

**HISTORIA ARGENTINA Y
LATINOAMERICANA**

Dossier bibliográfico N 1

Unidad 1: Aspectos generales sobre el estudio de la Historia

12/03/2017

Prof. Hugo Córdoba

Desde 1992, vengo realizando cursos de capacitación para docentes de la Capital Federal, en la Escuela de Capacitación Docente de la Municipalidad* (aunque ha cambiado varias veces de nombre, prefiero seguir llamándola *la Escuela*). En la tarea, me compenetré con los problemas de los docentes de Historia; sobre todo, aprendí mucho acerca de las múltiples mediaciones que unen la Historia como disciplina científica y la Historia enseñada en el aula. Esa experiencia, tan rica como significativa en lo personal, me lleva a acercar a los docentes estas ideas sobre la historia.

1

El enfoque

El enfoque aquí propuesto se fundamenta en lo que es la práctica dominante entre los historiadores en las últimas cinco o seis décadas, y se apoya en los aspectos comunes de esas prácticas, más allá de las diferencias entre escuelas y teorías. Presupone una imagen de la realidad histórica —mucho más amplia que la tradicionalmente propuesta para la Historia—, así como una imagen del conocimiento histórico construido a partir de preguntas y de problemas que surgen de las circunstancias, perspectivas e intereses de quienes interrogan al pasado, y tan cambiante como lo son esas mismas circunstancias, perspectivas e intereses.

A la vez, se trata de un enfoque cuyo propósito es —en palabras de José Luis Romero— la comprensión del presente vivo, y no, del pasado muerto; un enfoque que ayude a entender de manera más compleja el presente, que permita discernir cuál es la situación de cada uno de nosotros en las circunstancias en que nos ha tocado vivir y cuáles son las opciones abiertas, y que nos ofrezca una guía —práctica y ética a la vez— acerca de cómo actuar en él. En este sentido, el conocimiento histórico —que habla del presente desde el pasado— aparece estrechamente unido con aquellas disciplinas vinculadas a la formación cívica.

En las secciones siguientes, se fundamentarán sucesivamente las nociones relativas a la realidad histórica y al conocimiento histórico.

La realidad histórica

¿Qué hechos del pasado son materia de la Historia? Si la respuesta tradicional —desde los primeros historiadores griegos— restringió el campo de la historia a lo político, hoy se sostiene que *todo es historia*, que toda experiencia humana es, en principio, de interés y relevante

Romero, Luis Alberto. Cap. I “El enfoque”. En: *Volver a la Historia*. Ed.: Aique Educación. Buenos Aires. 2013. Pp. 19-33.

* Udelar, CEPD, Escuela de Capacitación Docente “Centro de Investigaciones de Avance Científico” (N. de la UDEL).

para el conocimiento histórico, entendido como el conocimiento de los hombres. Esto vale tanto para las formas en que los hombres resuelven sus problemas de subsistencia, o las modificaciones en los gustos alimentarios, cuanto para las cambiantes formas de religiosidad; vale para la forma en que los hombres organizan su vida familiar, se entretienen, se educan, expresan y regulan sus conflictos, crean instituciones jurídicas y políticas, o hacen la guerra. Esto no significa que cada historiador deba ocuparse de todo, sino que el campo abierto a su interrogación no está limitado de antemano, ni hay zonas de la realidad, de la experiencia humana, que tengan asegurada a priori su calidad de históricas. Hoy los historiadores hacen historias de la vejez o de la infancia, de los dolores, las ideas filosóficas, los mercados, las formas del trabajo o del ocio, y así al infinito.

Una realidad histórica compleja

El primer rasgo de la realidad histórica, tal como la entienden los historiadores hoy, es su complejidad. Reconocerla impone de inmediato, para no ser aplastado, la necesidad de distinguir en ella distintas zonas, regiones o niveles de una relativa especificidad.

Se trata de distinciones analíticas que facilitan la etapa inicial del conocimiento; y es posible pensar en distintas clasificaciones o sectorizaciones, mapas o guías de recorrido, válidas en tanto sean útiles.

El que se propone a continuación tiene una singularidad, derivada de la manera como los historiadores han ido avanzando en esta concepción de una realidad compleja y con zonas diferentes.

Este avance fue estimulado y posibilitado por el desarrollo de distintas ciencias sociales, mucho más jóvenes que la Historia, que en los últimos cien años recortaron gradualmente campos de la realidad, desarrollando conceptos, categorías y métodos de análisis precisos y refinados. El desarrollo de la economía, la sociología, la antropología, la geografía, la ciencia política y, últimamente, de los estudios comunicacionales y discursivos contribuyeron a ampliar la perspectiva de los problemas de los historiadores y, a la vez, nutrieron esta disciplina de teorías y de metodologías rigurosas.

Fue un diálogo fecundo, aunque lleno de problemas, derivados del carácter sistemático y no procesal de sus enfoques. Algunos de ellos se plantearán más adelante. Por el momento, digamos que esa interac-

ción ha servido para definir algunos campos específicos dentro de la realidad histórica: el económico, el social, el político y el de las ideas o el de las mentalidades.

El campo de lo económico

Se relaciona con la forma en que las sociedades organizan su subsistencia y su reproducción material. Incluye cuestiones relativas a los factores de producción —mano de obra, recursos naturales, dotación técnica— y otros vinculados con las formas sociales de organizarlos y de distribuir el producto, tanto entre unidades de producción, distribución y consumo, cuanto entre usos posibles de ese producto —consumo, ahorro, inversión— y entre sectores sociales.

Los factores de producción

Estos varían históricamente. La población aumenta o disminuye, y determina en una sociedad los límites de la mano de obra disponible, la que a su vez está condicionada por otro factor demográfico —la composición por edades— y por factores sociales, como por ejemplo, la incorporación de la mujer a las actividades productivas o la edad en que los jóvenes empiezan a trabajar. La mano de obra disponible para una sociedad puede variar también por las incorporaciones masivas de los trabajadores esclavos, como ocurrió en las sociedades americanas de los siglos XVII o XVIII.

Los recursos naturales de una sociedad también varían históricamente, no sólo porque puede expandir su frontera y disponer de más tierra —como ocurrió con la sociedad europeo-occidental desde el siglo XI o con la sociedad argentina de fines del siglo XIX—, sino porque porciones de la naturaleza que carecían de utilidad comienzan a tenerla y se convierten en recursos, como sucedió con el petróleo a fines del siglo XIX.

Finalmente, la dotación técnica es variable; e inventos y descubrimientos científicos y técnicos modifican sustancialmente las condiciones de existencia de una sociedad: el descubrimiento de la agricultura en el Neolítico y la Revolución Industrial del siglo XVIII han sido considerados, en ese sentido, los dos saltos tecnológicos más importantes de la humanidad, pero muchísimos otros generaron cambios de enorme importancia. Al igual que en los casos anteriores, no debe pensarse que estos inventos tienen un origen casual y que, por sí solos, construi-

yen un factor autónomo de cambio: sólo son útiles cuando la sociedad ha generado su necesidad, y hasta podría afirmarse que sólo se inventan cuando se los busca.

Más aún, nuestra sociedad moderna se caracteriza precisamente por su búsqueda sistemática, así como por la regulación de su incorporación. La combinación de estos tres factores determina cuánto y cómo produce una sociedad para reproducir o transformar sus condiciones de existencia, de modo que cabe preguntarse, en cada caso, por las características de su mano de obra, sus recursos naturales o su tecnología, señalar los cambios y estudiar los avances y retrocesos en la capacidad productiva de una sociedad. En el caso de la sociedad occidental, hay una tendencia de largo plazo a su crecimiento, que arranca de los siglos medievales y llega hasta el presente, aun cuando pueden observarse etapas de crisis y retroceso, como en el siglo XIV o en el XVII, las que sin embargo prepararon nuevos saltos.

Formas sociales de organización de los factores y de distribución del producto

Estas también han variado históricamente, en relación tanto con las transformaciones de la capacidad productiva como con la organización misma de la sociedad. En cada sociedad, pueden distinguirse formas peculiares de constituir sus unidades de producción: en las medievales, la producción agraria se basaba en un sistema de campesinos y de aldeas; mientras que en nuestro tiempo, en las zonas más avanzadas, se encuentran granjeros o grandes unidades trabajadas con mano de obra asalariada. Del mismo modo, el taller artesanal o la manufactura han sido reemplazados por la fábrica, y aun aquí se observa una diferencia entre el sistema fabril concentrado que se impuso en el siglo XIX y las formas actuales de producción industrial, donde la dispersión y la flexibilidad son más apreciadas.

Igualmente, en cada sociedad, es singular la forma de distribución social de la producción entre usos que —con términos modernos— podríamos denominar como *consumo*, *ahorro* e *inversión*, así como entre sectores de su actividad: el agrario, el industrial, el de servicios. Tal distinción ayuda a comprender la capacidad de crecimiento de una sociedad y a entender los momentos en que ese crecimiento se acelera notablemente, como ocurrió cuando los países más avanzados iniciaron,

en el siglo XIX, el camino de su industrialización, que les supuso reorientar una porción mayor de sus recursos sociales del consumo al ahorro, y del agro, a la industria.

