

Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

ISBN: 978-987-88-2934-0

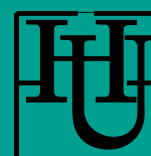
Compilación de trabajos presentados a las
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)



Universidad Nacional
de Córdoba

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



APEHUN

IN MEMORIAM del
Dr. Joan Pagès Blanch

Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)

Coordinación Académica de la publicación
Susana P. Ferreyra

Coordinación General
María Celeste Cerdá
Mariano Campilia

Coordinación de Núcleos Temáticos

Núcleo 1: Eduardo Devoto (UNMdP), Nancy Aquino (UNC) Lucrecia Álvarez (UNL)
Núcleo 2: Erwin Parra (UNCo), Rocío Sayago (UNC) y María Noel Mera (ColMex-UNC)
Núcleo 3: Silvina Miscovski (UNRC), Desirée Toibero (UNC), María Rosa Elaskar (UNCu)

Editora
Patricia Carina Correa

Diseño y maquetación
Dolores González Montbrun

Editado en diciembre de 2021



Universidad Nacional
de Córdoba

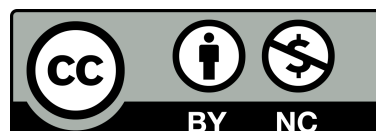


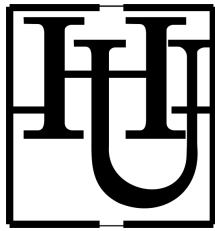
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



APEHUN

ISBN 978-987-47838-0-6
Archivo Digital: descarga y online
Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial





APEHUN

Asociación de Profesores de
la Enseñanza de la Historia de
Universidades Nacionales

Presidenta APEHUN 2020

Paula Karina Carrizo (UNSa)

Secretario

Marcelo Andelique (UNL)

Comité Académico Apehun 2020

Liliana Aguiar (UNC) - Alcira Alurralde (UNT) - Beatriz Aisenberg (UBA) -
Beatriz Angelini (UNRC) - María Cristina Angelini (UNRC) - Gisela Andrade
(UBA-UNQ) - Sonia Bazán (UNMDP) - Ana María Brunas (UNCA) - Mariano
Campilia (UNC) - Celeste Cerdá (UNC) - Mariela Coudannes (UNL) - Ana María
Cudmani (UNT) - Fabiana Ertola (UNCo) - Alicia Graciela Funes (UNCo) - Paula
González (UNGS) - Elsie Laurino (UNR) - Marisa Masonne (UBA) - Víctor Salto
(UNCo) - María Elina Tejerina (UNSa) - Ana María Verstraete (UNCu) - Silvia
Zuppa (UNMDP)


Comité Científico

Karina Carrizo (UNSA - APEHUN) - Martha Cecilia Gutiérrez (UTP-Colombia)
- Miguel A. Jara (UNCo - RIDCS) - Paulina Latapi (Universidad de Querétaro -
México) - Sonia Miranda (UFJF- Brasil) - Joan Pagès (UAB, Barcelona - España)
- Antoni Santisteban Fernández (UAB, Barcelona - España) - Lucia Valencia
(USACH-Chile) - Augusta Valle (PUC - Perú)

*Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad
de los/las autores/as. Respecto del lenguaje inclusivo, la diversidad de estilos
responde a las opciones asumidas por ellos/ellas.*

ÍNDICE

- 10** **A modo de prólogo**
Susana Patricia Ferreyra y María Celeste Cerdá



NÚCLEO 1: Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales

- 13** **Presentación**
Alvarez – Aquino – Devoto

BLOQUE 1: Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales

- 17** **Formación y prácticas docentes en las Universidades**
Gatti – Zatti – Céparo
- 30** **Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas**
Huerga – Cudmani
- 45** **La práctica docente: diálogo e intercambio entre co-formadores y futuros/as docentes de Historia en escuelas preuniversitarias**
Unrein – Zárate

BLOQUE 2: Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores

- 55** **Acceso y experiencias en prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías entre estudiantes ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Historia en la UNMdP**
Marchetti – Bazán
- 70** **¿Quién enseña, quién aprende? Análisis e interpretación de los vínculos establecidos entre coformador, formador y estudiantes durante la práctica docente en el profesorado en Historia de la UNMdP**
Fernandez – Zuppa
- 87** **Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la Universidad Nacional del Litoral**
Álvarez – Coudannes Aguirre

**BLOQUE 3: Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental**

- 99** La formación docente y el pensamiento histórico en la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*. Miradas sobre una relación vinculante
Aquino – Ferreyra
- 113** Construcción de ciudadanía y pensar históricamente desde los aportes de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*
Chauerba – Sánchez – Toibero
- 129** Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la Historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica
Ehdad Avaca – Juan – Sayago
- 139** La evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares
Devoto



NÚCLEO 2: Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

- 156** Presentación
Parra – Sayago – Mera
- 160** Pensamiento histórico, relación con el saber y conocimiento histórico: constelación de una investigación sobre prácticas de lectura y uso de tecnologías en el ámbito de la Educación Superior Universitaria
Osán Ramírez
- 171** Propuesta para evaluar el pensamiento histórico: Un cuestionario sobre la Conquista de México
Rodríguez Hernández
- 185** Aproximaciones teóricas sobre la utilización de narrativas históricas para la formación de empatía histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales
Lenzi – Sotelino
- 200** El desarrollo del pensamiento histórico como apuesta para la deconstrucción de la alteridad racializada
Druetta – Sayago
- 215** Sitios de memoria, espacios urbanos memoriales y pedagogía de la memoria como una alternativa para reconstruir, en el aula, el pasado reciente
Brunas

- 228** El enfoque de la Historia global dentro del aula: la violencia de género y el movimiento “Ni una menos”
Carrasco – Losino Demarchi – Velaz
- 243** Historia reciente argentina y género en los manuales de texto del Nivel Secundario
Lapenta – Sansón
- 253** La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación
Tosello – Jara
- 268** Algunas notas acerca del oficio de investigar en la enseñanza del conocimiento social e histórico
Funes – Muñoz
- 280** Abordaje de situaciones sociales conflictivas en la clase de Historia. Algunos semblantes a partir de un grupo focal con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de Neuquén
Añahual – Arangue – Jara
- 300** La formación de docentes de Nivel Primario para la enseñanza de Ciencias Sociales, origen y transformaciones: caso de estudio Escuela Normal de Bahía Blanca
Killner – Andreozzi



NÚCLEO 3: Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

- 316** Presentación
Miscovski – Toibero – Elaskar
- 320** Alcances y límites de la enseñanza virtual en el marco de la pandemia del COVID-19: experiencias en el profesorado de Historia
Coudannes Aguirre – Andelique – Ruiz
- 334** El COVID-19 y su impacto en las prácticas educativas de la escuela secundaria de la provincia de Mendoza
Elaskar – Puebla
- 348** El aula virtual de Historia: un espacio para innovar con TIC
Figueroa
- 362** “Profe ¿qué hacemos?”: residencias docentes en tiempos de pandemia
Moya – Ríos Tapia
- 371** La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del Profesorado en Historia. Un análisis comparado de experiencias
Salto – Parra – Añahual – Mazzon

- 386** La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia
Salto – Parra – Añahual – Mazzon
- 403** El abordaje de los problemas sociales como perspectiva para el desarrollo del pensamiento social e histórico en el contexto de la cultura digital. Una experiencia situada
Lopez – Gunzelmann – Jara
- 417** Microclases: una experiencia en la asignatura Didáctica General y Especial - Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT
Sena
- 426** Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos: Reflexiones en/sobre el tiempo después del informe acerca de “Mi Revolución”
Rodriguez Mutis
- 445** Reflexiones sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria
Miskovski
- 456** Descubriendo la historia local. Una experiencia didáctica de aprendizaje interdisciplinario
Leiza – Martinez
- 464** Regresando al terruño: La incorporación de la Historia de Santa Fe (desde los orígenes hasta 1853) en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I
Balma
- 473** Experiencias de enseñanza en Educación en Contextos de Encierro: “Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son miradas, que son mirados)”
De Caso – Espasa – Ledesma – Cavallaro
- 492** Aprendizagem histórica, memória e mulheres: aulas oficinas de história no/do museu
José Antônio Pereira/MS/Brasil
Zarbato – Ayabe
- 504** El silencio ocupa mucho, mucho espacio... Acerca de los libros infantiles prohibidos en la última dictadura cívico-militar y su uso en la enseñanza de la Historia Argentina Reciente (1976-2001)
Sotelo
- 515** El Instituto Federal Artigas y el desafío de formar ciudadanía en el marco de los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. Vacíos en la Historia regional enseñable
Mentasti
- 524** Patrimonialización de los fondos documentales de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. Una experiencia de práctica socio-comunitaria desde el aprendizaje situado
Wagner



**XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII
INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,
CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

A MODO DE PRÓLOGO

**Susana Patricia Ferreyra
María Celeste Cerdá**





A finales de 2019, con la responsabilidad de haber sido seleccionados entre otros equipos de cátedras del país para organizar las próximas Jornadas, las que serían XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia, los integrantes del grupo de Córdoba, pertenecientes a las cátedras de Didáctica Específica de la Historia y Seminario Taller de Práctica docente y Residencia (área Historia), miembros además de un numeroso equipo de investigación radicado en SECyT -UNC, nos reunimos para comenzar a organizar el evento, que se realizaría en nuestra ciudad en el año 2020.

Resolvimos allí que la Jornada, con carácter nacional e internacional, se titularía *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. Tendría varias modalidades: Conferencias, Paneles, Mesas de trabajo, Talleres. De esa reunión surgió la Primera Circular que se hizo llegar a todos los colegas del país y del extranjero que nos acompañan año a año en estos Encuentros que siempre se han caracterizado no solo por ser un interesante, complejo y enriquecedor intercambio de experiencias, de discusión y reflexión teórica sobre nuestra tarea, sino, también, y no menos importante para todos quienes integramos APEHUN, un momento de encuentro con amigos valiosos, de renovación de lazos con personas a las que hemos incorporado a nuestros afectos, con los que compartimos mucho más que solo la similitud en la labor.

En esta instancia, las Jornadas tendrían como *finalidad* conocer las producciones que habían sido desarrolladas en este último período y generar espacios de discusión y profundización de ideas en relación con algunos ejes centrales.

Sus **objetivos** serían:

- Contribuir al desarrollo de prácticas de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que propicien el pensamiento crítico a partir de las dimensiones teórico/metodológicas de la didáctica.
- Promover la difusión de investigaciones iniciales y/o experiencias que se realizan en el campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales para compartir problemáticas que ocupan a la comunidad de especialistas y profesores del sistema educativo.
- Aportar a la reflexión continua acerca de la producción académica sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, analizando problemas específicos en los diversos niveles educativos y contextos.
- Generar un espacio de intercambio sobre problemáticas referidas a la formación inicial y continua del profesorado en la actual coyuntura.

Y entonces ocurrió lo impensable. En un par de meses se desencadenó un fenómeno que nunca hubiera estado en ningún plan preestablecido. Lo demás, en relación con la situación sanitaria, social y, sobre todo, educativa, es por todos conocido.

Como si las circunstancias contextuales no fueran suficientes, a mediados de año nos dejó con una tristeza infinita, inexpresable, el fallecimiento de Joan Pagès, a quien no solo consideramos un Maestro, un formador, sino que, además nos honrara con su amistad a muchos



de nosotros y fuera el orientador académico de tantas y tantas tesis doctorales y de posgrado en general de los miembros de APEHUN y uno de los más claros apoyo a nuestra publicación *Reseñas de Enseñanza de la Historia* desde su primer número. Desde ese momento decidimos realizar las Jornadas en su memoria.

A pesar de todo, no nos resignamos inmediatamente, fuimos postergando fechas y consultando opiniones sobre cuál sería el mejor escenario. Los trabajos llegaron, todos queríamos el encuentro, pensábamos que algo sucedería y lo haría posible. Las fechas se fueron trasladando, esperando “el milagro” de la finalización de esa situación. En uno de esos momentos, y con el diálogo ya reducido a la tecnología y la virtualidad, nos reunimos y resolvimos postergar indefinidamente estas Jornadas.

Como compensación al esfuerzo realizado por todos quienes escribieron, decidimos proponer la publicación de esos trabajos, tal como si se hubieran presentado en un encuentro presencial, confeccionando un e-book que, sin poder ofrecernos el encuentro, al menos nos permitiera aprender, aproximarnos desde nuestras producciones. Decíamos en nuestra Cuarta Circular que:

A fines de no faltar al compromiso de comunicar el conocimiento que nos han confiado acercándonos sus ponencias, lo que será acreditado en su calidad de autores, estamos organizando un formato de publicación que quizás, se traduzca en un e-book o una revista científica digital que podría estar alojado/a en la página web de nuestra Asociación y/o en las de las Universidades miembros de APEHUN.

Con este compromiso, presentamos a continuación un conjunto de producciones que abordan los diferentes Núcleos temáticos que formaban parte de la convocatoria inicial:

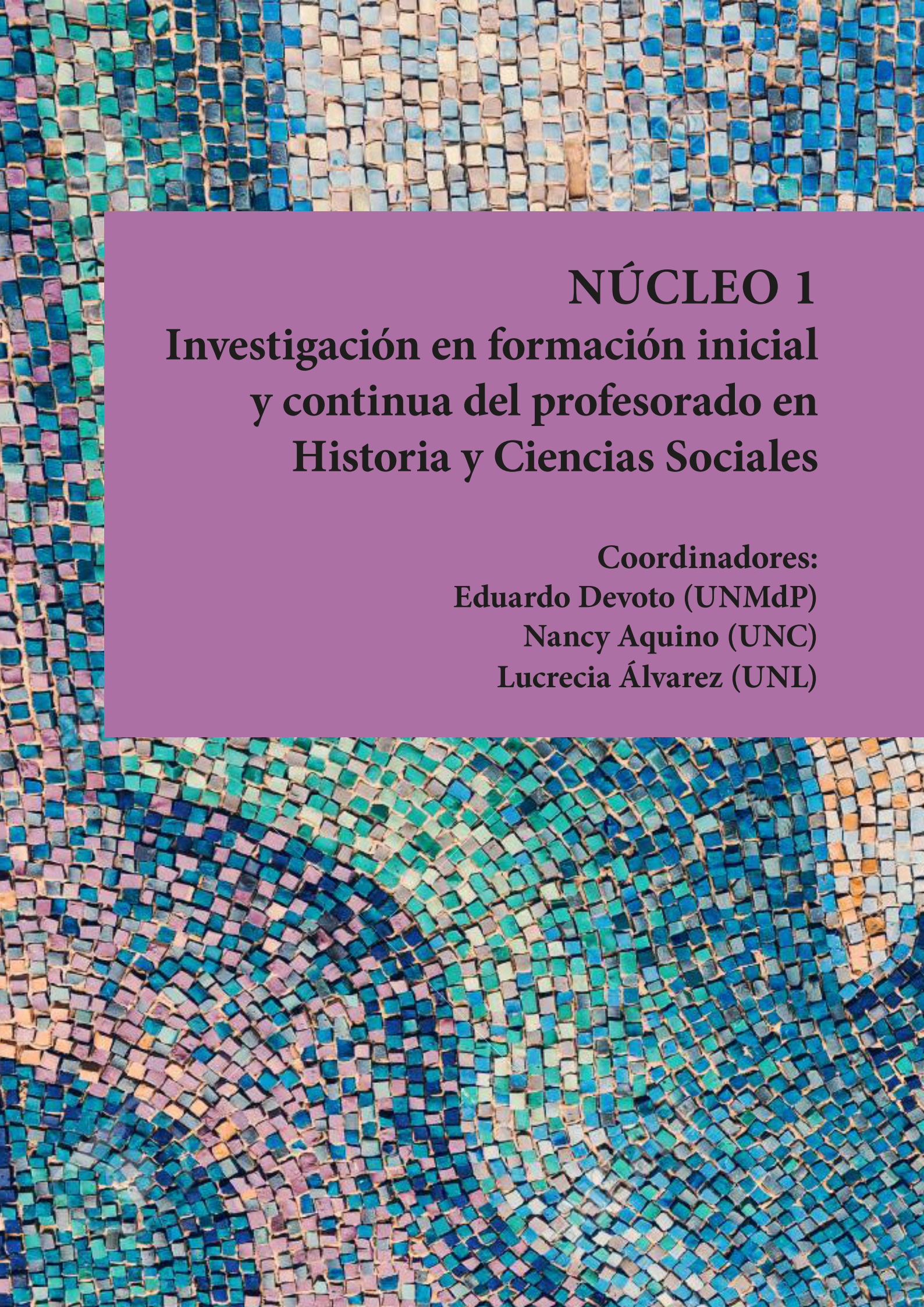
- Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales.
- Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.
- Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos.

Cada uno de ellos cuenta, en la publicación, con una Presentación realizada con mucha seriedad por quienes estaban encargados de la coordinación de esos trabajos y de las Mesas en las cuales se presentarían a las Jornadas. Los equipos de coordinación, integrados por colegas de varias Universidades, miembros de APEHUN, organizaron el núcleo a su cargo con una estructura que en la compilación ha sido respetada. Por esto, al leer encontrarán Ustedes distintos formatos. Cada ponencia ha sido transformada por nuestras editoras en un artículo, sin alterar en lo posible su propuesta original.

El trabajo no ha sido sencillo. Pero aquí está, queda como testimonio del esfuerzo realizado por todas y todos para continuar contribuyendo al encuentro, que, seguramente, se producirá en Santiago del Estero 2022. Hasta que nos veamos, les proponemos aprender, como todos los años.

Con enorme afecto.

Susana y Celeste



NÚCLEO 1
**Investigación en formación inicial
y continua del profesorado en
Historia y Ciencias Sociales**

Coordinadores:
Eduardo Devoto (UNMdP)
Nancy Aquino (UNC)
Lucrecia Álvarez (UNL)



**XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

**Investigación en formación inicial y continua
del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

NÚCLEO 1

PRESENTACIÓN

NÚCLEO 1. Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales

COORDINADORES

Lucrecia Milagros Alvarez
UNL-APEHUN-CECIL
lucreciamilagros@gmail.com

Nancy Aquino
UNC-APEHUN
nancyaquino64@gmail.com

Eduardo Devoto
UNMdP- GIEDHICS- APEHUN
devotoeduardo@gmail.com



El Núcleo 1 de las XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia reúne los trabajos presentados por investigadoras e investigadores en torno a la formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales. Desde abordajes que recurren a múltiples perspectivas epistemológicas, metodológicas y didácticas, las comunicaciones que se presentan a continuación indagan sobre objetos de análisis que refieren a la formación del profesorado, las prácticas docentes, la reflexión –acción en la práctica– y la formación profesional docente como espacio-tiempo de mediaciones, experiencias, representaciones, tensiones y desafíos. Este núcleo es el único de la compilación que estamos ofreciendo para la lectura que, por decisión de sus coordinadores, se organiza en tres bloques. Las compiladoras y editoras hemos respetado esa propuesta, tal como se hubieran presentado los trabajos en nuestra Jornada de APEHUN.

La lectura de estas ponencias nos acercará a los escenarios reales en los cuales se componen las identidades docentes a lo largo de sus trayectos de formación como profesores de historia y ciencias sociales. Recorridos que se despliegan no solo en la formación inicial –aunque encuentren allí sus cimientos–, sino a lo largo de toda la vida profesional.

Hemos organizado este apartado en tres agrupamientos, de acuerdo con los objetos de estudio, problemas y/o tópicos que abordan. Dicha organización permitirá al futuro lector recorrer las diferentes comunicaciones en virtud de sus intereses o inquietudes.

El Bloque 1, *Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales* se inaugura con el trabajo de Verónica Andrea Gatti, Marcela Elizabeth Zatti y Martín Luis María Céparo titulado *Formación y prácticas docentes en las Universidades*. Este estudio se centra en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y forma parte del proyecto de investigación “Procesos de prácticas de enseñanza reflexivas en los estudiantes de Profesorados en Historia durante su formación inicial y su relación con la construcción de secuencias didácticas”. La propuesta indaga las características presentes en los procesos de prácticas en la formación inicial de Profesores en Historia. Se analizan los modos de acompañamiento de los equipos docentes en las instituciones de formación, especialmente se focaliza en el lugar ocupado por el docente que tiene a cargo las prácticas de enseñanza.

La producción *Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas* de Verónica Huerga y Ana María Cudmani, pertenecientes a la Universidad Nacional de Tucumán, analiza el posicionamiento en torno a la enseñanza de la Historia y a la tarea docente de los estudiantes en la instancia de práctica. Especialmente, indaga el modo en el que las instancias de reflexión en la formación docente inicial aportan al proceso de construcción de la identidad de la profesión docente.

