantes debían elegir párrafos del relato y justificar los datos presentes en ellos a partir de la bibliografía consultada. Aquí, se validó el trabajo realizado a través del análisis de fuentes primarias y secundarias, la pertinencia y confiabilidad de las mismas, la coherencia entre los datos incluidos, la ausencia de anacronismos, la inclusión de explicaciones multicausales, una

adecuada ubicación temporoespacial y la presencia de la mul-tiperspectividad.

A través de la evaluación se pudo comprobar que los equipos utilizaron un mayor número de fuentes secundarias. A su vez, cuando se observaron anacronismos, éstos también se encontraron repetidos en las tareas anteriores. El manejo de la multiperspectividad y de la multicausalidad se plasmó no sin dificultad, debido probablemente a la imposibilidad de aislar una variable esencial en el análisis histórico y de entender las causas de un fenómeno histórico como condiciones necesarias –pero no siempre suficientes– para la aparición del efecto. En este sentido, la enseñanza de la historia se orienta a que nuestros alumnos se acostumbren a considerar que los procesos históricos carecen de explicaciones simplistas y este aprendizaje suele presentar dificultades. Debido a esto se trató que los estudiantes-participantes del certamen tomaran conciencia de que en toda explicación causal intervienen muchos factores que tienen distinto peso y carácter, que sus interacciones pueden provocar efectos muy variados según los casos y que los intervalos temporales entre causa y efecto son a veces muy largos.<sup>15</sup> En cuanto al manejo de la multiperspectividad, propiciada en el certamen por el trabajo con distintos perfiles de actores sociales de la época, quedó evidenciada la dificultad de los adolescentes de ver, entender y en algunos casos aceptar, los diferentes puntos de vista. Sin embargo, y con gran esfuerzo, las actividades basadas en la empatía los ayudaron a desarrollar la capacidad y la disposición para comprender las acciones de los hombres y mujeres del pasado situándose en su forma de entender los hechos y las situaciones.

Estas actividades demostraron que pueden ser muy útiles para ayudar a los estudiantes a comprender las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos, para explicitar sus concepciones implícitas y para manejar la relatividad, es decir, que la interpretación depende del contexto personal, temporal y espacial en el que nos situemos.<sup>16</sup> El desafío de adoptar un personaje y darle vida permitió que los participantes asumieran el rol y actuaran como creían que lo haría el personaje al que representaban.

La diferencia sustancial entre ambas versiones del certamen “Revolución de Mayo. Tiempos de cambio” consistió en que, con la incorporación de la nueva tarea de justificación del relato a partir de fuentes en la segunda versión, se logró un mayor compromiso respecto de la pertinencia de los datos incluidos en el informe. La idea de tener que justificar el contenido del mismo mejoró notablemente el producto al tiempo que dio como resultado un menor manejo de fuentes, particularmente de las que denominamos secundarias. Desde esta perspectiva, el trabajo con fuentes tendió a enseñar el proceso de construcción del saber histórico, a la vez que fomentó las capacidades instrumentales de los alumnos-participantes respecto de la elaboración de conocimientos y juicios históricos, así como de la investigación propiamente dicha.

El trabajo con fuentes por parte del historiador transita, en general, por tres fases: la búsqueda, la crítica externa e interna de la fuente y, por último, la interpretación e inserción en un contexto narrativo sobre acontecimientos pasados.<sup>17</sup> De estas tres



instancias, se manifestaron en las producciones de los participantes la primera y la tercera de las fases. La calidad del trabajo con fuentes que tuvo lugar en el marco de los certámenes convirtió a los participantes en sujetos activos en la búsqueda y en el análisis de diferentes testimonios para reconstruir lo que pudo haber sido la vida de un personaje anónimo en el contexto de la época. La propuesta impulsó, entonces, poner en práctica la creatividad y la originalidad más allá de lo escrito en los libros de texto escolares.