Este análisis lleva necesariamente a otra forma de distribución: entre sectores sociales e instituciones. Hay sociedades en que el Estado consume una porción muy importante de los recursos, y otras en que ocurre lo propio con sus instituciones religiosas. En otras, en cambio, son los propietarios de la tierra, los guerreros o los comerciantes. En todos los casos, esos usos tienen que ver con el propio funcionamiento de la sociedad y ayudan a entender su lógica interna: el noble medieval, que se queda con una porción importante del producto de sus campesinos, lo gasta ostentosamente; no sólo ese gasto es indispensable para conservar su posición, sino que muchas otras ruedas de la organización económica —como el comercio— dependen de él.

El campo de lo social

Por esta vía se pasa, sin solución de continuidad, del campo de lo económico al campo de lo social. Aquí, los problemas son muy variados: van desde las formas básicas de organización de una sociedad hasta la índole de los actores sociales que protagonizan los procesos y la naturaleza y las formas de expresión de sus conflictos.

Las formas básicas de organización

Son las que permiten diferenciar, por ejemplo, una sociedad con esclavitud de una sociedad feudal o una capitalista. En el núcleo de cada una de ellas, existen unas relaciones básicas —como la que vincula al esclavo con su amo, o al siervo con su señor— cuya caracterización requiere de un alto grado de abstracción conceptual, pero que es de enorme utilidad para entender los aspectos más generales de esa sociedad. No obstante, como cualquier categoría que se emplea en el análisis teórico, la utilidad suele estar unida a riesgos no menores.

Así no hay un feudalismo, sino una infinidad de variaciones en las relaciones entre señores y campesinos, incluso en un mismo momento y en una misma región. En un cierto sentido, es lícito asimilar la relación entre los conquistadores españoles en América y los indígenas a las relaciones señoriales vigentes en la metrópoli; pero en otros sentidos,

esa relación es absolutamente peculiar, de modo que su asimilación o diferenciación dependerá del tipo de análisis que se está haciendo. Del mismo modo, en una sociedad, esas relaciones básicas nunca existen en forma pura, sino mezcladas con elementos residuales, con otros que están surgiendo y con otros muchos secundarios o complementarios: las relaciones propias del feudalismo coexistieron, desde el siglo XI, con las que, en el mundo urbano, fue desarrollando la burguesía; la fase inicial de la transición al capitalismo coincidió, en el siglo XVII, con un nuevo florecimiento de la esclavitud en las áreas periféricas, como América; y en la actualidad, aun en los países capitalistas más avanzados, pueden sobrevivir sectores campesinos o artesanos.

Los actores

Con respecto a los actores de una sociedad, su enumeración debe incluir, además de los protagonistas individuales (de los que se ha ocupado de manera casi exclusiva la historia tradicional), los actores colectivos. La índole de estos es diversa, y aquí también se corre el riesgo de una excesiva simplificación. El repertorio de actores colectivos posibles, de los sujetos de las acciones, no está establecido de forma definitiva en ninguna parte y depende del problema que se está estudiando. En ocasiones, es necesario caracterizar a los grandes protagonistas de los procesos históricos de larga duración —como el campesinado o la aristocracia militar y terrateniente europea—, y en otras, a los actores de vida más breve o de significación más acotada, que transcurre en un ámbito parcial de la sociedad: podrá hablarse así de la burocracia, si se estudia el Estado; de facciones o partidos, si se estudian procesos políticos de los artistas o de los intelectuales, sus grupos e instituciones, en los procesos culturales, y así sucesivamente. De igual modo, aquellos grandes actores, mirados de cerca al analizar procesos más específicos, se desagregan, por ejemplo, en campesinos acomodados y campesinos minifundistas, en nobleza de sangre o nobleza nueva.

Los conflictos

Respecto de los conflictos, puede asumirse que toda sociedad los genera permanentemente, debido a la índole misma de las relaciones entre sus partes, pero no siempre se manifiestan en forma abierta. En

ocasiones —una huelga, un motín o la *secesión de la plebe* de la historia romana—, su manifestación es plena; pero en otras, queda encubierta, quizá como sorda resistencia, o se expresa bajo la forma de la burla o del escarnio; y aun esos conflictos pueden no salir a la luz, pues toda sociedad elabora mecanismos para controlarlos, procesarlos o estimular su solución negociada. La esclavitud parece la forma de relación social más injusta y potencialmente conflictiva, pero las rebeliones de los esclavos no fueron frecuentes.

El campo de lo político

Respecto de lo político, esto incluye tres tipos de cuestiones: las del Estado, las de las relaciones entre los actores sociales y el poder, y la de la política.

El Estado

Se refiere a la organización jurídica e institucional de la sociedad, su forma de organizar el poder, sus leyes. En la historia occidental, el Estado se ha constituido a partir de su existencia disgregada en la sociedad feudal; y ha habido un proceso continuo de afirmación y control creciente de la sociedad, aunque sus formas institucionales han cambiado mucho, por ejemplo, después de la Revolución Francesa. En la historia argentina, puede seguirse el proceso de conformación del Estado desde la Revolución de Mayo y, sobre todo, desde 1852.

Actores sociales y poder

El campo de lo político incluye, en segundo lugar, la relación entre los actores sociales y el Estado, y especialmente, su uso por parte de alguno de esos sectores para imprimir a la sociedad un rumbo que los beneficie: al respecto, puede pensarse en la relación entre castas sacerdotales y algunos Estados antiguos, o entre la aristocracia terrateniente y las monarquías absolutas. Los modernos Estados democráticos ofrecen un campo interesante de reflexión acerca de esta cuestión.

La política

Finalmente, está la cuestión de la política como forma de competencia por el poder, específica de cada organización social o institucio-

nal así como nosotros conocemos las formas democráticas de la política, puede inquirirse por su equivalente, por ejemplo, en la corte de Luis XIV.

El campo de lo mental

Finalmente, en el campo de las ideas y representaciones mentales, es necesario distinguir dos zonas diferentes e interactivas: ideas sistemáticas y mentalidades.

Las *ideas sistemáticas* son las ideas claras y distintas, expresadas por los grandes pensadores. Sobre ellas, trabaja la Historia de la filosofía o de las ideas políticas y económicas, que estudia los sistemas de pensamiento, sus relaciones e influencias.

Se ha llamado las *mentalidades* al conjunto de creencias, opiniones, saberes, actitudes y valores con el que se constituye la mente de los hombres y de los grupos. Normalmente, es un campo confuso y contradictorio, pues los hombres elaboran ideas y creencias adecuadas para distintos tipos de experiencias y pasan de unas a otras prácticas sin que necesariamente se produzcan conflictos: se puede ser profundamente religioso y, a la vez, entretenerse con los horóscopos.

Este mundo de las mentalidades, decantado y traducido en forma acuñada constituye lo que se llama el *sentido común*, es decir, el conjunto de ideas y valores que cada uno de nosotros acepta como natural y obvio, con el que se actúa y juzga; pero que, analizado a la luz de la historia, muestra precisamente su radical historicidad.

Los refranes suelen ser el lugar de decantación del sentido común. Un ejemplo permite ver su historicidad, no evidente para los actores. Nuestros bisabuelos, preocupados por encontrar un campo mayor del ámbito de los negocios, en una sociedad donde la religión ocupaba una posición importante de tiempo, decían: "Primero la obligación, después la revocación". Hoy —en una sociedad donde el hedonismo y el no compromiso se están convirtiendo en valores fuertes— hay quienes intentan enfrentar esa endencia, y el viejo refrán ha cambiado levemente su formulación: "Primero la obligación, después la diversión". Pero ni antes ni ahora, quienes repiten el refrán y lo usan para marcar un paradigma de conducta fueron o son conscientes de su historicidad, y de la importancia del "sentido común" como guía tanto para la acción como para la valoración de la realidad.

Una realidad histórica coherente

Este mapa o guía puede ser útil como una aproximación a una realidad histórica compleja, pero encierra un peligro: creer que lo que sólo son distinciones analíticas provisionales sean zonas o niveles de existencia real, y suponerlos comprensibles en sí mismos.

Aquí, el camino de la disciplina histórica se aparta del de otras ciencias referidas específicamente a alguna de estas zonas —como la economía— que parten precisamente del postulado opuesto: la posibilidad de entender su objeto en sí mismo. Para un historiador, lo económico no existe como un fenómeno aislado, aunque a veces convenga tratarlo así en forma provisoria. Lo propio del análisis histórico es la aspiración a reconstruir la totalidad de una realidad que, además de compleja, se afirma que es coherente: esto es que sus distintas partes, y los procesos que en ella se desarrollan, guardan alguna relación entre sí.

En un trabajo clásico, Max Weber estudió la relación entre dos fenómenos de índole muy diversa: el desarrollo inicial del capitalismo, que él ubicaba en el siglo XVI, y la ética del protestantismo. Con motivaciones en principio religiosas, esta ética habría estimulado actitudes hacia el trabajo y el ahorro esenciales para el desarrollo del capitalismo. No importa, en este ejemplo, la validez misma de la tesis —refutada y rehabilitada ya varias veces—, sino su capacidad para ilustrar el tipo de interacciones, conexiones o articulaciones que debe buscar el historiador, atento sobre todo a establecer la jerarquía de los procesos, su desigual capacidad explicativa y la capacidad de unos para determinar otros.