La tercera producción de este bloque, *La práctica docente: diálogo e intercambio entre co-formadores y futuros/as docentes de Historia en escuelas preuniversitarias*, pertenece a Sonia Unrein y Georgina Zárate de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. El trabajo abre



a dos planos de análisis, uno vinculado a las formas de trabajo del co-formador en las aulas, que son las ofrecidas como espacios de práctica, en relación a la clase, recursos, estrategias didácticas, identificando alcances y limitaciones para la elaboración de la propuesta de los residentes. Y el otro plano está relacionado con la experiencia que han tenido con los estudiantes en la práctica y su lugar en el proceso en tanto co-formador/a en la instancia de residencia.

El Bloque 2, *Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores*, recupera trabajos que articulan las voces de diferentes actores educativos, que se interrogan por las vinculaciones, posibilidades y desafíos: del contexto digital en que vivimos, la utilización e impacto de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria y los cambios a futuro en las prácticas de enseñanza; entre estudiantes practicantes, docentes coformadores y formadores durante la experiencia de práctica final de la carrera en la universidad; y sobre la enseñanza del tiempo histórico y la historia reciente a partir de las intervenciones de estudiantes avanzados y docentes formadores.

El trabajo de Braian Marchetti y Sonia Bazán, *Acceso y experiencias en prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías entre estudiantes ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Historia en la UNMdP*, se enmarca en una de las líneas de investigación llevada adelante por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS), relacionada con la inclusión de medios digitales en la enseñanza. Presentan el análisis de dos encuestas realizadas a los estudiantes en el año 2020, cuyos resultados actuarán como insumo para realizar un diagnóstico, un estudio de la cohorte, repensar las prácticas de enseñanza en las carreras de Historia en la universidad, y proponer políticas institucionales al respecto.

En la ponencia de Mónica Cristina Fernández y Silvia Amanda Zuppa *¿Quién enseña, quién aprende? Análisis e interpretación de los vínculos establecidos entre coformador y formador durante la práctica docente en el profesorado en Historia de la UNMdP*, las autoras exponen los resultados obtenidos de dos entrevistas estructuradas a futuros profesores y coformadores. Dichas entrevistas en relación a seis prácticas de enseñanza realizadas en el año 2019 en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, haciendo hincapié en el impacto enriquecedor de estas experiencias en la formación docente de los futuros profesores, los coformadores y los docentes formadores. También, a partir del análisis de las mismas elaboraron categorías emergentes para continuar pensando la formación docente en la universidad.

Para finalizar este bloque de trabajos, la propuesta de Lucrecia Milagros Alvarez y Mariela Coudannes Aguirre, *Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la Universidad Nacional del Litoral*, articula la mirada de ambos sujetos educativos en relación a las tensiones y desafíos que implican la enseñanza de la temporalidad en temas del pasado reciente. Este estudio se da en la carrera de Profesorado de Historia, en el marco de un proyecto de investigación de esta universidad. Los instrumentos de investigación utilizados en esta oportunidad fueron una encuesta y entrevistas-semiestructuradas, a partir de las cuales se interrogaron por la formación docente, y cuyos aportes



consideran las investigadoras pueden hacerse extensibles a otras universidades o institutos de formación docente.

El Bloque 3, *Curriculum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s). Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental*, reúne las producciones realizadas por investigadores/as sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación en ciudadanía a partir de análisis curriculares, de la práctica docente y de los aportes teóricos- epistemológicos en el campo de la producción académica.

El trabajo de Nancy Aquino y Susana Ferreyra, *La formación docente y el pensamiento histórico en la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN). Miradas sobre una relación vinculante*, establece un diálogo crítico entre las categorías “formación docente” y “pensamiento histórico” a través de un relevamiento bibliográfico que recoge las “miradas” teóricas –y los significados que se otorgan a dichas categorías–, a partir del análisis de las últimas producciones académicas vertidas en la Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia.

En continuidad, la contribución de María Laura Chauerba, Desirée Toibero y Romina Sánchez (UNC), *Construcción de ciudadanía y pensar históricamente desde los aportes de la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*, es una indagación sobre los modos en que conceptualmente se han abordado las finalidades de la enseñanza de la historia en relación con la construcción de una ciudadanía crítica y el desarrollo del pensamiento histórico, a partir del acervo de investigaciones que representa la Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN).

La comunicación de Violeta Ehdad Avaca, Pedro Juan y Rocío Sayago (UNC), *Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica*, focaliza en la relevancia del pensamiento histórico-social para la problematización de las relaciones de género y la deconstrucción de la masculinidad dominante. La publicación se propone establecer un marco conceptual para la indagación de las representaciones sociales en los trayectos formativos de las y los docentes. Asimismo, recupera las potencialidades de la enseñanza del pensamiento histórico y la conciencia histórica crítica para una formación ético-política transformadora.

El trabajo elaborado por Eduardo Devoto (UNMDP), *La evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares*, constituye la última participación de este bloque. A luz de las categorías vinculadas al pensamiento socio-histórico, realiza un análisis interpretativo de los presupuestos epistemológicos que, sobre la evaluación de los aprendizajes, subyacen a los Diseños Curriculares para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Entendemos que las y los colegas investigadores encontrarán en la lectura de estos trabajos un aporte a sus propias indagaciones y más reflexiones compartidas.

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S): SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

**Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

**NÚCLEO 1
BLOQUE 1**

Formación y prácticas docentes en las Universidades

Verónica Andrea Gatti

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER
veronicagatti73@yahoo.com

Marcela Elizabeth Zatti

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER
marceezatti@hotmail.com

Martín Luis María Céparo

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER
martin_ceparo@hotmail.com

Resumen

La propuesta presenta avances del proyecto de investigación “Procesos de prácticas de enseñanza reflexivas en los estudiantes de Profesorados en Historia durante su formación inicial y su relación con la construcción de secuencias didácticas”, aprobado y financiado por la FHAYCS-UADER durante 2019-2020.

A partir del análisis que surge de entrevistas realizadas a docentes referentes de Universidades Nacionales vinculados a las cátedras de prácticas y residencias en diferentes Profesorados en Historia, nos proponemos indagar y reflexionar sobre el rol que ocupa el docente que tiene a cargo las prácticas de enseñanza. De ahí que nos preguntamos ¿cómo se abordan los procesos de prácticas de enseñanza en los profesorado en Historia?, ¿de qué manera los equipos de prácticas acompañan y guían a los y las estudiantes practicantes? Con ello pretendemos reflejar las características que presentan los procesos de prácticas e identificar aquellos aspectos relevantes en cada institución y/o equipo de docentes.

Para abordar el problema planteado, nos remitimos a una metodología cualitativa que nos permite abordar las entrevistas focalizándonos en las singularidades y particularidades de cada proceso de prácticas, según la narrativa del entrevistado.

Palabras clave: Docente formador, prácticas de enseñanza, Historia, investigación.



Pensar las prácticas universitarias

A partir del desarrollo del proyecto de investigación “Procesos de prácticas de enseñanza reflexivas en estudiantes de Profesorados en Historia durante su formación inicial y su relación con la construcción de secuencias didácticas”, aprobado y financiado por la FHAYCS-UADER durante 2019-2020 y del análisis que surge de entrevistas realizadas a docentes referentes de Universidades Nacionales vinculados a las cátedras de prácticas y residencias en diferentes carreras, nos proponemos indagar y reflexionar sobre el rol que ocupa el docente que tiene a cargo las mencionadas prácticas. De ahí que nos preguntamos ¿cómo se abordan estos procesos de prácticas de enseñanza en los profesorados en Historia?, ¿de qué manera los equipos acompañan y guían a los y las estudiantes practicantes? Con ello, pretendemos reflejar las características que presentan los procesos de prácticas e identificar aquellos aspectos relevantes en cada institución y/o equipo de docentes.

De acuerdo a la bibliografía consultada, podemos decir que los docentes formadores tienen un rol nodal en el proceso de formación Inicial. El desarrollo de las prácticas difiere en muchos de los casos en el recorrido témporo-espacial de acuerdo a la currícula del Nivel y el plan de cada carrera, como así también, en las estrategias y trayectorias posibles de realizar propuestas por cada equipo.

Entendemos que la práctica es “el trabajo que el docente de educación superior realiza en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales” (Steiman, 2018, p. 23), el docente o equipo a cargo de ellas, necesariamente se convierte en un vínculo en relación a la tarea de enseñar y aprender, puesto que tomar la práctica docente como una práctica social supone contextualizarla en una institución, en la conformación del trabajo, en estrategias de acción, en una pugna por instalar formas válidas y actualizadas del conocimiento, entre otros aspectos.

En este aspecto Anijovich y Cappelletti sostienen que

En el caso de la formación de grado, los profesores a cargo facilitan espacios para compartir, intercambiar ideas y ampliar las miradas, así como analizar las decisiones que se toman en el marco de la profesión de las prácticas realizadas, de las dificultades que cada uno identifica y también de aquello que se valora, analizándolo desde distintas perspectivas teóricas y desde la práctica misma. (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 18).

Entonces, el desarrollo del proyecto de investigación nos ha permitido recuperar y reflexionar sobre la necesidad del acercamiento y comprensión de las prácticas y del rol docente en las mismas, ya que desde esta perspectiva no podemos pensar en prácticas uniformes, ni obtener certezas o perfiles de acción definidos, dado la multiplicidad de contextos donde se insertan los y las practicantes. Esto exige el reconocimiento de las particularidades de los procesos individuales



que cada uno realiza, como así también, el ajuste a las instituciones de prácticas y hacia los docentes coformadores (Steinman, 2018).

Consideramos, además, que para analizar el rol docente es necesario pensar la propia práctica recuperando categorías en tanto sean pertinentes para abordar los núcleos que den cuenta de las particularidades, con el fin de reconstruir la propia experiencia con un sentido crítico y hacer presente procesos que han pasado y que nos requieren disponer de un saber metodológico y del uso de herramientas cualitativas para su análisis (Edelstein, 2000). En esta oportunidad y en el desarrollo de la investigación que venimos realizando, recurrimos a cuatro entrevistas ya que nos brindan “la posibilidad de indagar en aspectos no observables por otras vías” (Steinman, 2018, p. 120) y en ellas se hace presente el docente de prácticas como protagonista sin otra intermediación.

Desde el punto de vista metodológico y tratándose de una investigación cualitativa, abordamos la problemática planteada mediante el estudio de casos, que fueron seleccionados según el criterio de representatividad, en el sentido de que abarque universidades nacionales ubicadas en diferentes puntos del país y así lograr la comparación de los casos y analizar las implicancias teóricas de cada uno (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Giménez, 1999). Mediante las entrevistas a docentes a cargo o miembros de equipo de prácticas buscamos, siguiendo a Neiman y Quaranta (2009) que “los estudios de casos tiendan a focalizar (...) en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p. 218).

En el marco de lo anterior, centramos nuestros puntos de interés en la visualización de cómo se abordan los procesos de prácticas de enseñanza en los profesorados de Historia, ya que ello nos posibilita reflexionar sobre la propia tarea en el marco de procesos comunes, como también distintivos, para poder replantear el propio accionar. Sanjurjo (2019), al realizar un planteo sobre la actividad docente, se interroga sobre

(...) ¿qué piezas mueve el docente en el juego de la clase? Diversos recursos, estrategias didácticas, actividades, formas básicas de comunicación, de transmisión de los contenidos, se van entrelazando durante la clase, a partir de una experiencia conformada por conocimientos teóricos y saberes prácticos. Qué hacemos, para qué, cómo lo hacemos, qué efectos produce lo que hacemos en el aula, son interrogantes que, tal como señalamos más arriba, por cotidianos, suelen escapar al análisis más riguroso, consciente y fundamentado. (p. 37).

Estas preguntas nos permiten recuperar la propia práctica como un objeto de estudio que a veces escapa por la propia cotidianeidad, pero que nos revela que es necesario dedicar tiempo y esfuerzo para analizar y pensarnos dentro de este proceso aunque “son precisamente los márgenes de imprevisibilidad de dicha tarea y la necesidad de una resolución creativa y rigurosa los que hacen necesaria una formación docente teórica sólida” (Sanjurjo, 2019, p. 39), puesto que todas las situaciones que se dan en el marco de las prácticas educativas resultan complejas y no siempre permiten una mirada uniforme.



Análisis de los casos

Por una cuestión de organización, denominaremos a las entrevistas como los casos A, B, C y D. Y, si bien en las entrevistas se abordaron varias cuestiones que hacen a los procesos de prácticas docentes en relación a la formación inicial en los Profesorados en Historia, en esta oportunidad y dado el espacio que disponemos en el presente escrito, analizaremos algunos aspectos que consideramos relevantes para nuestra investigación. De ahí que, a medida que avancemos y profundicemos en el desarrollo, iremos dando cuenta de aquellos aspectos comunes como también, deteniéndonos en las particularidades.

Comenzamos con el caso A, quien nos comenta que la organización del espacio de prácticas que se desarrolla en su equipo, emplea un dispositivo que tiene dos momentos durante el año. Así nos lo manifiesta:

“El primer semestre [es] de profundización temática que denominamos seminario; y las prácticas intensivas que son en agosto, septiembre y en octubre volvemos al post práctica para mirarlo reflexivamente (...). En el primer semestre trabajamos algunas cuestiones que son centrales. Una es la selección de contenidos que le estamos dando mucho énfasis por el hecho de que nadie enseña lo que no sabe, para hacer un recorte tenés que tener como la mirada más amplia y eso lo atamos mucho con las diversas instituciones que tenemos asociadas en la cual mirar el contexto áulico. Esa propuesta para este cole, podría ser la misma temática para este otro cole y sería otra cuestión. Mirar el aula, mirar la selección de contenidos y a partir de eso, recién ahí pensamos las estrategias, pero si no está claro qué se quiere enseñar es más difícil avanzar cómo lo voy a enseñar, por eso el foco nuestro está puesto ahora en la selección de contenidos. En el segundo semestre, agosto y septiembre, prácticas y ahí los seguimos todas las clases”. (Entrevista A)

Resulta significativo, en este testimonio, recuperar que la práctica inicial está pautada por dos momentos consecutivos durante el año académico, en donde la primera es una instancia crucial y nodal para poder pensar, diagramar y poner en acto la enseñanza de los contenidos de historia durante el desarrollo de la práctica situada e incluso objetivada reflexivamente en el transcurso del segundo semestre.

En este caso, el rol que tiene el equipo docente, en cuanto al acompañamiento que realizan a los y las estudiantes practicantes, en el primer momento es central, dado que se vincula a la selección de contenidos y cómo ella debe estar acorde a los contextos áulicos y las estrategias a implementar. Es decir, el qué voy a enseñar es clave para pensar el cómo voy a enseñar. Podríamos sostener junto a Pagès (2015), que enseñar historia debe contribuir a la formación del pensamiento y la conciencia histórica, o sea que, los y las estudiantes secundarios puedan ubicar en tiempo y espacio cualquier hecho o acontecimiento histórico. Cuestión que varía si tenemos en cuenta los diversos contextos educativos, puesto que la práctica situada implica un conjunto de decisiones y estrategias de enseñanza acordes a las características de las instituciones educativas.



Si tenemos en cuenta al caso B, observamos que la prioridad está puesta en la importancia del conocimiento histórico que se va a seleccionar que luego, enseñar, dado que se destaca que:

“Reconocer que en el desarrollo de la carrera puede haber algunos baches formativos en las materias troncales en historia, hacerlos consciente para aquel que encuentre baches vaya buscando lecturas, material, porque es lo primordial para después poder pensar el recorte. De hecho cuando van a los procesos de enseñanza, aquellos alumnos que tienen aprendizajes de baja intensidad, por así decirlo con respecto de la historia, tienen muchas dificultades para hacer la selección.

(...) También esta capacidad de desarrollar procesos cognitivos a los que vienen desarrollando en la carrera, porque mientras sos estudiante estás atento a la comprensión del texto para profundizarlo, pensar en la enseñanza los procesos son otros, lees y profundizas en el tema (...) hacer como esa movida de selección para saber yo, y para enseñar a otro, me parece otro eje importante para trabajar”.
(Entrevista B)

Este equipo docente pone el acento en el contenido histórico que se pretende enseñar. De esta manera, ponen en tensión a los y las estudiantes practicantes en el contexto de sus propios recorridos en la carrera y la instancia de enseñar lo que han aprendido durante la formación inicial.

Interesa destacar, en esta entrevista, que el eje nodal de las prácticas pasa por el qué voy a enseñar para poder proponer cómo lo voy a enseñar. Es decir, se invita a los y las practicantes a realizar una mirada retrospectiva sobre el propio recorrido en la formación inicial para, desde ahí, pensarse en la práctica misma. Siguiendo a Insaurrealde (2009), implica reconocer la importancia del saber un contenido en el marco de las prácticas de enseñanza, dado que éstas suponen una intencionalidad educativa, otorgándole valor de las acciones y a la toma de decisiones de acuerdo a los fines que se pretende alcanzar.

En cambio, para el caso de la entrevista C la pregunta que complejiza el proceso de prácticas gira en torno a cómo pensar didácticamente la historia:

“Porque no hay un aspecto a contemplar, sino diversidad de aspectos en el marco de la formación, pero a mí me parece y esto es una idea que estoy elaborando totalmente inconclusa, que creo que si nosotros focalizamos en la idea que si formáramos a pensar didácticamente la historia surgirían un montón de aspectos que son complejos en la formación, en el sentido que entiendo por pensamiento didáctico de la historia: una síntesis de opciones. Cómo uno podría pensar la didáctica para que el futuro profesor o profesora de historia cuando tenga que tomar decisiones las tenga que pensar con argumentos, en el sentido historiográfico pero fundamentalmente en el sentido didáctico, eso es una preocupación dada la impronta en el profesorado que es bastante disciplinar, eso



ya lo sabemos que parece casi un problema mundial, el punto es cómo ayudamos a pensar didácticamente algo que en principio la formación ofreció formar un pensamiento histórico, entonces cómo dialogar ahí entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico, podría ser una posible opción”. (Entrevista C)

En este testimonio remarcamos una cuestión que se vuelve relevante en los procesos de prácticas y que tiene que ver con la relación, vinculación y tensión que se produce entre el contenido histórico y el sentido didáctico, tarea que no resulta nada fácil y sencilla para quienes se inician en el proceso de las prácticas de enseñanza, puesto que entran en juego, tal como hemos señalado en otras oportunidades, aspectos que están relacionados con trayectorias personales y cómo se han aprendido durante la formación inicial, contenidos disciplinares y contenidos didácticos (Gatti, Zatti y Céparo, 2015), que compromete al practicante en un conjunto de toma de decisiones sobre lo que implica enseñar la historia. Es decir, y parafraseando a Pagès (2015), que comprometa al estudiante secundario/a pensar por su propia cuenta, y actúe en consecuencia.

En este caso, lo relevante entonces pasaría por tratar de romper las lógicas disciplinares en la formación inicial para comenzar a pensarlas didácticamente. En otras palabras, relacionar la historia con el mundo de la enseñanza, que suele quedar relegado durante el cursado de la carrera.

En lo que respecta al caso D, se pretende que las prácticas tiendan a problematizar la experiencia áulica en un proceso de interrelación entre lo teórico y lo práctico:

“Nuestra materia es anual (...). Durante la primera parte del año los estudiantes concurren a las clases teórico-prácticas preparando sus prácticas para en el segundo cuatrimestre. Entonces en esos cuatro meses previos a la práctica nosotros atendemos a todo esto que consideramos importante que es, que aprendan a problematizar, que conozcan el aprendizaje basado en problemas, que entiendan que una selección de contenidos tiene que estar desde una postura muy clara, que ellos van a enseñar a pensar históricamente, no que es un contenido que tiene que ser acabado, repetitivo, memorístico, no, eso no”. (Entrevista D)

En esta oportunidad, nos encontramos como en el análisis similar al efectuado en el caso A, respecto a que la práctica se encuentra dividida por cuatrimestres y cada uno tiene sus objetivos específicos dentro del plan de trabajo con los y las estudiantes practicantes.

No obstante, en este relato el aspecto central pasa por focalizar prácticas basadas en la enseñanza de una historia problema, que al decir de Cerdá, Funes y Jara (2018)

(...) deberían aportar un conjunto de instrumentos conceptuales y procedimentales que permitan al estudiantado, entre otras cuestiones, decodificar el cada vez mayor volumen de información, visualizar la realidad de manera inquisitiva, interpretar de manera compleja el presente y su relación con el pasado y emitir juicios sobre la sociedad en la que viven. (p. 20)

Por su parte, Pagès (2015) agrega que enseñar desde el presente y a problematizar la realidad histórica implica crear las condiciones para que la y el estudiante de secundaria “quiera saber”.