Desde la perspectiva de nuestro análisis, la experiencia de los certámenes no intentó que los alumnos-participantes realizaran una investigación acabada reconstruyendo el pasado como un historiador. Por el contrario, se propuso un conjunto de tareas que los familiarizara con las herramientas y procedimientos de investigación y con acciones que facilitarían la aplicación del pensamiento creativo: un pensamiento que se abre, que puede proponer, que cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que amplía la diversidad de posibilidades con el fin de hacerlas converger hacia conclusiones más certeras después de la consulta de documentos o informaciones.<sup>18</sup>

### Conclusiones

El certamen de investigación histórica cumplió con la función de ofrecer una nueva modalidad de utilización de Internet en las escuelas, y promovió la comunicación entre docentes y alumnos de diferentes puntos del país. Las producciones de los jóvenes quedaron incorporadas en la página del certamen y se convirtieron así en información validada al alcance de quienes utilizan la Red. En pocas palabras, los alumnos no consumieron información de la Red, sino que, por el contrario, produjeron contenido para la Red.

El certamen, a través de sus actividades, implicó a los participantes en una comprensión fuertemente empática, dado que significaba entender los motivos de las decisiones y acciones concretas de las personas como consecuencia de las experiencias, sentimientos y conocimientos que ellas tienen y, al mismo tiempo, concebir al individuo, no aisladamente, sino formando parte de la sociedad de su época.<sup>19</sup> Además, mediante las distintas tareas, debieron también ejercitar las estrategias de investigación, indagación, análisis, selección y extracción de información de fuentes de naturaleza histórica, entre otras.

Por otra parte, la evaluación interna de los certámenes permitió introducir cambios que permitieran formular una propuesta más ajustada a los fines didácticos de generar un espacio nuevo de investigación en la escuela utilizando la herramienta Internet.

La modificación de las consignas jugó un papel fundamental en la guía y comprensión de lo que se solicitaba a los alumnos participantes. Esto abrió paso a un mayor aprovechamiento de los materiales recopilados que, en última instancia, se tradujo en

análisis históricos más profundos y en una mayor comprensión de la época, ya que el estudio de la vida cotidiana tuvo un rol protagónico.

Las sucesivas experiencias de los certámenes señalaron que la investigación histórica por parte de nuestros alumnos merece una atención especial, en tanto implica la puesta en marcha de acciones, herramientas y habilidades que, de no ser ejercitadas con profundidad, pueden transformarse en dificultades sustanciales para el desarrollo de la investigación.

Al mismo tiempo, los certámenes demostraron que un trabajo en historia basado en una metodología de investigación posee grandes potencialidades y, como afirman Merchan Iglesias y García Pérez,<sup>20</sup> una experiencia de este tipo permite el desarrollo de una actitud exploratoria, autónoma, crítica y creativa. Además, esta experiencia de investigación desarrollada en el espacio de Internet ofreció a los alumnos participantes un espacio novedoso e interactivo para un aprendizaje significativo y relevante.

#### Notas

<sup>1</sup> Zaragoza, G.: "La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente" en Carretero, Pozo y Asensio (comps.): La enseñanza de las ciencias sociales. Aprendizaje Visor, Madrid, 1989.

<sup>2</sup> Véase por ejemplo la propuesta de Pozo, J. I.: Aprendices y maestros. Alianza, Madrid, 1996.

<sup>3</sup> Trepát, C.: Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Grao, Barcelona, 1995.

<sup>4</sup> Maestro, P.: "Procedimientos versus metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica" en IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nro. 1, 53-71, 1994.

<sup>5</sup> Véase, por ejemplo, Valdeón, J.: En defensa de la Historia. Ámbito Aldeón, Valladolid, 1988, pp. 11, 1988. Allí el autor afirma entre otras cosas que "enseñar historia debe tener primacía sobre enseñar a historiar; los contenidos tienen un fundamento en sí, independientemente de que puedan servir para adquirir habilidades y destrezas". Esta posición ha sido mantenida por el autor en otras oportunidades, como en Valdeón, J.: "¿Qué historia enseñar?" en Tarbiya, nro. 21, ICE UAM, Madrid, 1999, p. 77, donde afirma: "La cronología y los acontecimientos son pilares básicos de la historia que se ha de enseñar".

<sup>6</sup> Carretero, Pozo y Asensio (comps): "Modelos de aprendizaje - enseñanza de la Historia" en *La enseñanza de las ciencias sociales. Aprendizaje Visor*, Madrid, 1989.