Encontrar articulaciones o determinaciones es, sin duda, un juego apasionante, y lo más rico del trabajo del historiador. Implica, sin embargo, un peligro grave en el que es común que se caiga: el de suponer que estas determinaciones tienen una sola dirección, y que puede encontrarse un determinante y un determinado, de una vez para siempre. Lo propio de los procesos históricos es que siempre hay, de alguna manera, una relación de ida y vuelta, y que lo inicialmente determinado reacciona sobre lo determinante, ya sea para estimularlo o para frenarlo. Quienes criticaron a Max Weber subrayaron que el desarrollo del capitalismo es previo a la ética protestante y que, probablemente, la necesidad de armonizar las prácticas económicas con las religiosas fue el disparador del movimiento de la Reforma. Pero si así fue, es indudable que, en aquellos lugares donde se consolidó la Reforma —y especialmente en su variante puritana—, lo religioso terminó estimulando más las

Sobre todo, subrayan la capacidad creativa de los hombres, su condición de actores –no necesariamente con conciencia plena– del proceso histórico y de creadores de sus condiciones de existencia.

Tiempo y duraciones

Así, lo que caracteriza la perspectiva de la Historia, y la diferencia del resto de las ciencias sociales, es su preocupación central por mirar la realidad en términos de procesos en los que los hombres son actores creativos. Hablar de *procesos* supone hablar de *tiempo* y de *temporalidad*, es decir, de la más tradicional sustancia de la realidad histórica.

Un enfoque que apunte a mostrar y a analizar una realidad extremadamente compleja, que se desagrega analíticamente en zonas múltiples, en las que caben explicaciones parciales de diversa índole, debe complementarse con otra perspectiva igualmente compleja. Como propuso Fernand Braudel, es necesario descartar la idea de que, en los procesos históricos, existe un tiempo único. Este puede resultar adecuado para el relato político, pero inadecuado para explicar otro tipo de procesos. Más que en el tiempo, debe pensarse en distintas temporalidades, en duraciones diferentes de los procesos.

En efecto, hay cosas que cambian todos los días, o todos los años: presidentes, precios, modas, giros verbales. Los diarios dan cuenta de esta variación cotidiana, que habitualmente impide percibir cambios menos visibles, pero más significativos. La función de los analistas económicos, políticos o culturales es llamar la atención sobre esos cambios de ritmo más lento, que quizá no se miden por días o años, sino por décadas. Nuestra experiencia individual nos permite todavía detectar ese tiempo medio, más lento que el del acontecimiento, por ejemplo, cuando contrastamos cómo eran las cosas en nuestra infancia o juventud y en nuestra madurez, y cómo fueron cambiando aspectos como el tránsito, la vida familiar o la moral práctica.

Hay luego fenómenos cuya escala temporal escapa decididamente de la conciencia individual: largos períodos de crecimiento o estancamiento económico, modificaciones seculares en el papel de la mujer o de la familia, cambios en la estructura de propiedad de la tierra o en la significación de la religiosidad, formas de comportamiento político de los sectores mayoritarios de la sociedad o cambios de uso de la lengua. Hay, en el extremo, procesos de cambio tan lentos cuya escasa dinámica se confunde con la inmovilidad y afectan desde sólidas estructuras económicas hasta formas de mirar la realidad.

Quien analiza un momento preciso, una coyuntura, encuentra allí el cruce de procesos de duraciones diferentes, encuentra la combinación de cosas que perduran con cosas que están cambiando, y así como debe desagregar la realidad compleja en zonas diferentes, para luego encontrar las relaciones y articulaciones que la integran, del mismo modo, debe estar presto a desarmar la temporalidad en duraciones diferentes para luego reconstruir la unidad del proceso.

Esta reflexión quizás aparezca excesivamente teórica y despegada de la práctica docente, pero tiene una importancia fundamental, que se manifiesta ya en el momento de preparar un programa. En efecto, una visión compleja de la temporalidad, que desarma la unidad de la percepción tradicional en temporalidades múltiples, debe afrontar el problema –en rigor, no totalmente resuelto– de cómo *construir* la historia, cómo integrar en un único relato esas temporalidades diferentes. Quien organiza un programa, seguramente, debe combinar presentaciones *estructuradas* con otras procesales, lo cual ciertamente no es fácil y constituye un desafío para el docente.

Los actores de la historia

Veamos finalmente qué implica considerar a los hombres como actores creativos. Ya se señaló que, en este enfoque, se asumía la existencia de actores individuales –los hombres– y colectivos o sociales, estos de distinta magnitud. ¿Hacen estos actores su historia? ¿Hacen lo que quieren hacer? ¿Saben lo que están haciendo?

Como otros, estos son falsos dilemas, que oponen dos extremos de existencia sólo teórica: la pura libertad, a la que suele conducir un enfoque centrado en el individuo, y la pura determinación. Hay en este caso una seguridad intelectual acerca de la capacidad de las estructuras para reproducirse, así como una confianza en nuestra capacidad para conocer plenamente esas estructuras, lo cual quizá sea una muestra de excesivo orgullo intelectual. Por una parte, es difícil imaginar una ciencia de lo humano, desplegada en sus diversos campos, que llegue a conocer hasta tal punto una situación con sus infinitas variables como para poder predecir los comportamientos.

La ciencia histórica puede aspirar a vislumbrar las líneas generales de un desarrollo histórico y los conflictos que en ella se plantearán; puede imaginar escenarios alternativos, pero no puede asegurar ni cómo se plantearán esos conflictos, ni cómo se resolverán. Por otra parte, subrayando la capacidad de los actores para proyectar su acción,

enfrentar y resolver sus conflictos, se entiende que la historia no está escrita y que resultará de combates cuyo resultado es incierto. Dicho de otro modo, dirimiendo sus conflictos en el marco de situaciones que les aparecen como impuestas, los hombres reconstruyen permanentemente esas situaciones, y en ese sentido, hacen su historia.

Podría agregarse que la misma contraposición entre los hombres y las situaciones en que viven es abstracta. Como lo plantearon exhaustivamente desde el psicoanálisis hasta la antropología, los hombres, individual o colectivamente, llevan incorporada la sociedad en su personalidad. Está claro que, en el caso de los individuos, esa función la cumplen la madre, la familia, la educación...; también está claro cómo la sociedad reproduce sus actores. Cabe preguntarse cómo surgen los nuevos actores. Una respuesta simple, pero insatisfactoria, es que surgen cuando cambian las estructuras. Si así fuera: ¿cómo cambian las estructuras? ¿Quién las hace cambiar? Por otra parte, ¿es tan automática la relación entre esos cambios estructurales y la aparición de nuevos actores?

Analizando un proceso clásico de este tipo, el de la formación de la clase obrera inglesa en la Revolución Industrial, el historiador inglés E. P. Thompson ha señalado que no basta con que hubiera fábricas para que el conjunto de sus trabajadores forme una clase (y en muchas partes, incluso, no llegaron a formarla).

Según Thompson, en ese período en Inglaterra, el trabajo en las fábricas le dio a cada uno de ellos una experiencia de su nueva situación en la sociedad y de sus relaciones con los propietarios.

Pero esta experiencia fue percibida por cada uno a la luz de sus experiencias anteriores—como artesanos o como campesinos—y combinada con vivencias de otra índole, como por ejemplo, con el impacto de la Revolución Francesa, o con los cambios religiosos del siglo XVIII.

Según Thompson, en los nuevos trabajadores, todo ello constituyó un contexto cultural original, un singular *sentido común* que teñía a las nuevas experiencias de un tono peculiar. Luego, la relación entre los distintos trabajadores en sus ámbitos de sociabilidad—la taberna, el sindicato—fue transformando las experiencias individuales diversas en una común, que las integró y socializó, con la que se empezó a definir la nueva identidad obrera. Esta terminó de definirse por la acción de los militantes e ideólogos de distintas corrientes, que dieron a las experiencias iniciales un contexto más amplio y una propuesta para el futuro. Todo ello constituyó un nuevo sentido común,

con el que juzgaron sus experiencias de manera distinta de como lo habían hecho cuando pensaban como artesanos o como campesinos. Este sentido común pudo ser transmitido a través de las familias, los sindicatos, los periódicos, los militantes, y por esas vías, se incorporó a la cultura de los nuevos miembros de la clase ya constituida.

El ejemplo puede ser trasladado a otros muchos procesos en los que no se constituyen identidades de clase—en el estilo de la clase obrera—, sino otras distintas. En todos los casos, lo significativo es la combinación de elementos de la estructura social y de la cultura, de la realidad *objetiva y subjetiva*, de la determinación externa y de la propia creación de los actores para generar ese nuevo protagonista de la acción social, cuyas características en manera alguna estaban totalmente predeterminadas por el simple hecho de ser obreros de una fábrica. En suma, los actores del proceso social se constituyen en el proceso social mismo, al combinar lo que ellos aportan como actores con las determinaciones que vienen de la estructura.

La historia viva

Todo este largo análisis de una *realidad histórica* que tradicionalmente fue presentada como simple y evidente debería servir para problematizar sus términos y para descubrir herramientas de análisis y significados habitualmente descuidados. Pero de poco valdría para la práctica docente si todo esto no volviera a integrarse en la visión de cada uno en términos de una historia viva.