Con este criterio, desde el equipo de prácticas destacan también, la selección de contenidos, los recursos y actividades que se propongan con el fin de problematizar históricamente lo que se debe planificar, dado que:

“Enseñar a seleccionar sus recursos es todo un desafío, entonces consideramos que eso es súper necesario, que aprendan y se animen a usar todos los recursos que tienen a su mano, porque queremos que ellos armen sus propios recursos de acuerdo al contenidos y al grupo de estudiantes. Entonces, estas cuestiones tienen que estar claramente plasmadas en una planificación. Un estudiante que va a ir a la práctica tiene que pensar que una actividad sí o sí debe estar planificada, no puedes ir con lo puesto, porque cuando ellos llegan a la práctica, es el broche de oro de la carrera, no han tenido contacto en la escuela. Entonces nosotros lo preparamos precioso, pero a la hora que los estudiantes vayan al aula, tenemos que seguir acompañándolos porque esos meses no fueron suficientes para que comiencen sus clases con un lindo disparador, para que problematicen en el inicio de la clase, el problema es la columna vertebral de la clase y lo tenés que alimentar durante toda la clase con contenidos, con conceptos, con actividades interesantes y que sean atractivas para los estudiantes porque si no es como que terminan con un trámite y eso no es lo que nosotros queremos, porque lo que queremos es que tengan clarísimo desde el momento que pisan el aula para qué voy a enseñar esto que es lo más importante, cómo, con qué es accesorio, pero si vos no sabés para qué vas a enseñar, quedarán muy lindo los recursos maravillosos que puedas utilizar, pero si no sabes para qué vas a enseñar.” (Entrevista D)

En esta segunda parte de la entrevista del caso D, interesa destacar que además del cómo voy a enseñar que sería el equivalente a pensar didácticamente y el qué voy a enseñar o pensar históricamente, la importancia está puesta en el para qué de la enseñanza, ahí que revalorizan la enseñanza a partir de problemas en un doble proceso. Por un lado, el acompañamiento en relación a la elaboración de las propuestas que va de la mano de la selección del contenido o concepto, los recursos y el planteo de las actividades acordes al objetivo de la problematización de las propuestas de clases. Por el otro, se destaca la relevancia del acompañamiento para que esas propuestas que fueron planificadas desde el sentido antes mencionado, no pierdan significatividad y no se transformen, como indica la entrevistada, en un mero trámite, especialmente si consideramos, como nos indica Pagès (2007), la necesidad de visibilizar y reivindicar la formación de una ciudadanía crítica y plural con miras a transitar el siglo XXI.

Entonces y a manera de síntesis podemos indicar que, según lo que observamos y se desprende de las entrevistas, encontramos que en todos los casos, hay una preocupación constante en mejorar los procesos de prácticas durante la formación inicial. Aunque cada equipo lo encara desde criterios que pueden ser similares, tienen sus propias particularidades. Así el caso A indica que lo central es realizar propuestas desde una práctica situada y reflexionar en consecuencia, mientras que para el caso B, lo nodal está en profundizar y afianzar los contenidos disciplinares a



enseñar, dado que no se puede planificar y/o enseñar aquello que se considera como un aprendizaje “de baja intensidad” durante la formación inicial.

Respecto al caso C, sin restar importancia al aprendizaje de contenidos específicos durante la carrera, se revaloriza el pensar didácticamente estos contenidos que al mismo tiempo, fortalecen la toma de decisiones que implica la práctica misma. Finalmente, el caso D considera que la enseñanza de la historia gira alrededor de problemas. Que el qué y el cómo son importantes, pero lo central está puesto en el para qué voy a enseñar, lo cual es considerado la columna vertebral de las propuestas de clases.

De acuerdo a lo que venimos expresando, y para cerrar este primer análisis de las entrevistas, queremos recuperar el planteo de Edelstein y Coria (1995) que, si bien tiene varias décadas encima, nos resulta significativo para dar cuenta de que alrededor del acto de enseñar se teje una multiplicidad de figuras y formas posibles, cuestión que quedó expuesta y visible en el desarrollo hasta aquí presentado.

El acompañamiento docente en el campo de prácticas

En el siguiente apartado, analizaremos cómo los equipos de prácticas acompañan y guían a los y las estudiantes practicantes en sus procesos de formación inicial. En función a las entrevistas realizadas, el caso A resalta que el momento previo a la práctica situada, es decir, las instancias de observaciones, son importantes, pero el momento crucial está dado en el ingreso de los y las practicantes a las instituciones educativas y su consecuente cierre en relación a qué de los contenidos que fueron seleccionados y planificados se logró enseñar concretamente. De la entrevista, recuperamos lo siguiente:

“(…) en los meses de mayo y junio hacen observaciones, [los practicantes] presentan un informe en julio, si aprueban este informe, entran a la práctica intensiva en agosto y septiembre y ahí los perseguimos por las instituciones y en octubre volvemos a repensar y ese repensar ahora está haciendo foco en estos ejes porque como son poquitos los encuentros que nos quedan, tenemos uno para mirar la institución, para mirar qué de la historia planificada fue historia enseñada, qué se aprendió en torno a la forma del contenido, si fue conocimiento tópico o fue conocimiento operacional y uno más mirando los procesos evaluativos que es lo que más les cuesta a los practicantes, ponerse en esa situación de evaluar.”
(Entrevista A)

Dentro del proceso de prácticas, las observaciones resultan significativas, dado que permite conocer las instituciones educativas, sus proyectos institucionales, el o la docente a cargo y los sujetos a los cuales estarán dirigidas las propuestas didácticas. Aquí se generan las primeras problemáticas por conocer qué moviliza a los y las practicantes hacia las futuras tomas de decisiones.



Edelstein (2000) menciona que dicho ejercicio se orienta a la exploración de situaciones de prácticas de enseñanza mediatizadas desde otros registros observacionales aportados por los equipos de práctica, colocando a los y las participantes frente al desarrollo concreto de la clase. Este proceso además, indica la mencionada autora, muestra el ejercicio de lectura y escritura de los y las estudiantes en su formación inicial.

Es decir que, las observaciones les brindan la posibilidad de identificar segmentos o momentos en relación a una unidad de sentido, el eje estructurante de la clase y su relación con el enfoque adoptado en el tratamiento del tema, despejar acciones y actividades para luego realizar inferencias que las vinculen a la toma de decisiones y supuestos o racionalidades que las sustentan, siempre pensando en términos didácticos. Finalmente, participar de una clase mediante las observaciones, supone posesionarse frente a un proceso social en el marco de una comunidad educativa y del aula misma, cuestión que se ve reflejada en todos los testimonios de una u otra manera.

No obstante, el proceso de prácticas situadas en el aula, es fundamental para luego poder reflexionar qué de lo planificado en relación a lo observado y apropiado para esa institución y/o grupo de estudiantes logró materializarse en la práctica concreta del aula. En este punto, interesa remarcar que se presentan algunas dificultades en relación a la autoevaluación que pone en tensión lo planificado y lo logrado finalmente.

Otras de las cuestiones que entran en juego en el acompañamiento que realizan los equipos docentes a cargo de la formación inicial a los y las estudiantes practicantes tienen que ver con el diseño de las propuestas didácticas de clase. En este sentido el caso C expresa:

“Usamos secuencias didácticas, antes enseñamos a planificar, pedíamos una planificación pero poco tenían que ver con lo que iban a enseñar, pero era a modo de ejemplo de cómo organizar un desarrollo de un proceso histórico concreto a lo largo del año, pero poco impacto tiene en los estudiantes y a partir de ahí comenzamos con las secuencias didácticas, entonces partiendo de una argumentación dejando claras fundamentalmente las finalidades de por qué quiero enseñar lo que voy a enseñar para ir entrando en el qué epistemológicamente hablando, que es el recorte de lo que quiero enseñar, después el cómo, decanta solito”. (Entrevista C)

En este testimonio y siguiendo a Davini (2015), programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones en una propuesta didáctica mediante en un proceso de programación de ir y venir, dinámico y reflexivo. Sin embargo, lo que más se destaca y remarca en este caso tiene que ver con las finalidades de la enseñanza, es decir, una vez identificado y establecido el para qué se va a enseñar, el qué y el cómo surgen como correlato en ese proceso.

En cambio, retomando el caso A, quien nos manifiesta que trabajando las planificaciones desde “(..) el marco teórico de Gloria Edelstein, una vez que logramos que hagan el recorte témporo-espacial, ahí pensamos como los secuenciamos: contenidos, objetivos, actividades y recursos por clases, esa sería como la lógica” (Entrevista A). Es claro en este caso que el recorte



de contenidos va de la mano del qué, para desde ahí diagramar el cómo y sin que ello implique descuidar el para qué.

Por su parte, el caso D, destaca que:

“(…) usamos secuencias didácticas, en ellas consideramos fundamentalmente el problema que tiene que ser estructurante de toda la planificación, no más de dos o tres clases de un tema global, que haya múltiples perspectivas, que haya cambios y permanencias, por ahí multidisciplinariedad y tratar de recorrer diferentes aspectos de un tema, no que se quede únicamente o con lo político o con lo económico y nosotros insistimos mucho con las actividades que inviten a la escritura, a la crítica, a la interpretación. Nos gusta mucho la narrativa, cuesta, porque a veces les cuesta a los practicantes”. (Entrevista D)

Tal como se mencionó en la primera parte del escrito, el proceso de organización que propone este equipo de prácticas gira en torno al planteo de un enfoque problemático en relación a la selección de contenidos. Desde ese posicionamiento teórico es necesario destacar que no solo importan los conceptos históricos disciplinares, sino los conceptos estructurantes como pueden ser el tiempo histórico, las periodizaciones, duración, coyunturas, cambio, permanencia, como también los sujetos individuales, colectivos, grupos marginados que, por lo general, no han tenido voz en determinados discursos historiográficos, como las mujeres, los obreros, los campesinos, los esclavos, entre otros. Asimismo, la presencia de la multicausalidad, multiperspectividad, el conflicto, la complejidad o los problemas socialmente relevantes tal como indica Pagès (2018, citado por Zenobi, Coudannes Aguirre y Jara), entre otras cuestiones, tal como lo indica la biografía especializada.

En lo que respecta al caso B, lo relacionado al acompañamiento en la elaboración de propuestas de clases, nos indica que:

“(…) nosotros no proponemos la construcción de secuencias didácticas, nosotros trabajamos desde la construcción metodológica, entonces hacemos una definición desde un posicionamiento historiográfico respecto de qué historia quieren enseñar, un posicionamiento frente al aprendizaje y después elaboran una propuesta, hacen una selección de contenidos, hacen un eje temporal de ese contenido y un mapa conceptual, y con ese material hacen una narrativa, después esa narrativa se piensa con actividades, con recursos pero bueno, no toma la forma de secuencia didáctica, porque la secuencia, entiendo está pensada con independencia de los sujetos y nosotros creemos que la propuesta tiene que ser muy vinculada a esos sujetos que han ido a conocer la clase, a sus grupos de alumnos, cuáles son las dinámicas grupales, y es para esos sujetos que se piensa, la propuesta”. (Entrevista B)

En este caso, lo importante es trabajar las propuestas de clases desde un enfoque de la práctica situada, es decir, teniendo en cuenta las características institucionales y específicas del grupo de estudiantes. A partir del recorte temporal de contenidos que va acompañado de una



narrativa que podríamos vincular a una especie de guion conjetural (Sanjurjo y Foresi, 2014) se desprenden el resto de los componentes que implica desarrollar un contenido en el aula previamente organizado, como son los recursos y actividades.

Luego del análisis de estas entrevistas y lo que cada una pone de manifiesto en cuanto al acompañamiento que cada equipo de docentes realiza durante la formación inicial de los y las estudiantes practicantes, es que citamos nuevamente a Edelstein (2011) en relación a que la construcción de la secuencia didáctica resulta un desafío importante y que en este proceso entran en juego aspectos teóricos y metodológicos que la sustentan dando margen a la elaboración de diferentes modos y figuras en cuanto al quehacer de la práctica docente.

De este análisis se desprende que, el caso A y D identifican que las propuestas didácticas de clases están guiadas por el recorte témporo-espacial de los contenidos, aunque cada caso plantea sus propias especificaciones en el recorrido que cada propuesta debe presentar.

El caso C, en cambio, sigue centrado en un enfoque que recupera a las finalidades como las rectoras de las propuestas de clase y que en definitiva terminan especificando el qué y el cómo de los contenidos a enseñar. Mientras que B, insta al trabajo basado en la selección de problemas que organicen los contenidos.

En todos los casos se observa un trabajo de acompañamiento intenso, sostenido y buscando repensar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los y las estudiantes durante su formación inicial, como afirma Edelstein (2000) ello “requiere elaborar plataformas de entendimiento mutuo generando fórmulas de interacción, microcosmos de interacción social que establezcan pautas reguladoras de los intercambios” (p. 6), en tanto se reconoce la posibilidad de fortalecer los marcos y acuerdos de conocimiento construido con los y las practicantes.

Problemáticas en torno a las prácticas (o conclusión)

Al final del tramo de la carrera de formación docente se perfilan las tomas de decisiones de un futuro profesional en el campo de la educación. El devenir de la enseñanza y aprendizaje supone un proceso de reflexividad que se pone en juego empíricamente con prácticas en sí. Las observaciones participativas y las lecturas teóricas metodológicas estimulan en la y el estudiante, según las entrevistas realizadas, la complejidad que supone las tomas de decisiones. Asimismo, su posición como sujetos evidencia un cambio sobre dos cuestiones según se plantea en el caso B:

“Tienen que ver con estos dos ejes, salirse en el lugar de alumnos para pararse en el lugar de docente, es una doble fricción que tienen que hacer los alumnos, pero bueno, tienen que salirse y pararse en el frente y a la hora de llegar con los alumnos y establecer asimetrías (...)” (Entrevista B)

Esto ya supone un doble compromiso casi inmediato entre la formación adquirida desde lo curricular, pedagógico, didáctico y la práctica que se adquiere mediante la transmisión del conocimiento como un privilegio, que deviene en una fortaleza para la y el practicante.



El profesor formador actúa en todas las instancias reflejadas en las entrevistas como guía, orientador, aquel que estimula que las y los estudiantes miren y revisen sus propias prácticas, desde las observaciones hasta la planificación de sus secuencias didácticas y posterior autoevaluación. Lo anterior supone que el trabajo se acentúa en la permanente reflexividad y autoevaluación de los practicantes.

Planificar significa racionalizar un procedimiento, para ello es necesario conocer la realidad que nos rodea, la institución y el aula, sus actores, para luego pensar en las prácticas. Estas son decisiones de cara a la realización de determinadas actividades.

Según las entrevistas, las reflexiones y debates siempre giran en torno a las selecciones de contenidos, el tipo de historia a enseñar, los recursos a emplear, el tiempo y espacio áulico, los sujetos de aprendizaje, entre otros que más allá del ejercicio experiencial supone un proceso en formación continuo y dinámico. De esta manera, retomando a Edelstein y Coria (1995), volvemos a recuperar esta idea de que las prácticas de enseñanza cobran diferentes formas y modos cuando se llevan a cabo.

Creemos que este escrito contribuye no solo al proyecto de investigación, sino que nos invita a un análisis general sobre las prácticas de enseñanza durante la formación inicial en los profesorados en Historia, con el propósito, como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017) de desestabilizar prácticas que se efectúan por inercia y repensar otras, cargándolas de teorizaciones y reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Anijovich R. y Cappelletti, G. (2017). *Práctica reflexiva. Hilos que forman una trama en Roget y Anijovich Práctica reflexiva, escenarios y horizontes*. Aique.
- Botanika Films Chile (19/08/2015). *Entrevista Profesor Visitante: Joan Pages [2015]*. [Archivo de Video]. Youtube. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k9oQW1d-tc0&feature=youtu.be>
- Cerdá, C., Funes, G. y Jara M. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia en Jara y Santisteban (Coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 19-27). Universidad Nacional del Comahue/Universidad Autónoma de Barcelona.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE. Nro. 17, (pp. 3-7). Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.



- Gatti, V., Zatti, M. y Céparo, M. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos en *Revista Clío & Asociados*, Nro. 21 (pp. 319-330). Universidad Nacional del Litoral-Universidad Nacional de La Plata.
- Insaurrealde, M. (2009). *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Novedades Educativas.
- Neiman, N. y Quaranta, G. (2009). Los estudios de casos en la investigación sociológica en Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Gedisa
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado en Ávila, López y Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Giménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sanjurjo, L. (2019). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Foresi, M. (2014). La organización de la enseñanza en el aula en Sanjurjo (Comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos* (pp. 45-69). Homo Sapiens.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Zenobi, V., Coudannes Aguirre, M. y Jara, M. (2018). Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo en Jara y Santisteban (Coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 29-39). Universidad Nacional del Comahue/ Universidad Autónoma de Barcelona.

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S): SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

**NÚCLEO 1
BLOQUE 1**

**Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas

Verónica Huerga

Facultad de Filosofía y Letras. UNT
verohuerga1978@gmail.com

Ana María Cudmani

Facultad de Filosofía y Letras. UNT
anamcudmani@gmail.com

Resumen

Este trabajo se realiza en el marco Proyecto de Investigación de la UNT “La construcción de conocimientos en el periodo de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorado en ciencias naturales y sociales”. En este escrito, centramos la atención en el Profesorado en Historia.

Consideramos que las prácticas de la enseñanza constituyen un momento de inflexión en el posicionamiento de los/las estudiantes del profesorado. En nuestra indagación, utilizamos como insumos reflexiones de los/as practicantes expresadas en el espacio de crítica pedagógica al inicio del cursado del 2019 y las confrontamos con las memorias de prácticas presentadas al finalizar el año. Se realizó también un trabajo reflexivo al final de la cursada, que tuvo por objetivo volver al primer trabajo práctico, mirarse, reposicionarse y así poner un “nuevo nombre” a las tensiones vividas y a las instancias que se encontraron para resolverlas.

Buscamos detectar expectativas, tensiones, cambios de miradas en torno a la enseñanza de la Historia y al rol docente. Asimismo, queremos dar cuenta de la importancia de las instancias de reflexión individuales y grupales en el seno de la formación docente inicial. Sostenemos que son esenciales para establecer bases sólidas en el proceso de construcción de la identidad de la profesión docente.

Palabras clave: residencia docente, tensiones, cambios.



Introducción

La reflexión crítica fue fundamental para nuestro proceso de aprendizaje durante la práctica docente. La misma nos permitió revisar y reformular la selección de contenidos y las estrategias didácticas en función de las experiencias concretas de cada clase. La reflexión, desde nuestro punto de vista, cumplió el rol de brújula: nos permitió orientarnos, encontrar nuevamente el horizonte, tanto en los momentos de crisis como en los de entusiasmo.

Reflexión de un/a alumno/a, octubre 2019

En el transcurso de los últimos tiempos, se fue consolidando la formación de un campo específico de la didáctica de la Historia y sus prácticas de la enseñanza en los niveles Primario, Secundario y Superior. Una problemática fundamental, señalada por diversos autores, es el bajo impacto de la formación inicial en los docentes noveles si lo comparamos con la influencia de la socialización laboral y con la biografía escolar.

Esta realidad que nos compete y preocupa como formadoras de futuros profesores y profesoras de Historia, nos llevó a trabajar en las aulas universitarias y a investigar sobre dispositivos de enseñanza que posibiliten aprendizajes potentes, duraderos y resistentes. Buscamos a lo largo de cada año que los estudiantes desarrollen capacidades para reflexionar críticamente sobre distintos ámbitos de la enseñanza de la Historia: finalidades, contenidos (su selección y fundamentación), estrategias de enseñanza y de aprendizaje, evaluación, temas todos de la agenda tradicional de la didáctica.

Con el propósito citado previamente, iniciamos el año 2019 proponiendo el análisis de un capítulo de Víctor Salto, publicado en el libro *Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de Experiencias*, que el autor compila. El mismo plantea las tensiones y desafíos que vivencian los practicantes teniendo en cuenta ciertos condicionantes surgidos de su formación. Este material fue nuestro punto de partida para comenzar un proceso de reflexión continua con los alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta que muchos de ellos, llegan a la experiencia de las prácticas, después de una formación inicial en la que los espacios de reflexión sobre la enseñanza de la Historia son efímeros, sin encontrar un verdadero sentido a este ejercicio crítico, nos pareció sumamente importante realizar un acompañamiento de este proceso para otorgarle valor en la construcción de su rol como docente. Los ejercicios reflexivos tuvieron y tienen lugar en las clases de crítica pedagógica, en la prepráctica y pospráctica. En esta oportunidad, decidimos incorporar esta bibliografía al comienzo de la cursada para que los estudiantes puedan visibilizar posibles tensiones a priori de sus prácticas, según aquellas categorías propuestas por el autor, pudiendo reflexionar sobre aquellos puntos que, según sus condicionantes personales, se presentaban como desafíos antes de iniciar sus prácticas.