<sup>7</sup> "Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la facultad y vuelta al secundario" en *Entrepasados*, nro. 2, 1992.

<sup>8</sup> Véase el ejemplo citado por Zaragoza, G.: op. cit, p. 175.

<sup>9</sup> Schemilt: "Adolescent ideas about evidence and methodology in History" en Portal (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, citado por Carretero, 1999, pp. 50 y ss. Allí el autor ha realizado un extenso trabajo de indagación de las ideas de los adolescentes, tanto sobre las fuentes como sobre el trabajo de los historiadores. Demuestra cómo los adolescentes van desde la consideración del conocimiento del pasado como algo dado y de la tarea del historiador como transmisor del contenido de las fuentes, a la concepción de la historia como reconstrucción del pasado, de las fuentes como productos necesariamente contextualizados y del historiador como poseedor de un método científico.

<sup>10</sup> Domínguez, J.: "El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia" en Carretero, Pozo y Asensio (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales. Aprendizaje Visor*, Madrid, 1989.

<sup>11</sup> Véase el planteo de las dimensiones del modelo didáctico en Quinquier, D.: "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos" en Benjam y Pagès (comps.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Horsori, Barcelona, 1997.

<sup>12</sup> Chartier, R. "Las nuevas tecnologías obligan a desarrollar una actitud crítica", *La Nación*, 6-5-2001.

<sup>13</sup> En tres oportunidades, durante 1998, 1999 y 2000 se desarrollaron los certámenes "San Martín. El desafío del Cruce" y "Revolución de Mayo de 1810: Tiempos de cambio" versión I y II en el marco de Clarín Digital y bajo la coordinación pedagógica general del Lic. Apel de la Escuela Jean Piaget. Esta modalidad de certámenes históricos fue el producto de un trabajo en equipo que permitió el encuentro y la construcción del mismo a partir de un conjunto de aportes desde distintos saberes. El planteo y el encuadre histórico general fueron diseñados por Noemí Goldman, Profesora de Historia Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La especialista en Didáctica de la Historia, Prof. Silvia Gojman, orientó la propuesta didáctica del certamen, incorporándole la interactividad, el trabajo con la empatía histórica y el diseño de los personajes, tarea esta última que contó con la colaboración de las juradas Prof. María Paula González, Lic. Marisa

Massone y Prof. Viviana Román en la versión del año 2000. En la página del certamen los alumnos podían consultar fuentes de época, imágenes e información sobre museos de diferentes lugares del país, seleccionadas por los jurados antes nombrados junto al Prof. E. Cruz, el cuarto jurado de estos certámenes. Se puede consultar la página de los certámenes en las siguientes direcciones:

<http://www.clarin.com.ar/diario/especiales/sanmartin/> <http://www.clarin.com.ar/diario/especiales/mayo1810/index.htm>

<http://asp.clarin.com.ar/mayo1810v2/>

<sup>14</sup> Ejemplo de esto es el siguiente fragmento de la consigna de una de las tareas: "Queremos que relates una semana en la vida de una persona en el período comprendido entre [...] Nombramiento de San Martín Gobernador de Cuyo y la batalla de Maipú [...] Tenés que elegir uno de los siguientes personajes como eje del relato: Comerciante, Soldado, Oficial, Cura, Abogado, Peón rural, Hacendado, Empleado de comercio, Vendedor callejero, Artesano".

<sup>15</sup> Domínguez, J.: op. cit.

<sup>16</sup> Quinquer, D.: op. cit.

<sup>17</sup> Riekenberg, M.: "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia" en Propuesta Educativa, nro. 8, Buenos Aires, 1993.

<sup>18</sup> Maestro, P.: "Epistemología histórica y enseñanza" en Ruiz Torres (ed.): La Historiografía – Ayer. Marcial Pons, Madrid, 1993.

<sup>19</sup> Domínguez, J.: "Enseñar y comprender el pasado histórico: conceptos y empatía" en Infancia y Aprendizaje, 34, 1-21, 1986.

<sup>20</sup> "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia" en Aisenberg y Alderoqui (comps.): Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Paidós Educador, Buenos Aires, 1995.