La célebre frase de Goethe "Toda teoría es gris, y siempre verde el árbol de oro de la vida" señala bien el problema, aunque quizá sea injusta al plantear esta antinomia. La teoría debe servir para entender la vida histórica en toda su riqueza, dinámica y creatividad; y si algo justifica la enseñanza de la Historia es lograr transmitir algo de eso, que tiene que ver con una historia contada, en el sentido más general de la palabra. Se trata de algo parecido a una película o a un cuadro, en los que se ve a la gente moviéndose, actuando, viviendo, y si se quiere, en un primer plano, un drama, un argumento que se desarrolla. Esto es lo que logran los grandes historiadores Georges Duby, Eric Hobsbawm, José Luis Romero, para mencionar a extranjeros y argentinos, y también, de manera más evidente, los grandes novelistas—Balzac, Galdós, Jorge Amado—o algunas películas

afortunadas. Al cabo del análisis, está la vida histórica. El último y gran secreto del historiador, y la tarea más difícil del docente es, entonces, ser capaz de darle a la historia el sople que la vivifique.

El conocimiento histórico

Podría suponerse, con cierto fundamento, que la índole del conocimiento disciplinar añade mucho más a su producción que a su transmisión, y que, en el marco de una propuesta pedagógica, una referencia a estos problemas no es pertinente. Pero tradicionalmente ha habido en la enseñanza una tendencia a la cosificación de los productos del conocimiento, a transformar lo que es un proceso continuo en un conjunto de nociones acuñadas, de saberes fijados, y a entender que la educación consiste en el aprendizaje de esas nociones. Esto ha sido ampliamente cuestionado desde la didáctica misma, al señalarse la necesaria construcción del conocimiento por la vía de la experiencia, y no es preciso abundar aquí sobre ello. Pero además, una transmisión de ese tipo desnaturaliza la índole misma del saber disciplinar y las características de sus logros, sus certezas y sus dudas.

El proceso de construcción del saber histórico pertenece al fuera de lo que habitualmente se denomina *investigación*. Se trata de una actividad diferente de la que corresponde a la enseñanza, pero no se halla desconectada de esta: el docente no es, con frecuencia, un investigador, pero sí comprende la problemática del conocimiento histórico, podrá presentar adecuadamente a los alumnos los modos de construcción de ese conocimiento y la forma de pensar de los historiadores. Por ese camino, los ayudará a desarrollar una actitud, a la vez, más crítica y más creativa frente a su propia realidad. No se trata principalmente de los aspectos técnicos de ese conocimiento como de los modos de pensar, de construir los problemas, de plantear las soluciones. Se desarrollaron dos aspectos de esta cuestión: el problema de la objetividad del conocimiento y el de su carácter problemático, en construcción e inacabado.

La objetividad: conciencia y saber históricos

Tal como hoy se lo entiende, difícilmente pueda decirse del conocimiento histórico que es *objetivo*, en el sentido en que tradicionalmente han usado esta idea las disciplinas físico-naturales. Diversos problemas

del conocimiento giran en torno a esta cuestión de la objetividad, ante la cual caben dos posiciones antitéticas que deben ser examinadas críticamente.

La primera, y más tradicional, supone que es posible un conocimiento objetivo de "lo que realmente ocurrió", según la célebre fórmula del historiador alemán Ranke. La Historia estudia hechos, y estos se encuentran en los documentos; luego de una expurgación de distintos tipos de falseamiento, intencionales o no, el historiador puede llegar a establecer *objetivamente* que, en un día y en una hora determinados, una persona realizó una determinada acción.

Según esta concepción, el pasado histórico se limita a una serie de hechos individuales, sobre los cuales no cabe establecer relaciones o generalizaciones, y que sólo pueden ser expuestos cronológicamente, sin que quepan mayores interpretaciones. El saber histórico crece y se desarrolla a medida que saca a la luz una cantidad mayor de hechos, que se van acumulando en un acervo común, hasta el punto de suponerse que, en algún momento, se habrá conocido todo lo que puede conocerse. El conocimiento es así acumulativo y finito. Parece claro que este criterio coincide con una concepción de la realidad histórica que atiende principalmente a la historia político-institucional.

Frente a esta concepción, a la que sólo adhieren hoy los grupos más tradicionales de la disciplina, otros han subrayado el carácter parcial, interesado y deformante de las versiones de la historia política, que —según afirman— se construyeron luego de combates reales y reflejan la visión de quienes, habiendo vencido, consagraron su versión del pasado como la visión científica. Desde esta perspectiva, toda historia es historia política, en el sentido de que expresa, de una manera u otra, una posición política, tanto por lo que dice como por lo que calla, por lo que subraya o lo que disimula.

El revisionismo histórico planteó en estos términos una crítica frontal a la historia académica tradicional y alcanzó un gran éxito en cuanto a la duda sobre el conocimiento histórico establecido. Muchos creen —como el alumno de la película *La historia oficial*— que todo el relato histórico tradicional es falso. Según esta concepción, la Historia es esencialmente un instrumento de movilización y de toma de conciencia; y así como, desde el poder, se ha elaborado una versión, quienes desafían el poder pueden y necesitan elaborar una alternativa. No se están considerando aquí las implicaciones políticas de esta contro-

versía, sino las referidas al conocimiento histórico: según esta perspectiva, en el conocimiento histórico, no hay una objetividad posible y, más aún, toda apelación a ella es un instrumento sutil para disimular su parcialidad. Esto supone afirmar, en definitiva, que cualquier versión es válida en tanto sea útil para un propósito determinado.

Ambas propuestas recogen, sin duda, un aspecto importante, pero parcial, de un problema que es mucho más complejo, que puede aclararse si se distingue entre lo que es propio de la conciencia histórica de una sociedad y sus actores, y lo que corresponde al saber histórico como disciplina científica. Se trata de dos dimensiones diferentes, pero íntimamente relacionadas y mutuamente influidas.

La conciencia histórica

La conciencia histórica es una dimensión de la conciencia de una sociedad. Los hombres, impulsados por su necesidad de actuar, se vuelven hacia el pasado, interrogándolo sobre su presente, su identidad, sus problemas y condicionamientos, y sobre sus opciones.

Pero a la vez, construyen ellos mismos su pasado. Cada época, y cada actor social en ella, a partir de su situación, sus problemas e intereses, eligen su historia y su tradición, seleccionan de los múltiples elementos que ofrece el pasado, de las diversas maneras de acercarse a él, satisfacen sus urgencias, aquellas que mejor explican su presente, que mejor lo legitiman, en ciertos casos, o que mejor lo cuestionan en otro.

La interrogación del pasado deriva en la construcción de una tradición, que como toda tradición es claramente selectiva, e incluye recuerdos y olvidos. Siempre se elige qué recordar del pasado, a qué se le atribuye la entidad de "histórico", y esa elección es de alguna manera interesada y subjetiva, no en términos individuales, pero sí en términos sociales e históricos. A la vez, toda re-consideración del pasado, impulsada por nuevos problemas del presente, lleva a interesarse y asignar entidad de "históricos" a aspectos, hechos, procesos o actores que hasta entonces no habían sido considerados.

La conciencia histórica nace siempre de una inquietud sobre el presente y sobre un proyecto hacia el futuro. Los propósitos que guían este proyecto orientan las preguntas al pasado y, en definitiva, moldean la tradición. Sólo en el momento de vislumbrar su futuro y de elaborar proyectos que suponen una modificación de sus condiciones, aunque más no sea

para mantenerlas, los hombres se interesan por su pasado, es decir, por el proceso de constitución de ese presente que quieren modificar, a la vez que adquieren la capacidad para interrogarlo críticamente.

Esta construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido no es una tarea individual, sino social. Son actores sociales colectivos, desde su perspectiva peculiar, empujados por intereses contradictorios y pujando por acomodar la realidad a sus intereses, los sujetos de ese proceso que ensambla conocimiento y acción. Son actores sociales quienes amasan tradiciones y experiencias, quienes desarrollan sensibilidades, actitudes, sentimientos y razonamientos, quienes leen, traducen y resignifican lo que se les dice. Son sociales los ámbitos en que se realiza este amasado de prácticas y de lecturas. Son sociales —transmitidas, compartidas, reelaboradas— las versiones del pasado, los atisbos del futuro.

El saber histórico

Esta conciencia histórica, constitutivamente interesada, desarrollada por la sociedad y por sus actores, es diferente del saber histórico, construido por individuos, por científicos, en principio, desinteresados y capaces de abstraerse de su pasión. Pese a esta distinción, conciencia histórica y saber histórico están íntimamente relacionados.

Aunque a veces tenga pretensiones de aspepsia y universalidad, el saber histórico, el de los historiadores, se constituye estrictamente en el marco de la conciencia histórica. Puede demostrarse fácilmente cómo cada época ha tenido sus preocupaciones, su agenda de problemas, sus proyectos, y de qué modo las reconstrucciones de los historiadores se han ido ajustando a esos intereses. En el siglo XIX, cuando la constitución del Estado estaba en el centro de las preocupaciones de la sociedad, el interés de los historiadores profesionales se centró en la organización de los Estados, en los problemas constitucionales y los políticos. A partir de un cierto momento —quizá desde la Revolución Francesa—, empezaron a predominar las preocupaciones por los movimientos y los conflictos sociales; y de ese impulso, surgió el desarrollo de la historia social.

En la historia inmediata de nuestra sociedad, puede recordarse cómo la práctica historiográfica estuvo impulsada por los problemas de la dependencia y de la liberación, que habían sido precisamente las consignas del movimiento político triunfante en 1973. Igualmente, puede advertirse el más reciente interés por los procesos de constitu-

espíritu de tolerancia, libertad y justicia, y también asociarlo a la libertad de comercio.