Finalizando el año, un nuevo trabajo práctico respondido en forma anónima nos permitió analizar algunos resultados, producto de la reflexión personal o en pareja pedagógica, con una



mirada retrospectiva de sus prácticas y sus tensiones al iniciarlas, transcurrirlas y finalizarlas. La potencialidad de estos escritos nos condujo a la realización de esta ponencia.

Sobre el papel de la reflexión en la formación inicial docente

“¿Los docentes reflexionan mientras transcurre la clase, antes, después o en múltiples combinaciones? ¿se reflexiona sobre lo pasado, sobre las acciones presentes, sobre las futuras? ¿cuál es el contenido de la reflexión, sobre qué reflexionan los docentes?” (Anijovich, 2009, p. 45)

Nos parece pertinente, en este trabajo, comentar algunos aportes de autores que tratan diversos aspectos que hacen a la “reflexión” en el ámbito de la formación docente inicial, la socialización profesional y la capacitación docente continua. Nos basamos fundamentalmente en los aportes de Rebeca Anijovich (2009), y Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Diana Marcela Arana Hernández (2019).

¿Qué entendemos por “reflexión”? ¿Cuándo, cómo promoverla?

Sin lugar a dudas, la reflexión y tratar de definirla resulta una tarea compleja; fue enfocada desde diferentes perspectivas, pero nos interesa particularmente expresar que, desde el punto de vista del ejercicio de la docencia, es considerada “una acción que vuelve sobre sí misma, pero al mismo tiempo postula un vínculo entre dos objetos o sujetos” (...) “podríamos hablar, entonces, de un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. Y en este decir/hacer, quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones” (Anijovich, 2009, p. 42).

En los estudios sobre “el pensamiento del profesor”, surgidos durante las décadas de los 60 y 70, se alude a la reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Previamente, ya en 1933, Dewey sostenía que el pensamiento reflexivo implica la capacidad de descubrir la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia de nuestra acción; ese proceso de reflexión involucra conocimientos, creencias, dudas, preguntas, recuerdos, emociones, posibilita nuevos conocimientos y permite cierta seguridad, si aludimos a las prácticas de la enseñanza.

Sostuvimos que la noción de reflexión es compleja y, desde nuestro rol de formadoras de futuros/as profesores y profesoras, consideramos que debemos idear estrategias para favorecerla a lo largo de todo el transcurso del cursado de la materia. Si nos situamos durante la residencia y el período de las observaciones, reflexionar sobre aspectos epistemológicos de la Historia y su enseñanza, las concepciones que pueden descubrir en las clases observadas, los libros de texto, las estrategias y los recursos utilizados, las formas y finalidades de la evaluación, las potencialidades y dificultades de sus estudiantes.



De fundamental importancia resulta promover la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia en los diferentes contextos y grupos de alumnos/as con los que trabajan. Paralelamente, brindar posibilidades de intercambiar experiencias y puntos de vista en los encuentros de crítica pedagógica, durante los momentos preactivos y postactivos de las prácticas de la enseñanza.

¿Pero, qué tipo de reflexión?

Existen distintos modelos teóricos para comprender el aprendizaje reflexivo. Por su pertinencia en el desarrollo de este trabajo citamos los siguientes:

Argyris y Schön (1974) se refieren a la relación entre teorías en uso y teorías adoptadas (Anijovich, 2009, p. 48). Plantean que la clave de la práctica reflexiva es revelar la teoría en uso, quizás porque es la más resistente al cambio. Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinadas circunstancias o lo que pensamos que debería hacerse, nos estamos refiriendo a las llamadas “teorías adoptadas”, analizadas y aprendidas durante la formación inicial.

Kember y Wong (1999) establecen tres niveles de reflexión para categorizar a los estudiantes: no reflexivo, reflexivo y reflexivo crítico. Nos interesa el último, ya que él tiene la capacidad de reflexionar para poder redefinir el problema y reorientar las acciones. Ello implica un grado de complejidad superior.

Perrenoud (2004) sostiene la importancia de los marcos teóricos y afirma con claridad que no se reflexiona sobre la práctica de manera espontánea. Para que la reflexión sea un modo, una práctica habitual y no una moda, no puede ser esporádica: debe sistematizarse, hacerse frecuentemente de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes. La reflexión será más elaborada, crítica y con mayor capacidad para generar cambios en las acciones del docente si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación.

Tratando de sintetizar, tomamos ideas de Gutiérrez Giraldo y Arana Hernández (2019) cuando plantean que:

El enfoque del profesor como profesional reflexivo (Schön, 2002; Perrenoud, 2006) supone un avance en la comprensión de las relaciones entre práctica y conocimiento, porque asume la práctica como mecanismo para mejorar la acción, la relación entre concepciones y prácticas en su carácter complejo, incierto, inestable y único; favorece la discusión y el análisis del valor epistemológico, psicológico y educativo de este conocimiento y sus implicaciones en la construcción de las representaciones del mundo social que la escuela debe contribuir a formar. (p. 108)



¿Qué reflexiones deberíamos promover en los practicantes?

- Sus historias como alumnos, como practicantes, recuperando hechos, sentimientos, valoraciones.
- Sus expectativas acerca de la docencia, sus creencias y supuestos. El problema recurrente, no tan solo en nuestra facultad, es que consideran más valioso el conocimiento que producen los académicos de las universidades que sus propios saberes experienciales. Valoran más la teoría que la práctica. Idear estrategias para que puedan explicitar sus puntos de vista en estas problemáticas.
- Aspectos de su formación disciplinar, cuyos contenidos son los que enseña. Relaciones con la formación pedagógica, didáctica general y didáctica de la Historia.
- Así, podemos afirmar que la reflexión puede tener como objeto aspectos cognitivos, emocionales y componentes de la acción. Se requiere el desarrollo de una gran capacidad para reflexionar en y sobre la acción, como una postura constante del docente en formación.

Tensiones y desafíos... Cambios y permanencias

En esta apuesta a la reflexión crítica por parte de la cátedra, consideramos tomar como trama para la misma las tensiones epistemológicas propuestas por Víctor Salto (2017), quien las asocia a un conjunto de condicionamientos formativos en el momento de realización de la construcción metodológica (Edelstein y Coria) de una historia escolar para una institución y un grupo de alumnos determinados. Sostiene que dichos condicionantes pueden leerse “no solo en términos de limitantes específicos en su formación disciplinar sino en referencia a las condiciones de posibilidad que esos limitantes permiten identificar como punto de partida para su superación” (Salto, 2017, p. 29).

Las tensiones epistemológicas sobre las que focaliza Salto son las siguientes:

- La elaboración de recortes y selección de contenidos,
- La delimitación de las intencionalidades que han de orientar su práctica docente de enseñanza de la historia,
- La construcción estratégica de su práctica de enseñanza de la historia,
- La reconstrucción de la enseñanza de la historia en contextos singulares. (2017, p. 29).

Nuestra decisión de trabajo fue proponer la lectura del artículo y a partir del mismo responder una serie de consignas por escrito.

Como afirmamos previamente, finalizando el año, un nuevo trabajo práctico respondido en forma anónima, individual o en pareja pedagógica, nos permitió analizar algunos resultados. Contamos con ocho trabajos escritos que se constituyeron en nuestro principal insumo en esta investigación; también analizamos algunas memorias que hacen alusión a las tensiones



de la práctica y reflexionan sobre ella. Sí podremos comentar opiniones expresadas por los/las estudiantes en la puesta en común y los intercambios que se realizaron en una clase posterior.

Tensiones

CAMBIOS	CONTINUIDADES
Tres trabajos plantean cambios en sus “tensiones” y formas de afrontarlas.	Dos trabajos plantean que continuaron con la tensión elegida en un comienzo, pero pudieron afrontarla con éxito. <ul style="list-style-type: none"> ● Tres trabajos entregados no respondieron la consigna.

Para poder analizar estas cuestiones, consideramos el análisis realizado por Gloria Edeltein (2011) sobre los diferentes autores que construyeron el concepto de reflexión en torno a la enseñanza. En este sentido, sostiene como aporte central en la etapa de formación del profesorado a de Larrosa (1995) respecto a la necesidad del autoconocimiento para determinar los caminos a tomar en las prácticas:

(...) el autor se refiere a las prácticas de formación inicial y permanente del profesorado cuando se “procura que los participantes problematicen, expliciten y eventualmente modifiquen la forma en que han construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional”. Estas propuestas tratan de formar un profesor reflexivo capaz de examinar, regular y modificar constantemente tanto su práctica como a sí mismo en la que las Palabras clave recurrentemente son, según el autor: reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoafirmación, autonomía, entre otras. Expresiones que por cierto entrelazan las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos en el aula, los conocimientos pedagógicos, con otros de orden más personal como actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos, etc. (Edelstein, 2011, pp. 126-127)

A la luz de este análisis, consideramos que los/as alumnos/as realizaron un ejercicio de autoconocimiento que les permitió una toma de conciencia personal sobre los primeros desafíos que representarían sus prácticas lo cual devino, en el transcurso de la cursada, en un proceso reflexivo que les permitió una reafirmación de los condicionantes iniciales en algunos casos, autocrítica en otros, al sostener que sintieron que no lograron superar ciertos obstáculos, autorregulación al saber las cuestiones en las que debía focalizar su atención, modificar el plano de atención al sentir que las problemáticas sucedían en otros aspectos.



Sobre la elaboración de recortes y la selección de contenidos. Tensiones, propuestas, fundamentos

La profesión de formar profesores es muy importante ya que trata de preparar a los futuros docentes para que aprendan a utilizar los conocimientos que emanan de nuestras disciplinas a fin de formar una ciudadanía democrática capaz de construir un futuro distinto del presente que nos está tocando vivir.
(Pagès, 2011, p. 203)

Afirmamos anteriormente que en nuestra facultad docentes y estudiantes del profesorado valoran y prestan gran atención a la formación disciplinar. Si tomamos en cuenta datos, el nuevo plan de estudios que data de 2018 cuenta con 32 materias: 18 disciplinares, 5 de formación general, 4 de formación docente y 5 optativas. Las materias correspondientes a la formación docente se desarrollan en los últimos años de cursado. Nos preguntamos: ¿plantea una lógica teoría-práctica? No podemos afirmarlo. Recién se está implementando.

Un problema adicional es que durante el cursado de las materias disciplinares son pocos los profesores que hacen referencia a la enseñanza en el Nivel Secundario, a los diseños curriculares o a las posibles estrategias de trabajo docente con niños o con adolescentes. Quizás por ello es comprensible que se generen tensiones al momento de decidir qué enseñar, por qué hacerlo, cuáles son las estrategias adecuadas. Sin lugar a dudas, y como lo afirman diferentes autores, entre ellos especialmente Joan Pagès, no es posible enseñar Historia sin tener los conocimientos disciplinares, pero, lo sostenemos con fuerza, no es suficiente.

Transcribimos la reflexión expresada por una pareja pedagógica en su trabajo. Interesante la propuesta que toma como conceptos clave: reflexión, finalidades de la educación, aportes de la Historia para estudiantes, conciencia histórica.

“En el primer trabajo práctico, en relación a la propuesta de Víctor Salto, elegimos como tensión más importante la reconstrucción de la enseñanza en contextos singulares, entendiendo que en ella estaban abarcadas las demás. Sin embargo, luego de haber atravesado la experiencia la residencia no la volveríamos a elegir, sino que nos inclinaríamos por la elaboración de recortes y selección de contenidos. Esto no implica que no nos hayamos sentido atravesadas por el resto de las tensiones, pero al momento de llevar a cabo las prácticas fue la que más nos desafió.

En cuanto al camino que seguimos para resolverlo –o al menos intentar– fue el de la reflexión sobre las finalidades de la educación. En ese sentido, nos preguntamos por qué era importante que estxs estudiantes concretxs aprendan estos contenidos específicos, cuál es el aporte que tiene la Historia para hacer a sus vidas. La respuesta que encontramos fue la formación de la conciencia histórica para la construcción de ciudadanías críticas, participativas y democráticas”. (Pareja Pedagógica)



Hay casos en que los practicantes asumen su tarea en forma individual, por diferentes motivos surgidos durante la cursada. Presentamos a continuación el testimonio de un estudiante que en sus diferentes reflexiones señalaba el temor por tener que llevar adelante en forma solitaria lo relacionado al recorte de contenidos, entonces, ante esa cuestión de peso para él, resultó importante visibilizar esta tensión relacionándola con la calidad educativa, y en función de esa premisa actuó en consecuencia:

“Evocando a Víctor Salto, las tensiones por las que he atravesado al momento de elaborar mis clases devienen del orden epistemológico al momento de planear la construcción de saberes...Una de las primeras dificultades que enfrenté fue la de seleccionar los contenidos y hacer los recortes necesarios, para que puedan ser comprendidos por los alumnos sin perder la calidad y el nivel necesario. Mi búsqueda de información tuvo como fuente principal mis notas de las observaciones en las cuales registré temas claves que el profesor tocaba para así yo retomar y volver sobre lo expuesto, al igual que también indagué tanto de manuales especializados en la educación secundaria como de bibliografía propia del cursado universitario...Resultó un tanto compleja esta tarea, por lo menos al comienzo, ya que no comprendía de qué manera seleccionar los contenidos...tuve en cuenta algunos interrogantes como ¿qué enseñarle a los alumnos de todo lo que sabemos sobre el tema en cuestión?. A los alumnos no les gusta registrar solo fechas y nombres sin sentido, por lo que lo ideal es darle otra dinámica a los contenidos.” (Practicante individual)

Apuntamos que en ese “pasaje” de la Historia Académica/la Historia Investigada a la Historia Escolar que deben realizar los practicantes, resulta relevante la tarea realizada por el profesor co-formador. Cristina Davini en *La Formación en la Práctica Docente* (2013) enfoca la tarea del **docente tutorial**, quien en la experiencia de la práctica de los estudiantes actúa como facilitador, orientador o apoyo en la elaboración del conocimiento y la experiencia, sosteniendo el razonamiento previo, durante y posterior a la acción. Este rol se aplica a los docentes de las prácticas y a los docentes colaboradores (así los nombra a los co-formadores), sosteniendo que es necesario un trabajo grupal que otorgue gran flexibilidad a todo el proceso, en debates y en el intercambio de ideas y experiencias.

Por su parte, Gutiérrez Giraldo y Arana Hernández (2019, pp. 109-110) aluden a las comunidades de aprendizaje, cuyos principios orientadores rompen con la formación docente individual y desvinculada de contextos, con la disociación entre teoría y práctica y con la soledad del practicante, al promover el diálogo, el debate y la participación, para que los docentes en formación cuestionen los hábitos y rutinas de sus prácticas educativas y trabajen en ambientes de cooperación interdisciplinar e interinstitucional.

En este conflictivo 2020 que estamos transitando sin clases presenciales, desarrollamos clases virtuales a través de la plataforma Moodle de la facultad. Insistimos en la participación en foros, espacios en los que pueden relatar experiencias y resultados, compartir, reflexionar en



conjunto sobre las vivencias en los cursos y en las instituciones que aceptaron recibir practicantes en sus aulas virtuales. Asimismo, insistimos en la participación durante las clases sincrónicas en Google Meet. Aclaramos, no resulta fácil. Por el contrario, existe cierta reticencia a la participación potenciada por las dificultades en la conectividad.

Sobre la construcción estratégica. Tensiones, propuestas, fundamentaciones

En cuanto a las estrategias y las ideas, me costaba mucho al principio incluso en casi las últimas clases pensar en formas interesantes e innovadoras de buscar el interés y el pensamiento crítico (...) Además de tratar de salir de mi formación tradicionalista y expositiva con la cual me sentía muy cómoda.

Reflexión de una alumna

La tendencia que observamos repetidamente en las primeras planificaciones/guiones conjeturales de los/las estudiantes del profesorado de Historia que cursan la materia a nuestro cargo es la de programar clases centradas en ellos como docentes que irradian conocimientos académicos y disciplinares que sus alumnos de secundario deben comprender y quizás repetir. Sin dudas, ponen en práctica sus experiencias vividas durante la formación tanto en el Nivel Secundario como en la universidad. Paralelamente, consideramos que es más fácil o accesible preparar una clase expositiva que sentarse a debatir con la pareja pedagógica, a idear estrategias metodológicas que incluyan actividades creativas, innovadoras, que sean atractivas y generen la construcción de conocimientos diversos, situados, que consideren al grupo de alumnos con los cuales trabajan, sus intereses, potencialidades y dificultades.

Supone para los practicantes un verdadero desafío la construcción de estrategias que se aparten de la visión academicista y la clase expositiva. Consideran que, si no toman la palabra durante la mayor parte de la clase, no están enseñando. Así lo sostienen los siguientes registros; afirman también que la utilización de nuevas estrategias mejoró el desarrollo y el resultado de sus clases.

“La tensión que habíamos elegido para ese trabajo era la elaboración de recortes y selección de contenidos. No obstante, luego de transcurridas nuestras prácticas en casi toda su totalidad y de darnos momentos para reflexionar sobre las mismas, hemos cambiado la tensión a la construcción estratégica de sus prácticas de la enseñanza de la historia. Para intentar afrontar la tensión antes mencionada supimos y nos esforzamos por apostar a la creación de nuestras estrategias, para aplicarse en el aula, que pusieran su foco en la participación activa de los estudiantes y en el protagonismo de los mismos a la hora de acercarles el material y contenido de nuestra materia disciplinar. Es así que podemos decir que los resultados finales que obtuvimos fueron en su mayoría parciales, pero con pizcas de potencialidad si se aplican de manera constante y a largo plazo en el aula”.



“Uno de los primeros conflictos que nos surgió nos llevó a repensar y reorganizar la manera en la cual llevaríamos las clases: la dificultad para dar una clase explicativa y que los estudiantes nos presten atención. En este sentido a partir de una primera experiencia que nos desanimó comenzamos a pensar actividades y estrategias diferentes e innovadoras para enseñar los contenidos de manera que el eje y el protagonismo no lo tuviéramos nosotras en tanto docentes sino otros actores y elementos: la realización de actividades, el trabajo en grupo, el repaso más dialogado, juegos y actividades de simulación”.

En las clases de crítica pedagógica, cuando compartimos las experiencias didácticas, sus resultados y reflexiones (momento de la pospráctica), llevamos nuevamente al aula el concepto de **Construcción metodológica**, expuesto por Gloria Edelstein (2008, pp. 80-85) y tomado como construcción estratégica por Víctor Salto. Implica tener presente la necesidad de vincular la estructura conceptual de la disciplina, la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella, debido a esto es de carácter singular; se elabora en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural.

De esta forma, y en la tarea de buscar la reflexión y construcción de aprendizajes articulando teorías y prácticas, un estudiante/practicante/futuro docente pudo expresar: “la reflexión crítica nos sirvió para repensar nuestras prácticas con la posibilidad de encontrar debilidades para solucionar y fortalezas que debemos mantener para que nuestras clases tengan un buen nivel”.

Sobre la reconstrucción de la enseñanza de la historia en contextos singulares

Una educación que nos englobe a todos debe posibilitar el acceso sin restricciones al conocimiento, las técnicas y los valores básicos de igualdad de condición, libertad de realización y de justicia sin privilegios; pero para que esto sea posible debe atender y profundizar el respeto por la diversidad y el reconocimiento de la individualidad como un factor esencial del proceso.

Rebeca Anijovich (2012, p. 21)

Contextos singulares, enseñanza situada, proyectos institucionales, aulas heterogéneas, enseñanza para la diversidad. Son desafíos que deben afrontar los/las estudiantes del profesorado; generan dudas y en ocasiones presiones a las que deben responder. ¿Puedo enseñar “tal o cual tema” en esta institución? Nos sucedió en este año tan particular e incierto (2020) que hay temáticas vedadas o no aconsejables en ciertas instituciones que, por su ideario explicitado en el PEI, restringen la libertad de sus docentes en el momento de la selección de problemáticas históricas a enseñar.