Enseñar, entonces, que la idea de “revolución” subyace en la imaginación de algunos europeos aunque nadie vislumbre, ni siquiera en el mediano plazo, el fin de ese viejo orden colonial que ya se advierte afectado por la centralidad que exigen las potencias dominantes de turno, y también por la enorme diversidad de posiciones que implica a toda América Latina.

En síntesis, la cuestión de la diversidad cultural del subcontinente asoma como un asunto que abarca todos los aspectos de la realidad pre y poscolonial. Es una cuestión cultural y simbólica, ya que, como vimos, define el problema de la identidad.

La propuesta reiterada de Carlos Fuentes de bautizarnos con el nombre de indo-afro-ibero-América tiene además una dimensión política y social que exige no olvidar narrar la historia de América Latina también desde adentro, es decir, a partir de sí misma. Un buen ejemplo lo hallamos en el muralismo mexicano. La obra *Sueño de una tarde dominical en la Alameda central*, mural de Diego Rivera inaugurado en 1948, expresa una síntesis de los sucesivos períodos históricos de la nación mexicana y la diversidad de pueblos que la conformaron. Esta gran obra plástica es sin duda una gran crónica pictórica que puede leerse históricamente y, por ende, nos motiva para pensar en clase cómo combinar la explicación del largo plazo junto con la de la coyuntura y marcar las diferencias en cada caso, en cada región, en cada país, para cada pueblo y período histórico.

Por cierto, no es tarea fácil abordar didácticamente la diversidad como realidad histórica, y mucho depende de los criterios de periodización, es decir, del planteo de las unidades temporales que formule el docente en su clase. En el capítulo que sigue explicitaremos qué tipos de periodizaciones históricas corresponden a este planteo.

Cibotti, Emma. Cap. II “Periodización histórica de América Latina”. En: América Latina en la clase de Historia”. Ed.: Fondo de Cultura Económica. CABA. 2016. Pp. 33-49.

II. PERIODIZACIÓN HISTÓRICA DE AMÉRICA LATINA

I. PARA QUÉ PERIODIZAR

a) El período histórico como unidad de sentido

La periodización es una herramienta de análisis que permite comprender el acontecer, el suceder de los fenómenos humanos y materiales; en definitiva, es la respuesta a cómo aprehender el tiempo histórico. En efecto, seleccionar, clasificar y jerarquizar los sucesos humanos o que afectan lo humano implica producir un recorte en una secuencia continua, pero es la única manera de acceder al conocimiento de los hechos. Al definir hitos, marcas, que configuran un período, la conciencia los dota de una unidad de sentido tiempo-espacial. Dicho de otro modo, sin noción de los plazos de tiempo, cualquiera sean estos, no se puede comprender qué es pasado-presente-futuro.

Por cierto, el mundo académico debate con frecuencia los hitos que definen el inicio y el fin de una época histórica, así como los conceptos que la nominan. En este aspecto es ya un clásico de la historiografía la discusión en torno a la denominación de Edad Media para el período que va del siglo v al siglo xv. Esta polémica no deja de rozar la cuestión de cómo periodizar la historia de América Latina; pensemos simplemente qué puede significar en términos conceptuales hablar de período precolumbino para explicar el desarrollo de las culturas aborígenes antes de la Conquista. Nombrar así este largo tiempo implica, más allá de las intenciones del docente, resiar toda significación histórica al desarrollo —hasta ese momento autónomo de Europa— de los pueblos nativos de América. No se trata de diluir la ruptura que se produjo a partir de 1492

en el mundo aborígen, pero tampoco podemos borrar las huellas de lo que ya existía, sobre todo, porque en muchas de nuestras naciones lo que se denomina precolombino no ha desaparecido y, aún negado, forma parte de la cultura.

El problema es cómo asignarle temporalidad, es decir, unidad de sentido histórico, al pasado vivido, a la experiencia humana, que solo es comprensible a partir de la producción de conocimientos que sobre dicha experiencia construye la ciencia o disciplina histórica.

¿Qué conocer, pues, del pasado de América Latina? El planteo requiere, primero, configurar una determinada denominación explicativa de ese pasado historiado. Como sabemos, ciertas fechas aparecen como claves, son las unidades de medida cronológica de toda periodización. Pero antes de analizarlas conviene revisar, aunque sumariamente, lo que se ha dicho sobre la cronología, concepto a menudo mal usado o mal aplicado a la tarea del aula, reducido en su sentido como simple colección de fechas, y que está muy lejos de ser valorado como lo que es: una herramienta conceptual fundamental para la construcción de las nociones temporales del aprendizaje histórico.

b) *Rehabilitar la cronología*

Como sabemos, la cronología, es decir, el ordenamiento sucesivo de hechos y cosas en el tiempo, no agota ninguna explicación sobre los mismos, pero sí es la condición de posibilidad para estudiarlos. En efecto, el uso de la cronología en clase supone para el alumnado una práctica de aplicación de las relaciones de sucesión, anterioridad y posterioridad, que posibilita un primer acercamiento a lo que de otro modo sería una intuición caótica de la realidad. Por cierto, la construcción artificial de un tiempo lineal, que la cronología amojona con fechas, no es equivalente al tiempo histórico que incluye ritmos, duraciones, variaciones, es decir, velocidades de desarrollo diferentes, cambios y continuidades, para los hechos y

procesos humanos o que afectan lo humano y que sin embargo artificialmente se perciben como desarrollos uniformes de un mismo devenir. Pero sin este artificio resultaría imposible comprender la profundidad y hondura del tiempo histórico, pues la cronología no es solo un recurso para el docente, es también el escalón inicial de cualquier investigación histórica ya que supone la capacidad de ubicación tiempo-espacial.

En palabras de Pierre Vilar,¹ la historia no es solo entrelazamiento de tiempos sino también entrelazamiento de espacios, y un ordenamiento cronológico, aun elemental, de los acontecimientos implica registrar la fecha y también el lugar.

Por eso, el dominio del pensamiento cronológico es fundamental para comprender las relaciones sincrónicas y diacrónicas, o sea de simultaneidad (lo que transcurre al mismo tiempo) y sucesión (lo que transcurre a través del tiempo) con las que se teje la trama histórica.

En definitiva, el pensamiento cronológico convierte la temporalidad en una unidad de medida. Es cierto que esta forma de representación que se dibuja como línea de tiempo pertenece a la era newtoniana, que dotó al tiempo de existencia propia e independiente de los hombres que lo miden, certeza que Albert Einstein echó por tierra. Aun así, mientras el uso de la cronología no sea trivial para la explicación de la complejidad de las relaciones temporales que cada sociedad ha establecido con su medio, fijar un hito para diferenciar un lapso de tiempo de otro es no solo útil sino necesario. Por ejemplo, para comprender hasta qué punto la Conquista y colonización establecieron una mera relación sincrónica entre los españoles y los pueblos aborígenes con calendario propio como el de los incas, los aztecas y los mayas. En efecto, el presente histórico de cada uno de ellos era totalmente diferente al de los conquistadores, o para decirlo de otra manera, la existencia simultánea no los hacía por eso contemporáneos. En realidad, la

¹ Pierre Vilar, *Pensar históricamente*, Barcelona, Crítica, 1997.

Conquista significó, entre otras cosas, arrasar la manera de arrojarse el tiempo que tenían los aborígenes, que no era lineal como la cronología impuesta por la cultura occidental. ¿Cómo lo sabemos? Porque las narraciones de los pueblos vencidos, especialmente los mayas, registraron este despojo a través de un sistema de datación que la propia cultura dominante pudiese comprender. Paradoja de la cronología, ser signo de la barbarie de los vencedores y a la vez marca de la memoria de los vencidos. Más adelante proponemos cómo graficar este ejemplo con el análisis de una fuente histórica.

c) *Los tiempos de la historia: corta, media y larga duración*

Como explica Norbert Elias: "El tiempo es una forma de relación y no, como lo creyó Newton, un flujo objetivo, parte de la Creación, como los ríos y las montañas".² Vale hacer esta mención de un gran sociólogo que establece un diálogo con el hacer histórico. Según su línea argumentativa, el tiempo es la respuesta que una sociedad se da a la pregunta: ¿cuándo hacemos esto? Agrega el autor:

Las preguntas sobre el cuándo se enfocan a establecer, dentro de un flujo continuo de acontecimientos, los sucesos y a fijar hitos que señalan los comienzos y finales relativos dentro del flujo, a destacar un lapso de tiempo de otro o a comparar ambos respecto de su longitud, que nosotros llamamos duración.³

Como sabemos, a partir de los estudios de Fernand Braudel,⁴ las articulaciones temporales, es decir, las duraciones y ritmos, se han convertido en la materia analizable del tiempo histórico, concepto este que ha perdido la unicidad y homogeneidad con la que lo con-

² Norbert Elias, *Sobre el tiempo*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 54.

³ *Ibid.*, p. 83.

⁴ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1986.

cibió el siglo XIX. Esta tipología braudeliiana permite reconocer y diferenciar los acontecimientos, de los fenómenos coyunturales, y estos, de las estructuras; es decir, es una forma de comprender y por lo tanto de explicar la realidad histórica. Braudel postuló la existencia de distintos tiempos o duraciones que en general no coinciden entre sí. Los cambios en las mentalidades o las ideas conllevan duraciones de ritmo diferente a la consolidación de grupos de poder o a la organización de sistemas económicos. Asimismo, determina los acontecimientos como una revolución o una crisis económica provocan efectos de más largo plazo. Analicemos un ejemplo.

El movimiento de Juntas en América multiplica los acontecimientos que jalonan el inicio de la lucha por la emancipación. En cada caso, se trata de hechos que irrumpen en la superficie aparentemente calma de la vida política colonial. El año de 1810 es un hito, y un nudo de relaciones sincrónicas y diacrónicas. Desde México hasta Buenos Aires, una misma voluntad se plantea frente a España, pero no es solo simultaneidad en los procesos, sino que también es el mismo presente histórico compartido por patriotas y realistas, aunque divididos. Para exponer en clase este precipitado de acontecimientos, que se desgranaron entre abril y septiembre de ese año, indudablemente en un tiempo corto y tan febril y agitado como es el de la política, la investigación histórica incorpora el análisis de la coyuntura. El mediano plazo debe relevar cuáles fueron las nuevas condiciones del pacto colonial con la metrópoli, bajo la dinastía de los Borbones —por ejemplo, en relación al monopolio comercial, pero también frente a sublevaciones como la de Túpac Amaru en Perú en 1780—, para explicar, en definitiva, darle sentido, a la ruptura de esa relación a partir de 1810.

Pero ¿basta con mirar así los bordes de la coyuntura? ¿Y la guerra de la Independencia en Estados Unidos, la Revolución Francesa, la búsqueda inglesa de nuevos mercados desde México al Río de la Plata? ¿Cuánto de todo ello vierte sentido en la coyuntura de la América colonial que condiciona 1810? Aquí es donde la explicación docente, tanto como la investigación histórica, suscribe enfoques historiográficos determinados.

Llegamos a la larga duración, al dominio de la estructura, tiempo resistente al cambio, que puede engullir los acontecimientos o mantenerlos en la superficie. Volvamos a 1810. Los trescientos años que separan el inicio del proceso de la Independencia del momento de la Conquista han servido para consolidar el latifundio en toda América hispana y portuguesa. Sobre esa realidad impacta la lucha de Hidalgo y Morelos en México, dispuestos a recuperar las tierras comunales de los indígenas, los ejidos, confiscadas por los colonizadores. Fueron ejecutados. Solo el movimiento independentista en Haití realizó una revolución agraria que distribuyó la tierra a los antiguos esclavos negros, pero no tuvo otros émulos. En toda América Latina, se consolidó la gran propiedad, el latifundio, durante el siglo XIX y con ello se multiplicaron las revueltas agrarias indígenas y campesinas. Este es un fenómeno estructural que imprime su huella sobre coyunturas y acontecimientos e implica enfoques historiográficos específicos.

En síntesis, comprender los tiempos de la historia, es decir, los acontecimientos, las coyunturas y la estructura que le permiten al docente abordar en clase la realidad histórica en su conjunto, sea esta cual sea, requiere primero la formulación de una unidad de sentido tiempo-espacial, un período, fuera del cual, ninguna de estas realidades es asible.

Antes de analizar las propuestas de algunos historiadores sobre los períodos de la historia de América Latina, conviene sintetizar cuál es el sentido de su uso para la enseñanza.

2. EL USO DE LA PERIODIZACIÓN

a) Recurso en el aula de clase

- *Organiza los contenidos de acuerdo a un marco interpretativo aceptado o en debate:* por ejemplo, la denominación de "época colonial" no ofrece reparos, pues supone que una cantidad de hechos ocurridos entre fines del siglo XV y principios del siglo XIX se explican

en función de las relaciones de sujeción que domina el vínculo de la metrópoli sobre sus colonias. Pero la denominación de "período precolombino", como hemos explicado, pertenece a un enfoque interpretativo hoy muy controvertido.

- *Organiza los contenidos para ser enseñados:* la periodización describe, explica e interpreta los hechos y procesos que la cronología ordena en sucesión, y por eso dota de significación al pasado histórico aprendido.
- *Vincula el aprendizaje de la historia con el presente:* la periodización es proyectiva, ya que, al relacionar lo que pasa con lo que pasó, organiza desde el primer día de clase el sentido de la búsqueda, del interrogante. Los estudiantes logran así establecer un vínculo significativo entre pasado y presente, sin el cual la historia se transforma en materia de mera repetición sin que se desarrolle memoria semántica.³
- *Es un saber base de más saber:* cada período histórico define conceptualmente los hechos que lo conforman. La elaboración de estas categorías conceptuales permite comprender cuestiones cada vez más complejas, como por ejemplo el surgimiento de un orden neocolonial en pleno período independiente.
- *Establece una base para el diálogo entre docentes y alumnos:* es el primer marco de referencia común para toda la clase. Una periodización visible en el aula, que incorpora paso a paso diferentes grados de explicación, sirve de base y de constante refuerzo para registrar, aun de manera iconográficamente elemental, el desarrollo del proceso de aprendizaje histórico.

b) Propuestas de periodización

Frente a las varias propuestas innovadoras que puede el docente adaptar para el aula, hay, sin embargo, una que persiste planteada

³ Alain Lieury, *Memoria y éxito escolar*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Cómo dar cuenta de la comprensión de los textos expositivos

Nuestra experiencia en las aulas¹ nos ha permitido confirmar un diagnóstico difundido en diversos ámbitos: los problemas que tienen los estudiantes para recuperar y dar cuenta de la información. Al respecto, la hipótesis que manejamos es que esto se debe a un escaso entrenamiento en técnicas que les permitan formular esquemas conceptuales y a un escaso conocimiento de las formas de organización de los textos expositivos.

W. Slater y M.Graves (1990)² señalan que la posibilidad de identificación y uso de la estructura expositiva es crucial para la comprensión de la información. De allí que desde un punto de vista pedagógico, consideren indispensable dar instrucciones explícitas para incrementar su capacidad de comprensión.

Muchos lectores inmaduros operan de forma lineal en la comprensión de un texto expositivo y por eso no comprenden, puesto que les falta incorporar conocimientos sobre las propiedades globales de los textos.

Lo que retenemos en nuestra mente después de leer son las relaciones entre los significados de las palabras entre sí. (Sánchez Miguel, 1998: 27) Esas relaciones definen ideas globales (macroestructura) y un esquema textual (superestructura). El reconocimiento de determinada configuración textual acrecienta la comprensión y permite internalizar determinados esquemas que luego se activan a la hora de producir "textos expositivos".

En este sentido, recuperamos la clasificación que propone F.Perelman (1994) para caracterizar los tipos de estrategias de producción de resúmenes:

- **Estrategia global de integración:** consiste en la organización y sistematización del contenido del texto-fuente, dejando marcas lingüísticas propias.
- **Estrategia global de selección:** consiste en la reducción del texto fuente, escogiendo ciertos elementos, considerados relevantes, pero sin introducir marcas propias.
- **Estrategia local:** consiste en la realización de sustituciones, supresiones o agregados a nivel palabras o enunciados, sin tener en cuenta el texto en su totalidad.

Esta estrategia local se corresponde con lo que apunta E.Sánchez Miguel (1993), con respecto a los "sujetos de pobre comprensión" que operan con los textos a nivel lineal, lo que implica que en sus resúmenes no pueden dar cuenta de:

- Orden temático
- Jerarquización de las ideas
- Interrelación entre las ideas

1. En una asignatura de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT -Taller de comprensión y producción textual.
2. Citado en C. Padilla 2010. *El acto expositivo: modos de comprensión y producción escrita*. Tucumán: INSA, UNT.

De esta manera, el texto se presenta como *Tema + detalles* que se van añadiendo, a modo de enumeración.

4.1. Estrategias para expresar lo comprendido:

¿resumen o síntesis?

Una manera que el lector tiene de darse cuenta de que efectivamente ha comprendido algo consiste en utilizar la información adquirida a través de la lectura en temas que exigen verbalización (parafrasear, resumir, formular, comentar preguntas pertinentes, etc.) (M.Perelman, 1994).

El resumen, como tradicionalmente se lo entendía, implicaba "extraer" las ideas principales de un texto. Sin embargo, las investigaciones actuales han puesto de manifiesto que este proceso de "extracción" no es tal, sino que implica la construcción de un nuevo texto, a partir de los datos del texto-fuente, los cuales pueden ser reorganizados y jerarquizados de distinta manera de acuerdo con el propósito lector y el tipo de texto en cuestión.

En este sentido, podemos decir que en un texto expositivo, por ejemplo, importará identificar qué cuestión se define como tema central y se procura explicar, a través de distintas relaciones conceptuales; mientras que en un texto argumentativo importará identificar la tesis del autor -en tanto toma de posición en relación con el tema-, los argumentos que sostienen ese punto de vista y la conclusión a la que arriba. En relación con esto, los remitimos a la relectura del capítulo 2 ("Exposición / explicación y argumentación") y, en particular, a la comparación del texto expositivo con el argumentativo.

Tradicionalmente, también se ha separado y distinguido el *resumen* y la *síntesis*, adjudicando al primero una versión más ajustada al texto fuente, en tanto se presupone que un resumen debía seguir paso a paso la exposición de un libro o artículo y utilizar el mismo vocabulario y estilo del texto original. La síntesis, en cambio, implicaba una gran elaboración personal de los temas que se lograba a partir, no sólo de una reducción del texto, sino de la redacción del "nuevo texto" con un vocabulario y un estilo propios.