“La tensión que elegí en mi primer trabajo práctico era la referida a la reconstrucción de la enseñanza en contextos singulares. Por entonces yo no sabía a cuál institución ir para empezar mis prácticas docentes. Y con cierto temor consideré que el factor



contextual sería un condicionante para los contenidos a enseñar (...) Finalmente me sentí cómoda con el ambiente y adquirí la suficiente confianza y tranquilidad para realizar ahí mis prácticas. (...) Con una docente que atiende la diversidad de sus alumnos”. (Practicante)

Maurice Tardif habla de un conjunto de saberes que pueden ser aportador por la formación docente, sin embargo, existe uno de ellos que es fundamental y queda fuera de esa enseñanza: Los saberes experienciales. Dichos saberes están enraizados en el siguiente hecho más general: “la enseñanza se desenvuelve en un contexto de múltiples interacciones que representan condicionantes diversos para la actuación del profesor” (Tardif, 2004, p. 37).

Esos condicionantes, para el autor, no pueden ser resueltos en abstracto como lo haría un científico en un laboratorio debido a que el docente, en este caso el practicante, debe actuar en situaciones concretas que surgen de la cotidianidad de la vida en el aula, situaciones que además se presentan como variables y más o menos transitorias donde es necesario el desarrollo de capacidades particulares. La actividad educativa se lleva a cabo

En una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión, y que, por regla general, tienen un carácter de urgencia. (Tardif, 2004, p. 38).

Por su parte, Guillermina Tiramonti, en *Escuela Media: la Identidad forzada* (2011), afirma que la universalización del Nivel Secundario propone una modificación en la naturaleza de la institución. Se plantea una discusión alrededor de la homogeneidad o diversidad de instituciones, modalidades curriculares y trayectorias con las que podrá cubrirse la escolaridad de este nivel. Sostiene que la escuela deberá aceptar y poner en diálogo diferentes lenguajes, informaciones, puntos de vista, maneras de interpelación a los sujetos, formas y criterios de legitimación. El diálogo con la nueva cultura exige hacer de la flexibilidad y la heterogeneidad el principio a partir del cual estructurar los espacios de aprendizaje. Es necesario avanzar en la construcción de un ámbito escolar capaz de hacer de lo heterogéneo el elemento vertebrador de la práctica escolar.

¿Cómo no aludir al contexto de pandemia que nos atraviesa, preocupa y condiciona, generando y exigiendo nuevas e innovadoras respuestas en el ámbito educativo?

Son numerosos los medios que analizan, en forma más o menos acertada, la educación en esta etapa de pandemia y aislamiento, con escuelas cerradas, pero con docentes y alumnos/as desarrollando procesos de enseñanza y de aprendizaje. Conferencias compartidas, artículos periodísticos, resoluciones ministeriales provinciales y nacionales, programas televisivos, etc. Pero por sobre todo, cobran valor las vivencias y experiencias personales y compartidas con colegas y practicantes. Los aprendizajes vinculados con las tecnologías, las comunicaciones vía e-mail, WhatsApp, aulas virtuales, invaden horarios y espacios domésticos de alumnos/as, familias, docentes, autoridades. Ya lo expresó con claridad en abril de 2020 Inés Dussel en el conversatorio: “La clase en pantuflas”.



Un artículo de La Gaceta de Tucumán, publicado el 8/9/2020, titulado Clases en pandemia: La dificultad de enseñar a distancia, plantea acertadamente que

Sin comunicación no verbal se dificulta la tarea docente. Por más que se intente, las pantallas no reemplazan al aula. El contacto con los alumnos, ver sus rostros, sus manos, la posición en que están sentados, es crucial para los profesores, que deducen el resultado de la enseñanza a través de los gestos. (La Gaceta de Tucumán, 2020)

En palabras de un practicante, compartidas en el foro del aula virtual:

“Para finalizar, la experiencia nos resultó bastante interesante. Si bien nos incomodó un poco el no poder interactuar de una manera más directa con las y los estudiantes, especialmente teniendo en cuenta que ya tuvimos experiencias previas de estar frente al aula, por lo que nos resultó radicalmente distinta esta experiencia: no solo no podíamos ver a las y los estudiantes, su estado de ánimo, su atención, sino que tampoco podíamos gesticular o utilizar el pizarrón (al compartir pantalla, se nos deja de ver a nosotros), ni movernos (caminar) dentro del aula. El contraste entre las experiencias previas que teníamos y la experiencia de hoy nos resultó bastante interesante. De todos modos, estamos a la espera de ver qué resultados obtenemos con respecto a la actividad que planteamos. En base al análisis que podamos hacer de esos resultados, veremos cómo seguimos en las siguientes prácticas, si cambiamos las estrategias o no, y en ese caso qué otras estrategias podemos utilizar”. (Practicante)

No podemos ni debemos dejar de mencionar la profundización de las desigualdades que produce la no concurrencia a las escuelas. La falta de clases presenciales impide o dificulta a docentes y practicantes actuar para responder a las necesidades de los/las alumnos/as en el ámbito de las aulas heterogéneas.

Un aspecto relevante aportado por los/las practicantes en los trabajos presentados:
El manejo del tiempo

El tiempo histórico y el tiempo de las clases. Hacemos referencia a dificultades y desafíos que deben afrontar los estudiantes del profesorado en Historia a la hora de realizar sus prácticas de la enseñanza; en su transcurrir van logrando experiencias que les permiten avanzar poco a poco en una utilización adecuada, conveniente para los aprendizajes. Por un lado, pasar del contenido centrado en la corta duración a la enseñanza de las coyunturas y las estructuras. Paralelamente, conseguir el equilibrio en los momentos de la clase: inicio, desarrollo, cierre. Lograr ese conocimiento didáctico del contenido que les permita idear actividades que lleven a los/as alumnos/as a la elaboración de algunas conclusiones sobre las problemáticas abordadas;



asimismo, ser capaces de tomar decisiones sobre la marcha si el timbre sonará pronto y no pudieron terminar lo planificado. De esa forma lo plantean en las siguientes transcripciones:

“Las situaciones que más me desanimaron en mis prácticas fue el hecho de tener poco tiempo para las clases e incluso el que se suspendieran varias de ellas por motivos ajenos a mí e incluso a la institución a veces. Me molestaba el hecho de que se acortaran los tiempos para darles el contenido de la forma que yo quería, ya que a veces era solo una clase en la semana la posible. Por otro lado, sentía que no estaba logrando mi objetivo con los alumnos, que era el hacerlos pensar y razonar sobre el tema, pero también que pensarán en lo que esos hechos significaron”.
(Practicante)

“Mi enemigo simbólico desde el primer momento fue el tiempo, sin dudas fue un obstáculo complicado de resolver. Porque los tiempos de una clase se viven de manera muy distinta de lo que uno se imagina antes de darla”. (Practicante)

“El tiempo si fue un condicionante, me parecía muy poco para preparar las clases con más variedad de estrategias o buscar fuentes. Me resultó agotador preparar 5 horas de clases semanales (...)”. (Practicante)

“... siento que 3 meses son poco tiempo para llegar a acercarse en su totalidad al grupo de alumnos, no obstante, la tarea de acercamiento no es imposible”.
(Practicante)

Algunas conclusiones

Sin lugar a dudas el paso por las prácticas del Profesorado en Historia ha sido una de las mejores experiencias que me ha tocado vivir desde el momento que he ingresado a la facultad. Me permitió situarme por unos momentos en el rol de docente en donde pude poner en práctica las teorías que fuimos viendo a lo largo del año, pero por sobre todo me permitió expresar ese deseo de enseñar historia de una manera más entretenida y valorizante para los alumnos.

Al comienzo de las observaciones y luego de las prácticas me he llenado de muchos temores por sobre cómo transcurrir mi paso por las prácticas, pero con el tiempo y al final de cada clase, tuve la posibilidad de volver sobre mis pasos en una fase pos- práctica la cual era de mucha satisfacción porque en ella veía que había logrado más aciertos que errores.

Reflexión de un/a alumno/a, marzo 2020



Consideramos que el espacio de las prácticas tiene un alto impacto en los estudiantes del profesorado respecto a su desempeño como docentes responsables de la enseñanza de la historia de un grupo de alumnos en particular. Esto es comprobable a través de las instancias de reflexión instituidas en la cátedra, como ser: los talleres de crítica pedagógica, sus trabajos prácticos escritos y memorias, y sobre todo por la reflexión compartida con las docentes cuando presentan semanalmente las propuestas de clase (guiones conjeturales) y surgen diálogos relacionados con la prepráctica y la pospráctica. Sus expresiones tienen un viso de incertidumbre e inseguridades que no pasan por el dominio del tema a trabajar, sino por una serie de condicionantes que los afecta, como el vínculo con adolescentes, las formalidades de una u otra institución, pero sobre todo el pasaje de una historia científica, en la que se sienten competentes, hacia la historia escolar, en la que se sienten inseguros.

El camino emprendido para aliviar el peso de “esas mochilas” fue la visibilización de las problemáticas por medio de la reflexión sistemática y crítica. La fase inicial de la experiencia a comienzos de la cursada permitió a los y las estudiantes identificar sus tensiones en torno a su propia identidad. A lo largo del año, para algunos alumnos surgieron otras, dado el contacto con las prácticas reales, tomando conciencia que las dificultades o cuestiones a resolver provenían de planos diferentes al pensado a priori. En otros casos, la tensión se mantuvo como signo del autoconocimiento de los desafíos que debía asumir cada uno.

Fue para los alumnos una experiencia innovadora volver a lo visto al comienzo, ya que, siendo estudiantes del último o anteúltimo año de la carrera, los trabajos prácticos no se revisaban, solo se esperaba de ellos una nota y nada más. En la propuesta de la cátedra, esa tarea de revisión fue la que permitió una mirada hacia atrás y observar y analizar el camino recorrido, los avances y logros, la superación de dificultades o lo que significaba una tarea de mayor complejidad, como las estrategias docentes, que requerían de tiempo, conocimiento del grupo, creatividad de su parte como docentes/practicantes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: FCE.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2008). Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Giraldo, M. y Arana Hernández, D. (2019). La formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales en la educación básica primaria. Propuesta basada en comunidades de aprendizaje. En Funes, G. y Jara, M. *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 107-115). Educo: Neuquén.



- Jara, M. y Santisteban, A. (2018) (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Miguel Ángel Jara.
- Salto, V. (2007). Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en Historia. En Salto, V. (comp.) *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativa de experiencias* (pp. 39-54). Cipolletti: Miguel Ángel Jara.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela Media: la Identidad forzada. En Tiramonti, G (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S): SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

**Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

**NÚCLEO 1
BLOQUE 1**

La práctica docente: diálogo e intercambio entre co-formadores y futuros/as docentes de Historia en escuelas preuniversitarias

Sonia Unrein

UADER, FHAY CS
soniau.34@hotmail.com

Georgina Zárate

UADER, FHAY CS
vanesarate_04@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo surge de un Proyecto de Investigación, en el que nos interesa indagar el contenido de las prácticas docentes de futuros profesores de Historia en escuelas preuniversitarias. Las instituciones que analizamos son la Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi y la Escuela Normal Almafuerde de la provincia de Entre Ríos.

Nos parece relevante el aporte de Sanjurjo (2012) cuando plantea la necesidad de la práctica reflexiva entre la teoría y la práctica. De aquí la necesidad de establecer diálogos con docentes en contextos situados como son las escuelas preuniversitarias y así conocer qué trabajo realiza en el aula en relación a sus clases, los recursos, estrategias didácticas y los alcances y limitantes que generan con los estudiantes la propuesta.

En relación a otras demandas de la práctica en las aulas, indagamos sobre sus experiencias con estudiantes de la formación docente que realicen sus prácticas, y qué acompañamiento pudieron brindar a los practicantes desde la función docente co-formadora en el aula. Es importante destacar que, en este punto de sus narrativas, buscamos identificar las fortalezas y debilidades al momento de planificar los contenidos de enseñanza (Gatti, Zatti y Céparo, 2019). Entendemos que conocer el habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas (Sanjurjo, 2012, p. 26) enriquece su labor.

Palabras clave: Prácticas, escuelas preuniversitarias, futuros docentes, habitus profesional, docente co-formador



El presente escrito se enmarca en un proyecto de investigación “Procesos de prácticas de enseñanza reflexivas en los/las estudiantes de Profesorados en Historia durante su formación inicial y su relación con la construcción de secuencias didácticas” (PIDIN), que se inició hacia el año 2017 y continúa en el 2019, aprobado y financiado por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - La Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER).

Desde este espacio académico, destinado a promocionar una constante actitud investigativa a efectos de favorecer la actualización científica y bibliográfica que contribuyan a una discusión más amplia en el campo de la formación docente, pudimos incrementar la indagación que desde el equipo de investigación se viene desarrollando en relación a las prácticas docentes de los/as futuros/as profesores de Historia (Gatti, Zatti y Céparo, 2019). Específicamente, profundizamos nuestro estudio en aquellas prácticas docentes que realizan los/as practicantes en escuelas preuniversitarias logrando visualizar algunos aspectos claves sobre el quehacer docente en el aula, concretamente con relación al desarrollo de las clases, el uso de los recursos, el planteamiento de estrategias didácticas y los alcances y limitantes que generan las propuestas didácticas de los/as futuros/as docentes de historia.

En ese marco, seleccionamos dos instituciones educativas de la provincia de Entre Ríos –la Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi y la Escuela Normal Almafuerde–, ambas dependientes de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, de la UADER. De ese modo, entrevistamos mediante preguntas guiadas en clave cualitativa¹ a dos docentes co-formadores, con el propósito de indagar y analizar aquellas experiencias que atraviesan los procesos de prácticas educativas de los/as futuros/as docentes. Más aún, nos interesó profundizar en aquellas apreciaciones de los actores que tienen un rol fundamental en el proceso de las prácticas pedagógicas, en tanto la palabra de los docentes co-formadores aportan información relevante desde la experiencia “in situ” con los/as practicantes, permitiéndonos observar fortalezas y debilidades al momento de escenificar las propuestas de enseñanza de los/as futuros/as profesores de historia.

Es preciso indicar, en relación a los docentes co-formadores, que transitan por las escuelas pioneras en la formación de maestros y maestras rurales en nuestra provincia², en su mayoría, destaca la predisposición de estos docentes entrevistados que provienen de la Universidad

¹ Este tipo de entrevista es habitualmente de tipo estandarizada abierta, la misma consiste en el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas de igual manera para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta. También se la conoce como una entrevista de investigación –research interview–. una técnica de obtención de información relevante para cumplimentar los objetivos de un estudio (Valles, 2007, pp. 180-181).

² La Escuela Alberdi y la Escuela Almafuerde –tal como se las denomina habitualmente–, fueron los primeros establecimientos en formación docente de la provincia de Entre Ríos con mayor trascendencia educativa. La primera se fundó en la localidad de Oro Verde hacia el año 1904 con el propósito de formar maestros normales rurales para las escuelas de la campaña. La segunda fue creada en el Paraje La Picada hacia 1962 para formar maestras normales rurales. La organización de estas instituciones cobra un papel relevante en las familias rurales entrerrianas, ya que muchos/as jóvenes tuvieron la oportunidad de cursar el Nivel Secundario al disponer de residencia estudiantil. Con la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos en 2001, dejaron de depender del Consejo General de Educación para formar parte de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales correspondiente a la mencionada Universidad.



Autónoma de Entre Ríos, en tanto colaboran activamente en la recepción y acompañamiento a los practicantes, futuros profesores de historia, en el contexto del trayecto de prácticas docentes.

Principalmente, en las actividades que los docentes co-formadores llevan adelante al compartir con los practicantes su planificación de clase y el tiempo áulico brindado a los estudiantes universitarios del profesorado, a fin de que estos puedan poner en escena sus secuencias didácticas hasta terminar sus prácticas.

En relación al desarrollo de las secuencias en el trayecto de prácticas la tarea del co-formador es fundamental, porque es quien realiza ese intercambio con el futuro docente, respecto de la formas de planificar, por lo que comienza la tarea de negociación respecto de las perspectivas epistemológicas e historiográficas sobre el tipo de Historia a enseñar, las precisiones conceptuales que se demandan, la periodización que se establece en la misma, el recorte de contenidos que resulta más pertinente.

En la selección del contenido, los co-formadores los proponen con los acuerdos establecidos institucionalmente. Es importante destacar que, si bien la matriz de las escuelas rurales mencionadas es común, cada una de ellas posee su propio proyecto institucional curricular. En el caso de la Escuela Alberdi, su orientación es agrotécnica, donde los estudiantes egresan luego de siete años de cursado en la escuela secundaria como Técnicos en Producción Agropecuaria. Este título coincide con los estudiantes de la Escuela Almafuerde, quienes además tienen otra opción que es Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales - Formación complementaria en Producción Audiovisual.

En relación con la práctica docente como co-formador, acordamos con la reflexión de Sanjurjo (2012) que tanto las instituciones como los docentes reciben y guían de manera individualizada en la formación del practicante a cargo en sus grupos de clase.

Otra de las actividades que implica el trabajo de los co-formadores es llevar adelante cierta vigilancia en la distribución de los momentos de la planificación del practicante. El momento de presentación y las correcciones correspondientes, el de aplicación de la secuencia y una instancia de evaluación del funcionamiento de la propuesta de clase y la autoevaluación correspondiente de quien realiza las prácticas. Al decir de Gatti, Zatti y Céparo, “cobra un papel fundamental el rol del docente co-formador quien, durante un período aproximado, observa, acompaña, guía diariamente al futuro/a profesor/a en su desempeño áulico en relación con el desarrollo de las actividades previamente planificadas” (2019, p. 100).

En la relación del co-formador y los/as practicantes se puede observar la apertura del docente y la socialización de sus conocimientos disciplinares, como también los propios de la práctica. Por lo que, al decir de Sanjurjo (2012), hay un reconocimiento simbólico y material que se debe hacer mediante proyectos interinstitucionales. En este sentido, el docente co-formador es el que conoce el devenir institucional y cede su espacio de trabajo áulico para el ejercicio de las prácticas docentes. De ese modo, se constituyen en figuras referentes en el acompañamiento y orientación a los/as futuros/as docentes en el contexto de sus prácticas (Gatti, Zatti y Céparo, 2019).



Por ello, consideramos fundamental conocer aquellas experiencias dialógicas acontecidas entre el docente co-formador, en su rol guía y referente, con el/la estudiante practicante durante este trayecto de formación inicial, en tanto configuran y tensionan las prácticas de los/as futuros/as docentes, advirtiendo de este modo las debilidades y fortalezas al momento de planificar los contenidos de enseñanza pertinentes, el uso de los recursos y el planteamiento de estrategias didácticas.

Análisis del desarrollo profesional de los co-formadores

Para este análisis, identificamos a los entrevistados con nombres ficticios a fin de preservar la identidad de los co-formadores. Para referirnos a ellos, al primero lo indicaremos con el nombre de Claudio y al segundo como Francisco. En el caso de Claudio, se trata de un profesor en Ciencias Sociales con 15 años de ejercicio en la docencia, cuya experiencia transcurre en Nivel Medio y Superior de la FHaYCS (UADER), como así también en el Nivel Terciario no universitario. Por su parte, Francisco es profesor en Historia y cuenta con 10 años de experiencia laboral, que desarrolla exclusivamente en el Nivel Medio en las escuelas de la mencionada facultad.

En cuanto al quehacer en el aula, los entrevistados presentan distintas trayectorias docentes en las escuelas secundarias preuniversitarias, si bien ambos profesores relatan decisiones similares al momento de planificar sus clases, podemos observar variados criterios de selección de los contenidos. De hecho, Claudio reconoce que planifica tomando como referencia los lineamientos curriculares del programa de la cátedra, en tanto Francisco se enmarca en ejes de contenidos transversales. En ambos casos, se hace foco en las características propias de los grupos de estudiantes secundarios. Así lo expresan

“Sí, planifico teniendo en cuenta el programa de la materia, los objetivos de cátedra, las necesidades e inquietudes de los estudiantes y los conceptos y contenidos que se proponen en los ejes a trabajar, planifico pensando en los recursos y estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de clases que involucren a los estudiantes participando activamente en la construcción del conocimiento”. (Entrevista a Claudio)

“Teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, los lineamientos interdisciplinarios como la ESI, la defensa de los DDHH y la incorporación de las TIC”. (Entrevista a Francisco)

En este sentido, los docentes valoran la planificación como decisión central para el desarrollo del quehacer en el aula, no obstante, se observan concepciones epistemológicas diferenciadas al momento de focalizar los contenidos. Ello obedece a que Claudio adhiere a una enseñanza más innovadora, que involucra contenido y método para instrumentar el desarrollo de la clase, en tanto considera esencial no solo los contenidos propios de la disciplina, sino además valora el uso



de conceptos, recursos y estrategias didácticas a fin de potenciar valiosas experiencias educativas con los y las estudiantes, buscando favorecer procesos de construcción de conocimientos. En tanto, Francisco se centra en renovados temarios interdisciplinarios, incluyendo aquellos contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI), los Derechos Humanos (DDHH) y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a sus propuestas de clase, sin desatender las particularidades en la cotidianeidad escolar.

De ese modo, podemos reconocer que la diagramación y organización de los contenidos están atravesadas por lógicas de enseñanza heterogéneas. Acordando con las hipótesis arribadas anteriormente por el equipo de investigación (Gatti, Zatti y Céparo, 2019), se puede inferir que la propia trayectoria docente interviene en estas decisiones, ya que Claudio cuenta con experiencia en escuelas secundarias y ámbitos de formación docente, que le brindan una preparación para enriquecer su quehacer en el aula. A diferencia de Francisco, con un recorrido en la docencia exclusivamente en el Nivel Medio, que valora la necesidad de incluir contenidos transversales para preparar sus clases y fomentar el trabajo en el aula.

En cuanto a la selección de recursos didácticos, nos sugieren un listado de múltiples y variados de dispositivos a fin de facilitar aprendizajes en sus clases que resulten significativos. En este sentido, se proponen desde el tradicional uso del pizarrón, siguiendo con el empleo de cuadros, gráficos e imágenes, innovando con recursos audiovisuales, materiales digitales o informáticos, también consideran el uso de textos escritos didactizados y no didactizados. Así lo comenta Claudio

“Utilizo como recurso el pizarrón para fijar conceptos, destacar otros, confeccionar cuadros. Otros recursos los libros de texto y fotocopias para la lectura y comprensión de textos; la notebook y el proyector para acompañar con imágenes, mapas, cuadros y videos los procesos históricos y los temas de la realidad que se quieren profundizar”. (Entrevista a Claudio)

En el caso de Francisco, podemos identificar mayor presencia de recursos elaborados por sellos editoriales e incluso la mención, como bibliografía de la cátedra, de una variedad de formatos y distintos tipos de lecturas a realizar por parte de los estudiantes. Lo que genera instancias de elaboración de interpretaciones sobre los discursos y mensajes que aparecen en los recursos, pero existe cierta limitación en la construcción del conocimiento disciplinar. Aquí se presenta lo planteado por el docente:

“En el desarrollo de la Bibliografía (Manuales escolares, fragmentos de libros de historia, obras literarias); materiales audiovisuales (fragmentos de películas, cortos, imágenes, canciones, infografías digitales)”. (Entrevista a Francisco)

En relación al uso de los recursos, podemos observar que en esta situación los docentes entrevistados llevan adelante la combinación el libro de texto como guía tradicional en las clases y los de “naturaleza audiovisual” (Dussel, 2009, Gregorini, 2016, p. 50).



De ese modo, se puede advertir la necesidad de proponer estrategias didácticas innovadoras para enriquecer la enseñanza y ejercitar la capacidad de pensar y problematizar ideas/representaciones sociales de los estudiantes secundarios. En tanto Claudio, considera esencial proponer una gama de estrategias conceptuales y reflexivas contribuyendo a revitalizar los espacios para una enseñanza activa, con el propósito de promover la construcción del pensamiento crítico. Asimismo, Francisco, señala una estructura didáctica ligada a la problematización, la que involucra un proceso de lecturas guiadas por el docente y explicaciones dialogadas, con el objetivo de movilizar y organizar el recorrido de la enseñanza de manera que el contenido pueda ser apropiado críticamente por parte de los sujetos de aprendizajes.

“La dinámica de trabajo supone reflexión, problematización, estudio teórico y contrastación con la práctica. Propongo clases expositivas, con instancias prácticas para leer, debatir y realizar producciones escritas” (...) “Se trabaja con el cuerpo en algunas instancias de juegos de simulación, estimulando la participación activa y el involucramiento con el conocimiento. Hacia el final del año se planteaba un trabajo integrador de conceptos y contenidos desarrollados durante el año”.
(Entrevista a Claudio)

En relación con otro tipo de estrategias de trabajo áulico, podemos analizar una propuesta centrada en la lectura como principal trabajo cognitivo acompañado por instancias de socialización de ideas a partir consignas que permiten el diálogo y la participación de los estudiantes mediante simulaciones, por lo que inferimos la puesta en práctica de la empatía. Por otra parte, se responde que llevan adelante actividades lúdicas, si bien no se dan ejemplos, es importante que las estrategias puedan brindar diversidad de actividades y se atienda a las inteligencias de los estudiantes. El docente lo expresa así:

“Lectura, análisis y problematización e interpretación de los recursos mencionados, simulación de situaciones, actividades lúdicas, fomento de la escritura, explicación y diálogo”. (Entrevista a Francisco)

Vínculos entre los co-formadores y los/as futuros/as docentes

Tal como mencionamos en otro apartado de la presentación, resulta fundamental para este eje de investigación profundizar en las apreciaciones que los docentes co-formadores nos brindan en relación con las propuestas didácticas que los practicantes de historia ponen en escena en las aulas de las escuelas secundarias. En tal sentido, nos parece relevante conocer las opiniones de los entrevistados en relación con los modos en que los/as futuros/as docentes encaran su quehacer en el aula. En efecto, Gatti, Zatti y Céparo consideran que el co-formador brinda una visión sobre los niveles de significación de una clase escolar, específicamente “la vida social de la clase, las relaciones de poder y saber de ella, las paradojas en la comunicación; la vida inconsciente



de la clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones” (2019, p. 103). Por lo que resulta de interés recuperar las significaciones de los docentes entrevistados en relación con el desarrollo de las propuestas y los modos de operar de los practicantes.

Para Claudio, las propuestas de clases son acordes a los momentos y particularidades de la formación docente: “Son correctas, teniendo en cuenta que se están formando en la docencia y deben ajustarse a diversos criterios” (Entrevista a Claudio). A diferencia de Francisco, que reconoce la complejidad que significa para los/as futuros/as docentes pensar y elaborar propuestas de enseñanzas coherentes a la realidad escolar:

“Recuerdo planificaciones que nunca se adecuaban al tiempo áulico ya que eran extensas.(...) Podría intentar sugerir que la explicación y el diálogo esté acompañado por actividades a realizar por los estudiantes de manera intercalada durante toda la jornada, ya que mantener la atención toda la clase es un desafío permanente en nuestra cotidianeidad áulica” (Entrevista a Francisco)

En relación con la idea sobre los modos de operar en la práctica, como proceso de aprendizaje, es importante remarcar la necesidad de los futuros docentes en relación a las sugerencias que aporta el docente co-formador. De aquí algunos aportes en función de las partes que constituyen la práctica (observación, planificación, desarrollo de las clases).

En el caso de Claudio, sugiere mayor cantidad de tiempo en las observaciones de los futuros docentes para generar un vínculo pedagógico más consistente para generar mayor confianza en el ámbito áulico. Así generar propuestas más adecuadas.

“En mi experiencia como docente en secundaria tuve estudiantes de TAE que realizaron las prácticas en mi curso. Sería conveniente que en un año realicen varias observaciones en el mismo curso y con el mismo docente, y luego planificar y realizar las prácticas en dicho curso, ya que les permitiría generar más confianza y conocer al docente y a los alumnos del curso, y en consecuencia proponer actividades más adecuadas”. (Entrevista a Claudio)

Por otra parte, Francisco propone realizar clases más dinámicas y atractivas para atraer la atención de los alumnos. En este sentido, considera relevante algunas líneas de acción de cómo llevar adelante la tarea en el aula, específicamente desde la atracción de la disciplina con temas que vinculen las Ciencias Sociales con la realidad diaria de los estudiantes. Lo expresa reconociendo el peso de las representaciones sociales construidas por los/as futuros/as docentes durante su trayectoria de formación inicial en la universidad:

“En la Universidad lo tradicional son las clases expositivas por los docentes todo el tiempo, esto no puede realizarse en el nivel medio, ya que es necesario reparar en otros aspectos como puede ser la promoción de la atracción hacia la disciplina, la innovación en algunos recursos, la relación y vinculación de las ciencias sociales y la realidad diaria de los estudiantes. (...) explicación y actividades de manera



intercalada, creo que hacerlo más dinámico colabora en la atención del alumnado”.
(Palabras de Francisco)

En relación con los recursos, metodología didáctica y estrategias de trabajo, los docentes co-formadores, expresan que los practicantes atienden las demandas de los docentes a cargo de las prácticas y de las indicaciones del docente a cargo del curso. Por ello, no identifican variedad de recursos y estrategias.

“No. Creo que los practicantes se ajustan a su formación en profesorado y lo solicitado por su docente, y a la planificación del docente del curso”. (Entrevista a Claudio)

En el caso de Francisco, se manifiesta la necesidad de salir del tradicional texto y menciona que los practicantes presentaban recursos variados. Expresa que, si existen argumentos para utilizarlos, no hay que tener reparos. A continuación, sus aportes:

“Se presentaban recursos variados, no hay que tener reparos en utilizarlos y salir del tradicional texto, todo puede utilizarse si tenemos argumentos para hacerlo”.
(Entrevista a Francisco)

En lo que hace a la implementación de las planificaciones con los estudiantes de secundaria, ambos docentes co-formadores mencionan buena recepción en general. En el caso de Claudio, menciona “buena predisposición”. Por otra parte, Francisco, explica que los estudiantes “Responden de manera activa, cuestionando sus ideas y construyendo sus conocimientos, pidiendo la palabra y escuchando a los demás”.

En relación con la experiencia como co-formadores, indagamos sobre las fortalezas y debilidades que pueden observar en los practicantes. En el caso de Claudio, responde que no puede emitir opinión. En el caso de Francisco, menciona como fortaleza su “formación académica, la gran predisposición y empatía que se tiene cuando se comienza a habitar los espacios escolares y la certeza de que todos seguimos aprendiendo un poco todos los días, los estudiantes como también nosotros, los docentes” y como debilidad “la poca experiencia de estar a cargo de grupos numerosos, tratar de estar al frente de una clase sin desgastar la voz ni cansarse” (Entrevista a Francisco).

En este sentido, es importante destacar el recorrido académico en la formación docente inicial como elemento de vital importancia para sostener los trayectos de prácticas docentes, en tanto la claridad epistemológica y metodológica en la enseñanza se vuelven herramientas fundamentales para que los y las futuros/as docentes puedan sostener la puesta en escena de los proyectos didácticos. Más allá de las dificultades que se presentan ante las situaciones complejas acontecidas en la misma práctica pedagógica, ya sea porque los/as practicantes no están habituados a los momentos interactivos propios del aula y, además, porque necesitan encontrar/construir sus propios modos de acción, para desarrollar las clases en el marco contextual donde se ponen en juego las propuestas de clase.



En tanto, los espacios escolares están atravesados por la simultaneidad, imprevisibilidad e incertidumbre, situaciones de la cotidianeidad escolar que influye muchas las decisiones que toma el/la futuro docente, por lo que resulta fundamental comprender la complejidad que implica el proceso de construcción subjetiva y social de su propio quehacer en el aula, sobre todo reflexionar en aquellas formas internalizadas que son producto de experiencias pasadas y que habitan sus propias prácticas (Sanjurjo, 2012).

En tal sentido, recuperando el concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), como aquellos esquemas de la práctica docente adquiridos a lo largo de las trayectorias formativas iniciales, consideramos esencial reflexionar sobre los esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan las prácticas docentes. De ese modo, se favorece la construcción de una práctica pedagógica más coherente con los propios principios y con teorías a las que se adhiere desde la formación académica.

En este aspecto, es fundamental la posibilidad de comprender y modificar el proceso de prácticas para los futuros docentes, el cual implica acciones y decisiones adecuadas a cada uno de los contextos institucionales, sociales, en el que desarrollan su primer contacto con la cultura escolar. En el análisis de los hábitos propios del trabajo docente, realizados en contextos específicos, resulta relevante una actitud crítica y abierta para repensar la propia práctica. Las acciones pedagógicas son siempre objeto de posteriores representaciones, parciales y fragmentarias, producto de sucesivas reconstrucciones. Ello permite, a la vez que requiere, una tarea de análisis socializado. La reflexión socializada facilita transformar el malestar en problemáticas a abordar, posibilita no analizar los problemas que inmovilizan (Sanjurjo, 2012, p. 26).

Algunas propuestas en la socialización implican el encuentro para habilitar el intercambio entre los co-formadores, futuros docentes y los docentes a cargo de la práctica. Estos ámbitos o espacios de reflexión son valiosos para los/as futuros/as docentes, ya que habilitan experiencias compartidas en las que pueden replantearse objetivos, los recursos y las estrategias didácticas a llevar adelante.

A modo de síntesis

En la investigación consideramos importante pensar la práctica desde el diálogo y el intercambio entre los co-formadores y los futuros docentes. Es una propuesta que ofrece distintas instancias de diálogo en el proceso de ejercicio de la docencia y la formación inicial de los docentes. En términos de materiales simbólicos, se presenta un desafío interesante que permite reflexionar sobre la práctica del docente a cargo del curso, al futuro docente que aprende desde la mirada crítica la enseñanza de la Historia y las propuestas de los Talleres de Acción educativa que habilitan distintos formatos y **dispositivos** en términos de Sanjurjo (2012), desde las clases de cursado teórico a los proyectos de investigación que transitamos para socializar nuestras prácticas. La retroalimentación es muy variada, en un diálogo interinstitucional de las escuelas secundarias y la carrera de Historia.



Consideramos valioso el aporte de los docentes co-formadores entrevistados, debido a su buena predisposición en todas las instancias de la práctica, porque permiten a los futuros docentes conocer, deconstruir las ideas sobre la cultura escolar, generar los cambios necesarios en las planificaciones para elaborar propuestas de enseñanza situada en el contexto institucional, social, curricular donde desarrollan sus prácticas.

De esta manera, el **habitus profesional**, nos muestra que cada docente recoge de su experiencia, sus propias ideas sobre su desempeño docente, en relación con la trayectoria, los intereses en la formación profesional continua, el perfil de las instituciones donde se inserta en el campo laboral y las decisiones que toma sobre su profesión, lo convierten en una construcción subjetiva. Por ello, la relevancia de tomar la voz del docente co-formador y el rol protagónico en la práctica de los/as futuros/as docentes en su formación inicial.

Algunas líneas de investigación para otro momento de indagación del mencionado proyecto de investigación que proponemos, es profundizar el contenido y su transmisión en el marco de la aplicación de los Diseños Curriculares nacionales y provinciales, los recortes de contenidos adaptados por cada institución y la vigilancia epistemológica e historiográfica en la transmisión de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Gatti, V. A. y Zatti, M. E. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos. *Clío & Asociados* (21). Recuperado de: <http://www.clioy asociados.fahce.unlp.edu.ar>
- Gatti, V., Zatti, M., & Céparo, M. (2019). El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (28), pp. 99-108. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i28.8266>
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). Apuntes para una metodología renovada. En Cordero, S. y Svarzman, J. *Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gregorini, V. (2016). Los criterios de selección de los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Un estudio exploratorio sobre los discursos de los profesores de la ciudad de Tandil. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (22), pp. 41-57. Recuperado de: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion22a04/8777>
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa* (Arg), vol. XVI, núm. 1, pp. 22-32. Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina. Recuperado de: <httpwww.redalyc.org/articuloa?id=153124649003>

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Investigación en formación inicial y continua
del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes
reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores

NÚCLEO 1
BLOQUE 2

Acceso y experiencias en prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías entre estudiantes ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Historia en la UNMdP

Braian Marchetti
CONICET – UNMdP
bmarshall89@gmail.com

Sonia Bazán
UNMdP
bazansa@gmail.com

Resumen

Las transformaciones ocurridas en el siglo XXI en relación con las tecnologías, su entramado con la vida cotidiana y la construcción del conocimiento han generado nuevos modos de transcurrir y habitar el mundo. Los ámbitos educativos y la universidad en particular, no resultan exentos a este contexto. Reconocemos que cada grupo de ingresantes desafía anualmente a las instituciones en tanto receptoras de personas que ya poseen una serie de competencias digitales. Sin embargo, no contamos con suficientes estudios sobre cuál es la situación y la trayectoria de la relación con la tecnología por parte de esos/as nuevos/as estudiantes, tanto en términos de acceso a los dispositivos, conectividad, el uso de las herramientas que el mundo digital brinda y la integración específica en ámbitos educativos.

En este trabajo exploratorio, construiremos un estado de situación en relación con el acceso y uso de tecnologías digitales por parte de los estudiantes ingresantes y, en particular, sobre su utilización como mediadores en tareas de estudio y actividades académicas. Interpretaremos una encuesta contestada por las y los ingresantes al Profesorado y la Licenciatura del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Esa interpretación será insumo para una de las líneas de investigación referidas a la inclusión de medios digitales en la enseñanza llevada adelante por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS). Pretendemos iniciar un diagnóstico para un posterior estudio longitudinal de la cohorte a fin de repensar las prácticas docentes en relación con las tecnologías y de proponer políticas institucionales en relación con los usos y consumos digitales en conexión con el acceso y producción de conocimiento.

Palabras clave: tecnologías, ingresantes universitarios, acceso y producción de conocimiento, formación de grado en Historia



Introducción

La propuesta para esta comunicación surgió a principios del 2020, antes de ser conscientes de la pandemia y de poder dimensionar la gravedad de la situación que se había desatado. Actualmente, nos encontramos atravesando la pandemia ante la percepción de las incidencias de un mundo interconectado. Esta experiencia nos lleva a pensar aún más en uno de los componentes del pensamiento histórico, la relación entre sujetos, conciencia, causalidad e intencionalidad, así como su vinculación con las tecnologías y la enseñanza.

Los meses transcurridos y la transformación del contexto no invalidó nuestro tema de investigación sobre la inclusión de medios digitales en la enseñanza, sino todo lo contrario, se presentó como tema y problema necesarios a asumir. Durante el mes de marzo de 2020, delineamos una encuesta que realizaríamos en el curso de ingresantes organizado por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Esta encuesta tenía como objetivo rastrear las condiciones de acceso y uso de las tecnologías junto con las experiencias previas en los diversos trayectos educativos entre los ingresantes al Profesorado y Licenciatura en Historia.

El advenimiento de la pandemia, la suspensión de actividades presenciales, y la implementación de la modalidad virtual para las actividades académicas, nos llevó a realizar un análisis preliminar de los resultados de la encuesta y ponerlo a disposición del Departamento de Historia para difundir entre los docentes. El objetivo era el de compartir una información que considerábamos valiosa ante una cursada de carácter excepcional para el primer cuatrimestre y en la que la virtualidad cobraba el centro de la escena.

Transcurrido el primer cuatrimestre realizamos este trabajo que se enmarca en la línea de investigación mencionada dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS). A través de estas líneas, pretendemos presentar una lectura que, a modo exploratorio, marque el inicio a un estudio longitudinal de la cohorte 2020 para repensar prácticas de enseñanza y aprendizaje en relación con las tecnologías. Los resultados de este trabajo propondrán acciones en torno a políticas institucionales en relación con los usos y consumos digitales en conexión con el acceso y producción de conocimientos.

En síntesis, en esta comunicación, presentaremos los datos obtenidos y la interpretación de la encuesta realizada a ingresantes 2020 al Profesorado y la Licenciatura del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Para ello, en primer lugar, abordaremos brevemente el marco teórico sobre las concepciones que rodean a la situación actual de las tecnologías, su lugar en nuestra sociedad, las transformaciones que ha generado, su vínculo con las instituciones educativas y en particular con la enseñanza de las ciencias sociales. En segundo lugar, presentaremos nuestra problemática de investigación vinculada a los trayectos educativos de los ingresantes y la inclusión de tecnologías en las carreras del Departamento de Historia. En tercer lugar, realizaremos una lectura interpretativa de las encuestas realizadas a los ingresantes al inicio del cuatrimestre. Por último, y ante el contexto de pandemia sumamos a este trabajo



la necesidad de recabar información sobre la “educación de emergencia” (Silva Peña, 2020) que llevó a desarrollar el cursado del cuatrimestre de modo virtual, por tanto, agregamos algunas de las opiniones de los estudiantes al finalizar este periodo.

Las tecnologías digitales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Pensamos las transformaciones sociales y culturales ocurridas en la sociedad a partir del lugar que las tecnologías han tomado en la vida cotidiana: “La tecnología hoy remite mucho más que a la novedad de unos aparatos, a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero, 2017, p. 29), ha constituido como conjunto de herramientas que provee facilidades en el acceso a la información y nuevas maneras de comunicación, y ha construido, ante todo, nuevos entornos en los cuales se producen las interacciones humanas (Burbules y Callister, 2001). Tal es así que hoy en día, prácticamente todas las acciones son o pueden ser mediadas por aplicaciones o plataformas a las cuales accedemos desde los *Smartphones* u otros dispositivos.