No obstante, estas definiciones escindidas de resumen y síntesis sólo dificultaron las acciones prácticas. De hecho, cuando comprendemos un texto y pretendemos dar cuenta del mismo, hacemos interactuar constantemente la información explícita del texto con nuestros conocimientos previos, lo que hace que muchas veces difícilmente podamos distinguir entre lo que el texto fuente "dice" y lo que inferimos del mismo, a partir de las pistas que el propio texto nos provee. Del mismo modo, otra distinción similar que se ha venido dando entre los conceptos de "comprensión literal" y "comprensión inferencial", tampoco se sostiene a la luz de las investigaciones recientes.

Lo que sí podemos determinar son distintos niveles de profundidad de lectura que pueden ir variando de acuerdo a que se preste atención o no a determinadas pistas textuales, en diferentes actos de lectura.

En síntesis, citando a F.Perelman (1994), podemos decir que resumir implica mucho más que "reducir" información porque:

El lector en el proceso de comprensión construye el sentido global del texto original en una interacción dinámica en la que interviene tanto las propiedades de este último como las posibilidades cognitivas del sujeto. [...] De ahí que el resumen prescriba tanto de las proposiciones expresadas en el texto como del conocimiento previo del lector. A diferencia de la concepción tradicional en la que se lo consideraba como un acto informativo reducido, en esta postura interactiva el resumen se deriva de la relación Sujeto-objeto.

4.2. Estrategias para graficar lo comprendido:

organizadores gráficos

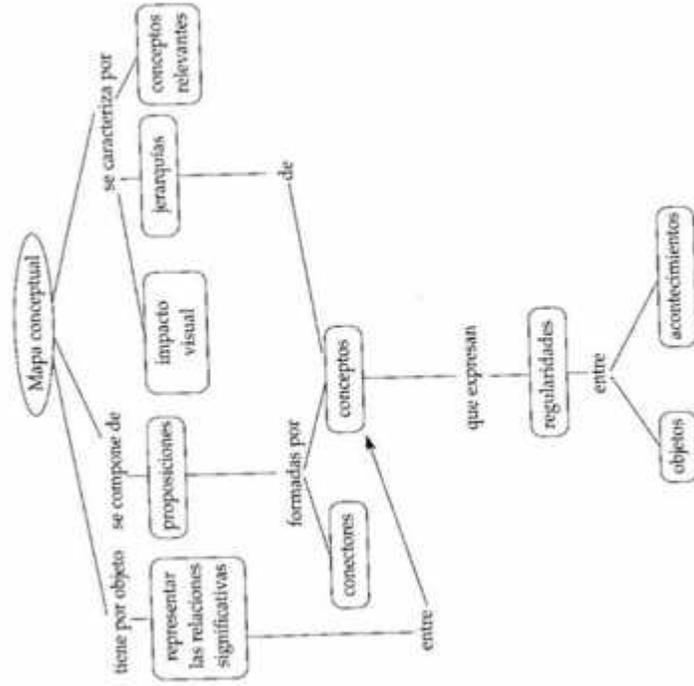
En los últimos años se han propuesto múltiples alternativas para representar gráficamente la información procesada. Aunque no hay acuerdo en la terminología empleada para designarlas, ponemos a consideración las siguientes posibilidades, que serán más o menos adecuadas, de acuerdo al tipo de texto y a los objetivos lectores:

- Mapa conceptual
- Esquema de contenido o esquema conceptual
- Cuadro sinóptico
- Cuadro comparativo
- Cuadro de doble entrada
- Líneas de tiempo
- Cuadro cronológico

Mapa conceptual

Diseñar un mapa conceptual (MC) requiere un aprendizaje constructivo y significativo, ya que deben seleccionarse, jerarquizarse y relacionarse los conceptos clave de un texto.

Para explicar cómo puede construirse un MC, recuperamos la propuesta de N. Boggino (2003: 22):



La estrategia del *mapa conceptual* (MC) ha sido propuesta para las actividades de *prelectura* encargadas de activar los conocimientos previos; para actividades de acceso léxico, porque destaca las palabras clave del texto y para actividades de *post-lectura*, porque permite organizar y visualizar la información que el texto propone a partir de conceptos jerárquicamente relacionados.

El mapa conceptual es una estrategia didáctica de acceso léxico y de comprensión textual, porque reúne la construcción de macroestructuras o ideas globales del texto, que garantizan la comprensión, y al mismo tiempo, la representación de la superestructura o el esquema de relaciones entre las ideas que se planean en el texto.

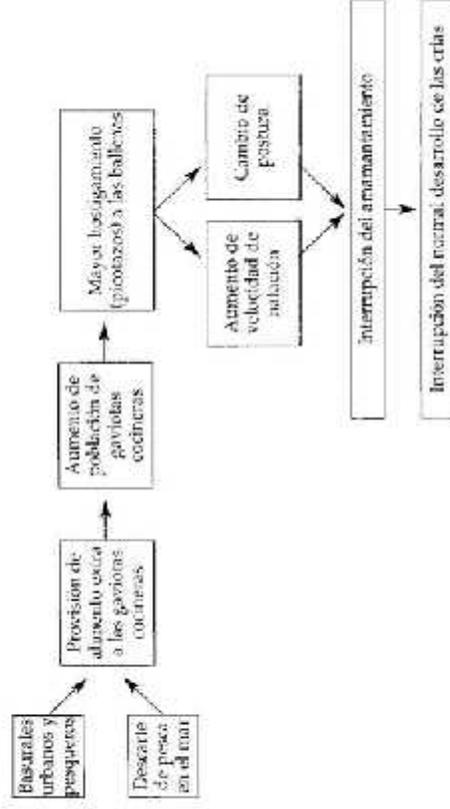
Con respecto a las actividades de *prelectura*, *lectura* y *post-lectura*, una posible secuencia didáctica incluiría los siguientes pasos:

- Anticipación mental y verbalización de los conocimientos previos, en torno a un tema.
- Lectura exploratoria del paratexto (títulos, subtítulos, gráficos, índice, imágenes, etc.)
- Lectura del texto seleccionado, reconstruyendo lo que el texto informa.
- Identificación de las palabras clave y de los conceptos más relevantes.
- Organización de la información, teniendo en cuenta las relaciones lógico-semánticas a través de las cuales se propusieron las ideas en el texto fuente. Para explicitar esos relacionos será importante el empleo de los conectores.
- Jerarquización de la información de modo gráfico, según el grado de inclusión.

Esquema de contenido o esquema conceptual

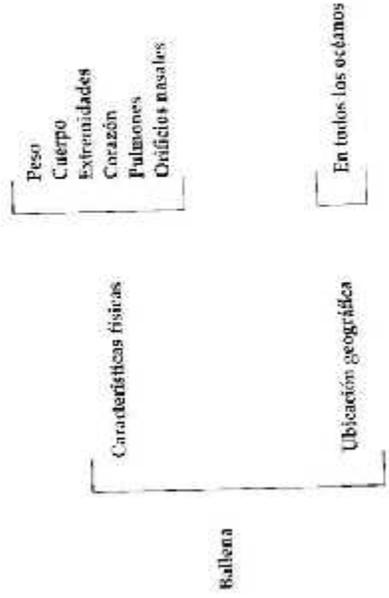
Según A. Palacios e I. Menéndez (1994:59), el esquema de contenido es una *representación gráfica y sintética de las ideas y relaciones más significativas de un texto. Las ideas se representan por medio de palabras clave y las relaciones existentes entre ellas por medio de flechas.*

A continuación, retomamos el esquema conceptual propuesto para el Texto 9 ("Una dolorosa situación para las ballenas") que expresa gráficamente, a través de las flechas, la dirección de la *cacería* *causal* (de causa a efectos), mientras las ideas son expresadas mediante construcciones nominales:



Cuadro sinóptico

También llamado cuadro de llaves, es aquel que a primera vista presenta con claridad las ideas principales del tema al que se refiere, ordenadas de mayor a menor generalidad. (Méndez y Palacios, 1994: 47) Reformemos el texto 4 ("La ballena") en el que se realiza una caracterización de las Pallasias.



Cuadro comparativo

Es aquel que consta de tantas columnas como elementos se quiere comparar. Cada columna se encabeza con el nombre del elemento y debajo de él se colocan sus características. (Méndez y Palacios, 1994: 51).

Es importante recordar que siempre debe haber un criterio de comparación, aunque éste no esté explicitado en el cuadro.

Para ejemplificar este recurso gráfico, propongamos el texto 13 con su respectivo cuadro

Texto 13

Relaciones tróficas; productores, consumidores y descomponedores

En una comunidad, los individuos de las distintas especies establecen entre ellos relaciones alimentarias o tróficas. De allí que las especies sean clasificadas en varias categorías o niveles tróficos, según su forma de nutrición: los productores, los consumidores, y los descomponedores.

Los **productores** son todos los seres vivos autótrofos, capaces de elaborar sus propios alimentos como lo hacen las plantas, las algas y algunos otros organismos mediante la fotosíntesis.

Los **consumidores** son organismos heterótrofos, llamados así porque no producen su propio alimento y comen a otros seres vivos. Los que se alimentan de los productores se llaman **consumidores primarios**; los que ingieren a éstos son los **consumidores secundarios**, que a su vez sirven de alimento a los **consumidores terciarios**.