Las caracterizaciones utilizadas para identificar esta etapa signada por las transformaciones en las relaciones sociales y características culturales con el avance de las tecnologías y el advenimiento de Internet son múltiples. Precisamos de una reflexión aparte ante la cantidad de tiempo que destinamos a interactuar en el universo digital, al punto que Rivas (2019), por ejemplo, se refiere a la existencia de una “ciudad digital” en la que depositamos crecientemente nuestro tiempo. Este mundo digital se encuentra atravesado por la “revolución de las plataformas”, a partir de la presencia permanente de la utilización de aplicaciones de *software* de variada índole para resolver situaciones y realizar acciones en nuestra vida cotidiana. De esta manera, la “ciudad digital” abre a través de las plataformas a espacios de participación mediante el intercambio de contenidos, productos o aplicaciones que nos interpelan y convocan cotidianamente.

En esta misma sintonía, para Baricco (2019) somos testigos privilegiados de una revolución digital posibilitada por una revolución mental que ha habilitado una inteligencia capaz de generar nuevos modos de transcurrir y habitar el mundo. Esta revolución digital comienza a “sedimentar cierto modo de estar en el mundo, representaciones mentales, movimientos lógicos que no se conocían, propone una idea diferente de orden y de contacto con la realidad” (Baricco, 2019, p. 73). Para este autor, el ocaso de las mediaciones, el ahorro en la cantidad de pasos posibles y la reducción a mínimo de las mediaciones entre los seres humanos y las cosas o entre sí dieron forma a la revolución digital. Esto implica, por tanto, un proceso de desmaterialización por la contundente digitalización de las cosas. Textos, sonidos e imágenes quedan así en una nada que es posible convocar desde la nada gracias a instrumentos cada vez más pequeños. Estas características junto a la construcción de una “humanidad aumentada” donde hipertexto e hipermedia se convierten en conceptos que transforman la manera de mover la mente dejan atrás los movimientos rígidos, complicados, lentos, y sobre todas las cosas la linealidad, para dar lugar a lo que Baricco (2019) llama el “ultramundo”. Una copia digital del mundo que permitió a los seres humanos comenzar a



moverse con libertad en todas las direcciones, organizar la información en infinidad de criterios, y todo esto en tiempos increíblemente rápidos, cambiando así de manera irreversible el formato del mundo.

De este modo es como en el siglo de la revolución digital, la noción misma de realidad comienza a ser repensada a partir de las posibilidades de construir realidades virtuales que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico (Tedesco, 2009). La conjunción entre el mundo real y el mundo virtual es denominada por Tascón (2018) “realidad mixta”. Esta combinación permite crear nuevos espacios en los que interactúan tanto objetos y/o personas reales como virtuales.

En este selectivo recorrido de autores, nos interesa resaltar que tanto la “ciudad digital” (Rivas, 2019), el “ultramundo” (Baricco, 2019), o la “realidad mixta” (Tascón, 2018), nos interpelan sobre la configuración y existencia de nuevos espacios y tiempos en los que llevamos a cabo nuestra experiencia de vida, los que atraviesan nuestra cotidianidad y en los que lo digital ocupa un lugar imprescindible.

Sin embargo, este contexto descrito no resulta ajeno a las instituciones educativas. Dussel y Quevedo (2010) identifican las transformaciones sociales y culturales de las que hemos hablado en conexión con la escuela. En primer lugar, la organización pedagógica del aula implica necesariamente una redefinición a partir de la proliferación de los dispositivos como artefactos tecnológicos permanentes dentro de ella, con sus pantallas individuales y su conexión en red. La ubicuidad del aprendizaje que implica “la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, y la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes” (Burbules, 2012, p. 4) colabora también en la redefinición de la frontera entre la educación formal, y la no formal ya no depende únicamente de los límites del espacio y el tiempo de las instituciones educativas. Marcamos aquí entonces una tensión que puede implicar una posibilidad para repensar otras aulas.

Una segunda tensión es la relación entre la persistencia de instituciones educativas de formato decimonónico y su modelo hegemónico de enseñanza con las formas de construcción del conocimiento que integra modos de autoría colectivos, diversos, interconectados, con distintos soportes y plataformas para distintas audiencias. Estas formas de producción que se realizan fuera de las instituciones educativas se filtran desde los contextos digitales que experimentamos cotidianamente.

Lion (2012), por su parte, presenta los dilemas delineados ante la presencia de infancias de pobreza económica, cultural y de apropiación de las tecnologías, e infancias atravesadas por tecnologías diversas, hiperconectadas, con acceso desde temprana edad a la tecnología. Jóvenes de sectores marginales que migran hacia las tecnologías con la ayuda del Estado, y jóvenes que crecen inmersos en tecnología de última generación. Surge aquí una tercera tensión ¿Estas desigualdades podrían generar modos dispares de aproximación al conocimiento? Si eso fuera así ¿Qué acciones llevan adelante las instituciones de educación universitaria?

En este marco, si consideramos que el contexto sociohistórico y relacional marca la experiencia vital de cada joven que ingresa a los estudios superiores, y que los estudiantes que



ingresan a las carreras universitarias llegan con la experiencia y conocimiento de sus trayectos formativos en el Nivel Secundario, y que las tensiones señaladas anteriormente no solo ocurren en la escuela, sino que también atraviesan a la enseñanza en el Nivel Universitario, parece necesario reconfigurar el desafío de volver a pensar para qué reunir a estudiantes y docentes, cómo hacerlo y de qué modo la apropiación de herramientas digitales puede constituirse en un puente y no un demarcador de brechas socioculturales. En definitiva, son los contextos de uso y las finalidades que se persiguen con la incorporación de las tecnologías y sus usos efectivos por parte de profesores y estudiantes los que acaban transformando la enseñanza y el aprendizaje (Coll et al, 2008).

Las preocupaciones planteadas hasta aquí sostienen conceptualmente nuestra indagación entre los ingresantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia y desde esa perspectiva sumamos una más a las tres tensiones mencionadas, la que involucra el campo de las Ciencias Sociales como campo de formación.

Desde el reconocimiento del lugar de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la construcción de ciudadanía y de la práctica pedagógica como práctica política, ponemos énfasis en las conexiones entre juventudes y tecnología para pensar prácticas de enseñanza desde las cuales indagar en la construcción de sentidos sobre el pasado, que habiliten el discurso social y den potestad a los sujetos para reconocerse auténticamente en un contexto en el que la desmaterialización se acrecienta. En este sentido, Andrade (2014) advierte que enseñar Ciencias Sociales no es solo acercar a los estudiantes a conocimientos actualizados de la producción académica, sino trabajar sobre las formas que hacen posible esa construcción de saberes, desarrollando herramientas que enriquezcan la mirada a partir de las potencialidades que ofrecen las tecnologías. Señalaremos algunas posibilidades que las tecnologías pueden brindar para “pensar lo social” (Pitkin, 2009).

En primer lugar, las tecnologías y su articulación dentro de propuestas de enseñanza habilitan ciertas potencialidades educativas en lo referido al aumento exponencial de disponibilidad de fuentes de información con variedad en sus formatos y soportes, al desarrollo en los estudiantes de nuevas habilidades de investigación, de análisis, y de comunicación. La ubicuidad del aprendizaje (Burbules, 2012), la posibilidad de conexión con variadas fuentes de distintos formatos, la posibilidad de acceder a reconstrucciones digitales de diversos momentos históricos, el acceso a las voces de expertos por medio de múltiples medios de comunicación, potencia la actividad de búsqueda e investigación, así como también una actitud crítica de selección e interpretación de la información, ambas competencias fundamentales en el estudio de Ciencias Sociales. De esta manera, la mediación tecnológica y el acceso a la conectividad permiten promover el desarrollo en los estudiantes de habilidades de investigación como la búsqueda, acceso, selección y organización de información, de análisis y de comunicación de ideas, opiniones y experiencias.

En segundo lugar, las tecnologías permiten también estimular la experimentación con formas de representación alternativas y complementarias a los textos escritos, formato tradicional del ámbito educativo. La utilización de construcciones visuales, auditivas, multimediales e inmersivas permiten ampliar las formas de expresión de ideas o comunicación de información. Esta posibilidad no está dada solo para los estudiantes, sino que también el contexto tecnológico



posibilita que docentes puedan acceder, seleccionar y crear materiales para y en el marco de la enseñanza, enriquecer y complejizar el abordaje de los temas curriculares desde diversas perspectivas y enfoques desde formatos innovadores. Wisley y Ash (2005) destacan que la Historia, y extensivamente las demás Ciencias Sociales, se ven especialmente beneficiadas de la utilización de herramientas didácticas multimedia por la diversa naturaleza de las fuentes primarias a partir de las cuales se construye el conocimiento social, posibilitando instancias de aprendizaje múltiples (Rivero, 2010).

Ya hemos mencionado también las transformaciones que la mediación tecnológica producía en los esquemas tradicionales de autoría individual frente a las nuevas oportunidades para el desarrollo de la colaboración entre pares poniendo el eje en la producción de conocimiento. De esta manera, se habilita el desarrollo de entornos colaborativos para la producción conjunta y entre pares de conocimiento, donde actividades de retroalimentación, de edición y de reescritura, pueden dar como resultado producciones colaborativas de autoría colectiva.

Por otro lado, el abordaje de los datos espaciales y su representación también ve ampliada sus posibilidades a partir de herramientas de análisis espacial basadas en el tratamiento automático de datos a través de la computación como el GPS, las imágenes satelitales o los sistemas de información geográfica. La utilización de herramientas de georreferenciación tridimensional, mapas interactivos e imágenes satelitales digitalizadas en Ciencias Sociales constituye un salto cualitativo en relación con el uso de los mapas tradicionales, ofreciendo nuevas alternativas para el abordaje de las problemáticas referidas al espacio geográfico (Bernal Lesmes y Galindo Rodríguez, 2012; Giraldo Restrepo, 2015).

A modo de síntesis, Soletic (2015) señala que para las disciplinas sociales en particular, las oportunidades que las nuevas tecnologías abren para explorar el mundo social en la web e investigarlo posibilitan promover los procesos de escritura, crítica y reescritura, analizar imágenes e intervenirlas, organizar la información y representarla visualmente, producir relatos apelando a los lenguajes audiovisuales, analizar la dimensión espacial de las relaciones sociales a través de cartografía dinámica y herramientas de georreferenciación, y/o diseñar narrativas digitales para el análisis de casos y problemas.

Propuesta de investigación

El recorrido teórico realizado en el apartado anterior tiene sentido en tanto consideremos que las tensiones mencionadas sobre la organización y formatos educativos, en conexión con las desigualdades socioeducativas y las potencialidades que brindan las tecnologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales, complejizan el horizonte de acción por parte de las instituciones de educación superior. El registro de ciertos datos desde la perspectiva estudiantil promueve el reconocimiento y la puesta en práctica de orientaciones institucionales que consideren las variables de acceso a la tecnología y de competencias digitales adquiridas. Es decir, si por un lado tenemos en cuenta el contexto social y tecnológico en el que la sociedad y sus instituciones se



encuentran inmersos, y en conexión con esto, que la incorporación de tecnologías en la formación de los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Historia potencia las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se torna necesario el conocimiento de los trayectos formativos de los ingresantes y la explicitación de las formas de trabajar con tecnologías desarrolladas en las asignaturas de esas carreras para poder bosquejar claves para la planificación de las prácticas docentes en la universidad.

El aislamiento social provocado por la pandemia ha desencadenado un aumento de las actividades mediadas por tecnologías. Si previamente contábamos por delante con el desafío de la inclusión de tecnologías a las prácticas de enseñanza, que en algunos casos eran complementadas por la utilización de un Aula Virtual, actualmente la virtualidad ha tomado la primacía y centralidad de todo el acto educativo y por ende nos involucró en formatos de comunicación mediados por tecnología de manera forzosa.

Pese a ello, no contamos con suficiente información sobre cuál es la situación y la trayectoria de la relación con la tecnología por parte de esos nuevos estudiantes que ingresan a las carreras de Historia, tanto en términos de acceso a los dispositivos, conectividad, el uso de las herramientas que el mundo digital brinda y la integración específica en ámbitos educativos. Queda marcado entonces, el sentido de construir un camino de indagación acerca del estado de situación sobre el acceso y uso de tecnologías digitales por parte de los estudiantes ingresantes y en particular sobre su utilización como mediadores en tareas de estudio y actividades académicas en relación con el campo de conocimiento propio de las carreras seleccionadas.

Para ello, en el marco de la “semana de ingreso e introducción a la vida académica” organizada por la Facultad de Humanidades para los ingresantes 2020, realizamos una encuesta a los asistentes al taller de ingreso del Departamento de Historia que fue respondida por 106 estudiantes de un total de 210 ingresantes, el día 12 de marzo de 2020 en el turno tarde y mañana. La encuesta estructurada con preguntas cerradas y abiertas (Valles, 1999) fue realizada mediante formulario de Google al que se podía acceder a través de un link o código QR, o que se entregaba en papel para quienes no tuvieran acceso a conectividad o dispositivo en el momento.

Al finalizar el segundo cuatrimestre, luego de atravesar el proceso de reacomodamiento académico a la virtualidad, realizamos una nueva encuesta a estudiantes ingresantes. En este caso, solo pudimos contactarnos con los estudiantes vía mail, lo que nos permitió dar con 15 estudiantes que completaron la encuesta por lo que en ese caso realizaremos principalmente un análisis de las respuestas de opinión en las preguntas abiertas. Si bien este segundo instrumento no formó parte del planteo original de esta comunicación, evaluamos fundamental su incorporación por la pregnancia de la excepcionalidad generada por la pandemia.

Se hace necesario reconocer las limitaciones del instrumento (encuesta) en tanto pretensiones de un trabajo de corte post-cualitativo (Hernández y Revelles, 2019), sin embargo, lo valoramos ya que nos permite rastrear las informaciones iniciales y de diagnóstico que podrán ser completadas en el desarrollo posterior.



Encuesta de inicio primer cuatrimestre

La encuesta estuvo conformada por tres bloques de preguntas: el primer bloque, sobre el acceso a los dispositivos y la conectividad; el segundo, sobre el uso de esa conectividad en relación con las actividades que realiza y el uso general de redes sociales; y el tercero, sobre las experiencias que traen los estudiantes en relación con la inclusión de la tecnología en su paso por el Nivel Secundario y su predisposición a su inclusión en la enseñanza universitaria.

En relación con la disponibilidad de equipamiento de los estudiantes, en una pregunta de opción múltiple y no excluyente (las opciones de respuesta no eran únicas por lo cual los datos de los porcentajes que aportamos no son sumativos), consultamos sobre qué dispositivos poseían. De allí se desprende que el 81% de los estudiantes indicaron tener dos o más dispositivos, es decir, que además de un Smartphone, tienen acceso a una pc de escritorio, notebook o tablet, que el 7,5% de los estudiantes no poseen Smartphone, pero sí tienen acceso a notebook o pc de escritorio, mientras que el 13% de los estudiantes encuestados solo poseen Smartphone.

Sobre el acceso a la conectividad a Internet en sus domicilios, el 92,5% indicó tener conectividad, mientras el 7,5% indicó no tenerla. Al mismo tiempo, dentro de quienes tienen acceso a Internet en su domicilio, el 15% de los estudiantes encuestados calificó como excelente la calidad de su conexión, mientras que el 68% indicó que es buena o muy buena, y un 15% restante manifestó que la conexión desde su hogar es mala o muy mala.

A partir de estos datos de disponibilidad de dispositivos y acceso a conectividad es posible realizar algunos comentarios iniciales. Por un lado, se evidencia que el dispositivo al que mayoritariamente tienen acceso los estudiantes es el Smartphone, mientras que también es importante remarcar que 14 estudiantes dependen únicamente de ese dispositivo para acceder a la plataforma virtual. En la Facultad de Humanidades, disponemos de un aula Moodle a la que puede accederse desde dispositivos móviles, es decir que es alta la posibilidad de acceso si tenemos en cuenta la disponibilidad de dispositivos. Sin embargo, las cátedras deberían constatar que las tareas que se sumen no perjudiquen el acceso, si estas implican recepción, descarga de contenidos (acciones asincrónicas) o interacción simultánea por parte de los estudiantes, no tanto desde el formato de las tareas o actividades, sino por el siguiente dato que surge de la encuesta, la posibilidad de conectividad.

En cuanto a la disponibilidad de conexión, consideramos que es un punto que demanda atención desde la institución ya que implica por un lado reconocer la existencia de costo por conexión y que la Facultad cubre un radio geográfico amplio. Muchos estudiantes viven en la ciudad durante el ciclo lectivo, pero luego, en sus domicilios muchas veces la conexión dista de ser la necesaria para el uso del Aula Virtual como en los barrios alejados de la ciudad o poblaciones distantes. Consideramos necesario atender tanto al peso (*bytes*) de las descargas de bibliografía y recursos, moderar la indicación de trabajos de visualización o producción de audiovisuales extensos en conexión con las posibilidades de descarga y carga de información que tengan los servidores en uso. Si el 14% de los encuestados manifestó no tener conectividad, suponemos que el acceso a datos fuera de redes de wifi implica, por parte de ellos, un gasto particular que



involucra la variable de la desigualdad socioeconómica. Asimismo, entendemos que el hecho de tener residencia de domicilio fuera de la ciudad de Mar del Plata podría ser una razón por la cual la mayoría de los encuestados cuenta solamente con conexión desde sus teléfonos inteligentes.

La presencia de desigualdades en el acceso al equipamiento y conectividad se convierte, de esta manera, en una barrera directa para que los estudiantes puedan sostener su continuidad en los estudios. Consideramos fundamental que desde el Estado e institucionalmente se desarrollen estrategias para garantizar la comunicación con esos estudiantes y procurar acciones de inclusión ya que, en palabras de Dussel (2016),

Tener acceso a las tecnologías digitales, sobre todo a las computadoras que permiten crear, leer y guardar textos en múltiples lenguajes y a la conectividad que permite enlazarse a discusiones públicas y redes afectivas, económicas y políticas más allá del territorio próximo, se ha convertido en un nuevo requisito para una participación social y cultural amplia y en igualdad de derechos en las sociedades (p. 146).

Al igual que esta autora, los aportes que recuperamos en la primera parte de esta comunicación nos interpelan desde el lugar que los docentes podemos ocupar en la construcción de esa ciudad digital (Rivas, 2019) que incluya a la Universidad en sus límites y expansiones.

El segundo bloque de la encuesta se refirió a las actividades frecuentes que realiza en Internet, para eso se les dio a los estudiantes una serie de actividades para que luego indiquen la frecuencia con que las realizaban. En este caso, las redes sociales aparecen como la actividad más realizada alcanzando un 60% de los estudiantes que manifestaron realizar un uso muy frecuente. La visualización de videos es otra de las actividades más recurrentes donde el 70% de los estudiantes seleccionaron una frecuencia entre alta y media, en la misma medida que los porcentajes indicados para la reproducción de música. De la misma manera, la búsqueda de información se ubica dentro de las actividades más realizadas en la web donde cerca de 80% de los encuestados señalaron realizar esta actividad de manera muy frecuente o media.

Dentro de las actividades con menor utilización de la web aparece el uso del correo electrónico con el 74,5% de los estudiantes que manifestaron una frecuencia media, baja o muy baja, de la misma manera que la participación en documentos colaborativos donde el 42,5% de los encuestados indicaron como muy baja su participación en ellos.

Entre este abanico de recursos y actividades a los que están habituados los estudiantes, cabe preguntarnos acerca la relación con el campo de conocimiento desde el que cobra interés la encuesta, de allí la importancia del tercer bloque de preguntas.

Como mencionamos, el tercer bloque de la encuesta abordó la relación entre uso de tecnología con actividades educativas. Aquí, el 62% de los ingresantes señalan haber tenido experiencias anteriores en la escuela secundaria en actividades educativas con inclusión de tecnologías, entre ellos la búsqueda de información en la web aparece como la actividad más realizada por casi la mitad de los estudiantes. El 61% manifiesta haber participado en alguna plataforma educativa en el Nivel Secundario. Sin embargo, al realizar una pregunta abierta sobre



el tipo de actividades realizadas encontramos una ausencia de mención específica acerca de la profundidad de las actividades, si eran de compleja producción e interacción. Por último, al ser consultados sobre si el uso de dispositivos, aplicaciones, plataformas y acceso a conectividad deberían ser incorporados en la enseñanza en la universidad, el 92% de los/las ingresantes manifestaron estar de acuerdo.