Al igual que los consumidores, los **descomponedores** también son heterótrofos; son las bacterias y los hongos, verdaderos "maestros del reciclaje" que se encargan de degradar los restos orgánicos de los demás seres vivos y de transformarlos en sustancias sencillas que luego pueden ser aprovechadas como nutrientes por los organismos autótrofos.

(Mierago, H. et al. 2000) *Áreas Prácticas 5, Buenas Aires Santillana*

Relaciones tróficas entre los seres vivos		
Productores (autótrofos)	Consumidores (heterótrofos)	Descomponedores (bacteriótrofos)
Producen su propio alimento (plantas)	No producen su propio alimento: -C. primarios: se alimentan de los productores. -C. secundarios: se alimentan de los primarios. -C. terciarios: se alimentan de los secundarios.	Degradan los restos orgánicos de los demás seres vivos y los transforman en sustancias sencillas.

Cuadro de doble entrada

Es aquel cuadro comparativo que tiene la propiedad de poder leerse en columnas (forma vertical) y en filas (forma horizontal). (Méndez y Palacios, 1994: 56), de modo tal que las columnas representen las entidades comparadas, mientras que las filas representen los criterios de comparación.

Veamos el texto 14 y su cuadro correspondiente:

Texto 14

Los ofidios o serpientes

Son los reptiles caracterizados por la falta de extremidades que han perdido en el transcurso de la evolución ya que en algunos casos existen restos de las mismas.

Comprender dos grandes grupos:

- a) Culebras
 - b) Víboras
- a) Las culebras son los ofidios no venenosos (excepto la serpiente de coral) representados en nuestra fauna por diversas especies de culebras, por la boca de las víboras y por la mención a un serpiente de coral.
- b) Las víboras son los ofidios punzantes poseedores de dientes inocularores de veneno de alta toxicidad. Su representantes más comunes son las distintas especies de yarará o víbora de la cruz o serpiente de cascabel.
- c) Diferencias entre culebras y víboras:
- Con respecto a la cabeza, las víboras la tienen de forma triangular o trapezoidal, recubierta por pequeñas escamas; en tanto que la culebra la presenta de forma redondeada u ovalada, recubierta por grandes placas.
- En cuanto a los ojos, los de la víbora son de forma elíptica y con una pupila en sentido vertical, mientras que los de la culebra son circulares al igual que sus pupilas.
- En relación con el aparato inocular de veneno, está constituido en el caso de la víbora por una glándula y un colmillo inyector de veneno, en tanto que la culebra no lo posee.
- Con respecto a la cola, en el caso de la víbora, se halla diferenciada del cuerpo; en cambio, en la culebra no se presenta diferenciado.
- En relación con sus comportamientos habituales, la víbora tiene hábitos nocturnos; sus movimientos son lentos y no trepan los árboles. En el caso de ser molestada, se enrolla como un resorte y ataca. Por su parte, la culebra tiene hábitos diurnos, sus movimientos son rápidos y suelen trepar los árboles. Al ser molestadas, no atacan a los agresores sino que se enrollan o huyen.

(González, A. y Kivas, S. (1987) *Biología 2*, Buenos Aires: Kapelusz, p. 103)

FECHA	HECHO
1547	Nace en Castilla Miguel de Cervantes
1568	Viaja a Roma
1571	Batalla de Lepanto. Pícaro marino inventada.
1605	Publica la primera parte de El Quijote
1613	Toma los hábitos de la orden de San Francisco
1614	Publica comedias y entremeses
1615	Publica la segunda parte de El Quijote
23 de abril de 1616	Muerte
1617	Obra postuma: Los trabajos de Persiles y Sigismundo

Para tener en cuenta:

Como ya señalamos, estas distintas alternativas para dar cuenta gráficamente de lo comprendido pueden ser más o menos útiles de acuerdo al tipo de texto y a los objetivos lectores.

Con respecto a los textos expositivos, podemos relacionar los modos de organización predominantes ya explicados en el apartado... ("Nivel global del discurso expositivo") con modos más adecuados de representar la información. Por ejemplo:

- El modo **descriptivo** puede representarse mejor con un **croquis sinóptico** o también con un **esquema de contenido**.
- El modo **seriación**, puede expresarse mejor **líneas de tiempo** o **cuadros cronológicos**, si lo que se plantea es una **seriación** sobre el eje temporal.
- El modo **organización causal** y modo **problema-solución** pueden expresarse más adecuadamente con **mapas conceptuales** o **esquemas de contenido**.
- El modo **comparativo** encontrará mejor representación gráfica en los **cuadros comparativos** o **cuadros de doble entrada**.

Guía de actividades N° 1

Desde el texto de Luis Alberto Romero:

1. Luego de la lectura del texto: elabora en grupo una definición de Historia. Te propongo los siguientes conceptos a tener en cuenta Hombres – sociedad – tiempo – espacio – realidad histórica.
2. De acuerdo al autor: ¿qué es la realidad histórica?.
3. Realiza un cuadro sinóptico que muestre los distintos campos de estudio que propone Luis A. Romero para el estudio histórico.
4. Explica con tus palabras el análisis que realiza el texto en relación al tiempo y las duraciones.
5. Elaborar un breve resumen en relación a los actores de la Historia y la conciencia histórica.
6. Realiza un informe acerca del documental "Mentira la verdad" –La Historia- de Canal Encuentro.
 - a- Concepto de historia.
 - b- Formas de interpretar y narrar los hechos históricos.
 - c- La objetividad y la historia.

Desde el texto de Ema Cibotti:

- a. ¿Qué es la periodización y en qué consiste?. ¿Qué es la cronología?.
- b. Explicar en qué consisten los tiempos de corta, media y larga duración.

Material Complementario

“...Aprender Historia quizás sea una de las tareas más difíciles para cualquier ser humano. Aprender Historia implica un ejercicio crítico-reflexivo de la propia historia, del propio pasado, preguntándose por aquellos hechos o sucesos que de un modo u otro han influido o han condicionado el presente.

Toda persona que se cuestiona por su pasado, necesita encontrar las respuestas que le permitan explicar su presente. Explicar es argumentar, dar razones del porqué, del cómo han ocurrido los sucesos anteriores y de qué manera éstos han marcado su huella en el momento actual...”¹

PARTE I: CONCEPTOS²

Para iniciar el estudio de este curso debemos definir algunos conceptos de importancia. Ante todo, debemos comprender que **el hombre es un ser histórico en sociedad**. Esto quiere decir que los seres humanos construyen su existencia en sus relaciones con otros a través del tiempo, no existen aislados. Por eso mismo el ser humano en sociedad es conciente de su evolución a través del tiempo y es capaz de superar esta circunstancia, que le es propia a toda forma de existencia, a través de sus realizaciones.

La tarea de reconstruir el pasado es una necesidad privativa del ser humano. El hombre es el único ser de la naturaleza dotado de razón, voluntad, de conciencia y capacidad de producir. Estas características le impulsan a preguntarse, entre otras cosas, por su pasado como una forma de explicar lo que ocurre en su presente. A través de su inteligencia el hombre conoce su pasado, se pregunta sobre él e intenta dar respuestas a esos interrogantes.

La Historia es la ciencia que estudia al hombre a través del tiempo, entendiendo al hombre como un ser social (miembro de una sociedad), como hacedor y creador de cultura. Es decir que la Historia estudia a las sociedades a través del tiempo. Como toda ciencia, la Historia precisa para abordar su objeto de estudio –las sociedades humanas- de dos aspectos a los que denominaremos variables, que son fundamentales: el espacio y el tiempo.

El tiempo es una variable propia de la Historia ya que ante todo es una ciencia humana y como tal, para abordar el análisis de su objeto de estudio recurre a la variable temporal pues el tiempo es una constante única en el hombre: él es el único capaz de medir y dividir el tiempo y ser consciente del paso del mismo. Por otro lado, toda sociedad se desarrolla en un ámbito geográfico que la condiciona y que a la vez es modificado por la acción humana, es decir, un espacio construido por el hombre. Entonces, definimos a la **Historia como la ciencia que estudia a las sociedades a través del tiempo en un espacio** determinado.

Cuando hablamos de sociedades nos referimos al grupo humano cohesionado, unido a través de diversos lazos, con una cultura común, que existe en un momento determinado en un espacio determinado. Al mismo tiempo, podemos definir Cultura como toda producción material e inmaterial del hombre, que lo identifica como ser social, que se distingue por la articulación de distintos:

- Modos de producir (procesos de organización del trabajo y de aplicación de la tecnología)
- Modos de actuar (comportamientos, hábitos, vestimentas, etc.)
- Modos de convivir (reglas, valores, códigos éticos y leyes, etc.)
- Modos de trascender (arte, tradiciones, rituales, creencias, etc.).

En el estudio de este curso tendremos en cuenta estos conceptos a los que agregaremos otros más específicos que nos permitirán dar cuenta de cada proceso histórico.

¹ Reflexión y aportes del autor.

² El presente material, corresponde a la cartilla del curso de ingreso y nivelación de la Carrera del Profesorado de Historia para la Educación Secundaria del Instituto Superior del Profesorado de Salta, dictado durante Febrero – Marzo del año 2016 con la coordinación de material bibliográfico, recurso, etc. del Prof. Luis Cossio y a cargo de los Profesores Hugo Córdoba y Fabiana Andrada.