Si bien sabemos acerca de la imposibilidad de explicación contrafáctica, podemos enunciar que una inmersión gradual en el uso del Aula Virtual hubiera sido la recomendada, pero la situación sumergió a la totalidad de estudiantes y docentes en la interacción por medio del Aula Virtual de manera inmediata como mediación imprescindible para la continuidad de las cursadas. El uso gradual hubiera implicado considerar un primer momento de reconocimiento, uso y experienciación de la plataforma, tener instancias de conversación con los docentes a través del chat o foros en pos de valorar e identificar los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, continuar con actividades simples (distinguimos claramente simple de superficial), breves y concretas que generen un circuito escalonado para recuperar o reelaborar los contenidos disciplinares a desarrollar por las cátedras. Una opción podría haber sido comenzar con intervenciones en foros comentados por los docentes y complejizar las tareas progresivamente.

En las condiciones presentes y ante el imperativo de sostenimiento de las clases con distanciamiento, resaltamos la importancia de la selección, graduación y profundidad de las propuestas antes que la cantidad de actividades. Al mismo tiempo, recuperamos la invitación de Maggio (2018) al desarrollo de la invención en las clases universitarias en tanto la centralidad del Aula Virtual como nuevo soporte en el cual se desarrolle prácticamente la totalidad del acto educativo, abre la oportunidad a explorar las potencialidades que ofrece la inclusión de las tecnologías como mediadoras de la enseñanza y el aprendizaje.

Encuesta de cierre 1er cuatrimestre

Al alcanzar el cierre del cuatrimestre, el cual como mencionamos a raíz de la pandemia se cursó de manera completamente virtual, nos propusimos realizar una segunda encuesta a los estudiantes ingresantes. Sin embargo, nos encontramos con la dificultad de tener un contacto directo con quienes acababan de finalizar el cursado de las materias de primer año. Pese a esta dificultad, obtuvimos 15 respuestas que nos permitieron, por un lado, delinear algunas características generales de la cursada, y por el otro, profundizar sobre las respuestas de preguntas abiertas que permiten reflexionar sobre las opiniones de los estudiantes en relación a la cursada virtual y la inclusión de tecnologías en la enseñanza.

En esta ocasión, a los estudiantes se les consultó en primer lugar sobre la cantidad de materias que habían cursado durante el primer cuatrimestre donde el 73% indicó haber realizado tres materias. Dentro de ellos, todos optaron por realizar las asignaturas de Introducción a la



Práctica Histórica, Introducción a la Antropología, y Adolescencia Educación y Cultura, esta última correspondiente a ciclo de formación pedagógica.

En segunda instancia, los estudiantes fueron consultados sobre las actividades que realizaron en este primer cuatrimestre dentro del aula virtual. En este caso, les brindamos una serie de opciones que nos permitieron realizar agrupamientos de acuerdo a la frecuencia con que fueron realizadas. Dentro de las actividades con mayor frecuencia, los estudiantes señalaron al visionado de videos, a la descarga de material de estudio, a la resolución de actividades con su posterior envío en formato Word o de manera escrita en el aula virtual, y a la participación en foros. El visionado de clases grabadas junto con la resolución de actividades a través de la edición de imágenes o videos fueron utilizados como parte de propuestas didácticas con una frecuencia media. Por último, entre las actividades realizadas muy poco frecuentemente se encuentra la visita a sitios web externos, la escucha de audios de docentes y los trabajos colaborativos en documentos.

La tercera parte de esta encuesta consistió en la realización de una pregunta abierta donde le solicitamos a los estudiantes que describan una propuesta donde hayan identificado que la virtualidad actuó como medio que potencia y enriquece las formas de expresión, reflexión y de construcción de conocimiento. Entre las respuestas, seleccionamos aquellas que involucran aspectos a tener en cuenta para posibles desarrollos de intervenciones de enseñanza en tanto y en cuanto señalan, de modo intuitivo quizás, componentes de pensamiento histórico social o valoración positiva de recursos.

En relación con los recursos e instrumentos utilizados por los docentes, de las respuestas seleccionadas se desprende la presencia de los foros de debate, debates virtuales, la realización de videos propios para explicar un tema, las explicaciones grabadas de profesores o la inclusión de films continuados de foros de interacción. Con respecto a la expansión de contenidos, los estudiantes destacan la realización de actividades de búsqueda de información para ampliar trabajos propuestos y la presencia de las voces de expertos a partir de visualización de videos en YouTube. Desde la perspectiva del tiempo de aprendizaje, los estudiantes destacan las potencialidades que brinda la organización autónoma de tiempos para el estudio, el reconocimiento de competencias tecnológicas para la edición de videos, así como también las dificultades presentes en los trabajos sincrónicos fundamentalmente por la disposición de dispositivos y conectividad.

A partir de estas 15 respuestas, podemos esbozar un aspecto positivo de esta instancia de enseñanza de emergencia provocada por la pandemia. Es posible que la situación transcurrida nos permita reflexionar más aún sobre los medios a través de los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza. Haber interrumpido la presencialidad con la explicación por parte del profesor como acción de intervención predominante en las aulas es, a nuestro parecer, uno de los aspectos positivos de la situación de emergencia. Se registra una combinación de instancias alternativas de aprendizajes, tales como foros para consultas individuales, de debates y puesta en común, instancia que posibilitó momentos de reflexión y aprendizaje autónomo, pero no privado de la devolución por parte de los docentes. A partir de los recursos mencionados anteriormente



y la recuperación del uso por parte de los estudiantes, para nosotros marca una superación con respecto a la presencialidad.

Sin embargo, es importante reconocer que ninguna respuesta menciona algún componente del pensamiento histórico. Las respuestas obtenidas podrían pertenecer a otras carreras, es imposible asociarlas a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia específicamente. Deducimos que los contenidos fueron específicos en todas las asignaturas, a pesar de ello no hay mención a componentes del pensamiento sociohistórico. De esta situación, surge un supuesto para considerar la ausencia de explicitación del proceso a partir del cual los docentes se apropiaron de estrategias de conocimiento específicas de la Historia y las Ciencias Sociales dificulta a los estudiantes el aprendizaje de órdenes superiores, más allá de la información, la expansión de voces, la reflexión y la discusión. En ese sentido, sería interesante preguntarnos también por el uso y experiencia de las propias cátedras sobre los recursos disponibles en el aula virtual y ante todo cómo su uso puede colaborar en la formación de competencias asociadas a un aprendizaje pleno (Perkins, 2010) y al desarrollo del pensamiento histórico (Santisteban, 2010).

Consideraciones ante el horizonte de bimodalidad en la enseñanza

La situación generada por la pandemia en relación con la adopción de una modalidad de cursada virtual que de manera paulatina volverá a recuperar instancias de presencialidad, nos obligan a reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza en el Nivel Superior. La intención de este trabajo ha sido recuperar los datos relevados en un estudio inicial que cobró mayor relevancia debido al contexto donde la virtualidad tomó centralidad ante la emergencia y la suspensión de las clases presenciales.

En primer lugar, queda en evidencia la necesidad de políticas proactivas en materia de inclusión tecnológica que garanticen el acceso tanto a equipamiento como conectividad. Un estudiante que no puede acceder a conectarse es un estudiante que hoy no puede continuar sus estudios, es prácticamente como impedirles asistir a la escuela.

La situación, además, implica una redefinición de lo que conocemos como espacio áulico, por lo que, en segundo lugar, es evidente que las paredes del aula se ampliaron, pero que también se amplió el alcance de la guía y andamiaje del docente, se presentan posibilidades de generar nuevas dinámicas de intercambio y participación que permitan desarrollar propuestas didácticas asociadas a la construcción del pensamiento social.

Por último, hemos detectado que tanto en las experiencias previas como en los comentarios asociados a la cursada virtual del primer cuatrimestre 2020, la recuperación de las prácticas de enseñanza con mediación tecnológica no se asocia a los contenidos propios de la Historia o las Ciencias Sociales. En todas las respuestas obtenidas, la mención de recursos o mediaciones para el aprendizaje no se conectó con la mención de contenidos estudiados o profundidad de abordaje. Entendiendo que el uso de recursos múltiples no lleva necesariamente a conocimientos profundos o reflexivos, se convierte en desafío institucional proponer instancias de desarrollo



docente para impulsar la inclusión de tecnologías a partir de las potencialidades que ellas ofrecen para la enseñanza de las asignaturas y los contenidos que desarrollen aprendizajes, competencias y performances asociadas al pensamiento histórico como fundamento de la formación de grado.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Andrade, G. (2014). Materiales multimediales para la enseñanza de la historia. En Zamboni, E.; Sabino Dias, M. y Finocchio, S. (org). *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas. Ensino de História*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bernal Lesmes, R. M. y Galindo Rodríguez, D. F. (2012). Cartografía social y sistemas de información geográfica. Una nueva experiencia en la educación. *Geografía y Sistemas de Información Geográfica (GEOSIG). Revista digital del Grupo de Estudios sobre Geografía y Análisis Espacial con Sistemas de Información Geográfica (GESIG)*, Año 4, Número 4, pp. 169-186.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/ Rencontres en Educación*. Vol. 13, pp. 3-14.
- Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Carli, S. (2012). *El Estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coll, C., Mauri T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dussel, I. (2016). La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa Conectar Igualdad. En Brener, G. y Galli, G. (comps) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.



- Giraldo Restrepo, J. C. (2015). La cartografía en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, Año 11, N° 31, pp. 1-18.
- Hernandez-Hernandez, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 n° 2, pp. 21-48. Recuperado de: <http://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Narodowsky, M. y Scialabba, A. (Comps.) *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pitkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La crujía.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rivero, M. P. (2010). El aprendizaje multimedia de la Historia: valoración de una experiencia de aula. En López Facal, R. (Coord.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela. Congreso internacional sobre la enseñanza de la Historia. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/nuevastecnologias/RiveroComSantiago.pdf>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Silva Peña, I. (2020). *No son clases a distancia, son clases de emergencia*. Columna en *Cooperativa Opinión - Educación*. 8/04/2020. Chile. Recuperado de: https://opinion.cooperativa.cl/opinion/site/tag/port/all/tagport_805_1.html
- Soletic, A. (2015). Clase 13: Herramientas y Entornos Para El Aprendizaje de Las Ciencias Sociales. *Diploma Superior Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia*. FLACSO Virtual. Recuperado de: <https://dokumen.tips/documents/clase-13-herramientas-y-entornos-para-el-aprendizaje-de-las-ciencias-sociales.html>
- Tascón, M. (2018). Las nuevas ciudades conectadas y la cultura. *Anuario AC/E de cultura digital 2018*, pp. 6-16.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Wisley, J. y Ash, I. K. (2005). Multimedia learning of History. En Mayer, R. E. (Comp.) *Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S): SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales

Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores

NÚCLEO 1
BLOQUE 2

¿Quién enseña, quién aprende? Análisis e interpretación de los vínculos establecidos entre coformador, formador y estudiantes durante la práctica docente en el profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mónica Cristina Fernandez

Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata
mcferna13@gmail.com

Silvia Amanda Zuppa

Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata
zuppasilvia@gmail.com

Resumen

Mucho se ha escrito sobre la práctica docente y los cambios que provoca en los estudiantes del profesorado. Entendemos la formación docente como un proceso continuo, por lo que resaltamos a la coformación como una etapa constitutiva de este proceso y es donde el estudiante comienza su socialización profesional.

Durante la práctica docente, tanto el estudiante/practicante como el docente coformador vivencian modificaciones en su práctica áulica. El docente coformador tiene una posición activa dentro de esta experiencia de aprendizaje al ofrecer su aula, sus estudiantes y al aportar sus propios enfoques acerca de la enseñanza de la Historia. Por otra parte, los coformadores logran de esta manera, volver a tener contacto con la universidad que los formó. Esta posibilidad les permite volver a acercarse a las perspectivas historiográficas desde las que plantea los contenidos, conocer otras estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje o a establecer vínculos importantes con los estudiantes, futuros colegas.

En este trabajo, intentamos analizar, a partir de seis experiencias de práctica docente realizadas durante el año 2019, los vínculos que se establecen entre el coformador, el formador y los estudiantes que surgieron mientras compartieron la estadía en la escuela.

Palabras clave: formación inicial, profesor coformador, socialización profesional.



Introducción

La Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), se encuentra al final del Ciclo Pedagógico de la formación docente; dedica el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el Nivel Secundario. Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes realizan sus prácticas docentes en una escuela de enseñanza secundaria. A partir de esta experiencia, comienzan a delinear su identidad profesional donde se entremezclan su biografía personal, las representaciones acerca del **buen profesor** y la realidad misma del aula (Anijovich et al, 2009; Bain, 2012). Es un camino que se inicia y que deja su impronta en su carrera profesional.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien lo vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja una huella. (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 24)

Esa marca surge durante la formación inicial del profesorado donde además se contempla lo disciplinar y lo pedagógico por esta razón la entendemos, como “un trayecto, un espacio flexible y de construcción” (Anijovich et al, 2009, p. 28). Desde esta perspectiva buscamos conciliar los contenidos disciplinares que los estudiantes aprenden durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos de base disciplinar.

Esta conjunción entre lo disciplinar, lo pedagógico y la práctica misma, se concreta en las aulas de las escuelas donde los estudiantes realizan sus experiencias docentes. Concurren a escuelas de la Provincia de Buenos Aires, de gestión privada o estatal (laicas y confesionales), municipales y al colegio preuniversitario. En este trabajo, recorreremos las experiencias realizadas en la Escuela de Educación Técnica N° 3, donde realizaron las prácticas tres de los estudiantes (de ahora en más: L, R y D); en la Escuela de Educación Secundaria N° 23, donde realizó sus prácticas S; en la Escuela de Educación Secundaria N° 24, en la que Y hizo su experiencia y, por último, la Escuela de Educación Secundaria N° 38 donde practicó J. Los profesores en Historia que recibieron a los estudiantes cuentan con una vasta experiencia docente salvo dos de ellos que son noveles, pero con considerables prácticas áulicas, que aceptaron recibir en sus clases a los estudiantes. Casi la totalidad de los docentes coformadores son exalumnos de nuestra facultad, a excepción de dos profesoras que obtuvieron su título en otra universidad. Hemos presentado a todos los sujetos intervinientes en esta tarea compartida: los profesores coformadores, los estudiantes/practicantes y los integrantes de la cátedra que también asistimos a las escuelas secundarias.

A los profesores coformadores como sujetos intervinientes en la formación de los futuros docentes y a los estudiantes/practicantes como principales protagonistas, les hemos hecho una



entrevista¹ con la finalidad de obtener información acerca de los vínculos establecidos entre ambos, entre las instituciones y con los estudiantes de la secundaria. De la lectura exploratoria y del primer análisis de las respuestas, hemos encontrado algunas afirmaciones que nos han permitido diseñar categorías que nos servirán para la realización de este trabajo y futuros desarrollos en el estudio de ese vínculo y reconocimiento.

La tarea compartida

Formar futuros docentes implica una tarea compartida entre el “formador en terreno” (Foresi, 2009, p. 224) y el formador del equipo docente de la universidad, dando por resultado nuevas relaciones. Las principales son los vínculos que se establecen entre la escuela que recibe a los practicantes y la universidad. Ambas instituciones poseen gramáticas diferentes, lógicas de funcionamiento distintas y sus propios estilos de gestión. En este escenario, los practicantes deben realizar una adaptación a este nuevo espacio para que se pueda producir la interacción entre todos los actores: profesores coformadores, profesores formadores, practicantes y estudiantes de la escuela secundaria.

En estos espacios el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente. [...] Las prácticas generan cierto sentido de pertenencia. (Foresi, 2009, p. 225)

Se genera así la socialización profesional donde todos los intervinientes tienen protagonismo. Hasta el año 2019, nuestra cátedra mantenía el vínculo con los docentes de las escuelas asociadas por el largo recorrido que venimos realizando desde hace muchos años y sostenido, muchas veces por lo afectivo con las autoridades y profesores de las instituciones. A partir de la necesidad de consolidar ese vínculo con el “formador en terreno”, la Facultad de Humanidades lo resolvió con una Ordenanza de Consejo Académico (OCA) n° 1100/2019 que expresa:

Artículo 1: Reconocer la figura del “Docente Co-Formador” a aquellos docentes de instituciones educativas que faciliten sus aulas y desarrollen actividades que acompañen al docente en formación, mediante la expedición de un certificado que explicita la cantidad de horas o módulos en la que cada docente se desempeñe en dicha actividad.

La clase es donde se genera el sentido de pertenencia y es el espacio donde el estudiante/practicante espera ser acompañado por ambos formadores. Podemos sostener que, dentro de las aulas de las escuelas asociadas, los futuros docentes comienzan su socialización profesional.

¹ Para la recolección de datos se utilizaron dos modelos de entrevistas estructuradas; uno destinado a los coformadores y otro a los estudiantes/practicantes. A todos los entrevistados de cada grupo, se le formuló la misma serie de preguntas preestablecidas con un número limitado de categorías de respuesta (Fontana-Frey, 2011, p. 152). El formato fue presentado a los entrevistados por medios electrónicos.



De esta tarea compartida, debemos capitalizar lo que la experiencia nos ha dejado, formular categorías para interpretar los resultados obtenidos, transformarlos en herramientas que nos permitan profundizar y generar acciones productoras de saber (Barbier, 1999, p. 73).

La vuelta a la escuela

Este apartado está dedicado a analizar las respuestas de los estudiantes/practicantes que involucran la vuelta a la escuela. Nos detendremos en considerar algunos de los componentes que atraviesan la formación docente, fundamentalmente, aquellos que hacen a lo personal/afectivo ligado a su propia biografía personal, pero también prestaremos atención a la formación profesional propiamente dicha. A partir de entrevistas realizadas y en función de la formación de los futuros docentes, pondremos la mirada en el impacto que les ocasionó “regresar” a la escuela secundaria y lo que la experiencia vivida les dejó. Porque como dicen Contreras y Pérez de Lara (2013):

Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. Desde la experiencia, que reconoce la receptividad y la pasividad como elemento importante de vivir, de lo que te hace ser, de lo que te forma, hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades. (p. 36)

Frente a la pregunta sobre el impacto ocasionado al regresar a la escuela secundaria, todos los estudiantes/practicantes compartieron el sentimiento de entusiasmo y alegría. Algunos egresaron de la escuela secundaria hace más de una década, otros menos años, pero todos hicieron referencia a su nueva mirada del aula.

En los testimonios, los estudiantes/practicantes seleccionados de la cohorte 2019 destacaron sus sensaciones de agrado, nervios y felicidad en este regreso al entorno escolar. Los entrevistados relataron lo especial que resultó volver a la escuela después de varios años. Así R destacó que “fue una alegría comenzar el contacto con un lugar que ocupó gran parte de mi vida y que la ocuparía de allí en adelante”. Para Y la escuela es “un lugar donde me gustaba estar”; se sumó la afirmación de J destacando que la escuela es ese “lugar donde pueden suceder cosas muy buenas”.

Todos señalan que más allá del tiempo transcurrido desde su egreso, la escuela sigue teniendo características que permanecen. En la entrevista, L sintetiza de esta manera su observación del escenario escolar

“Por un lado, siguen estando presentes elementos inalterables del escenario escolar: la formación en el patio y la entonación de la oración a la bandera, las cargas horarias, la disposición espacial dentro del aula, etc. La escuela seguía siendo la misma más allá de la existencia del Wi-Fi y más teléfonos celulares, en todo caso el que había cambiado era yo”. (Entrevista a L)



Los practicantes distinguen que este nuevo perfil requiere ocupar un lugar no conocido hasta el momento. Nuevamente, **L** expresó que este regreso a la escuela le permitió visualizar la transición que estaba transcurriendo durante sus prácticas y afirma:

“¿Qué era? ¿un estudiante o un profesor? [...] Hasta que me di cuenta que no era ni una cosa ni la otra, sino que estaba en una zona gris, era ni más ni menos que un practicante”. (Entrevista a L)

El regreso a la escuela secundaria de los estudiantes/practicantes implicó que debían buscar posicionarse en el aula y el desafío de comunicarse con los adolescentes desde otro lugar. Esto es manifestado por **S**, como un “impacto” que pudo superar durante la clase, a partir del abordaje de los contenidos.

La relectura de las entrevistas nos permitió acercarnos al análisis de los vínculos establecidos entre los estudiantes/practicantes y los protagonistas del espacio escolar que son los estudiantes de la escuela secundaria. Podemos establecer que, a partir de estos vínculos iniciales se da comienzo al proceso de inserción en las escuelas, futuro lugar de desarrollo profesional.

Los estudiantes/practicantes cuando regresan a la escuela ocupan otro lugar vinculado a la socialización profesional que puede resultar difícil por la falta de experticia o por la brecha generacional, pero saben que la clase es el espacio por excelencia para la circulación de los vínculos.

En este ambiente se dan relaciones recíprocas entre los alumnos y el docente y los lugares donde se encuentran ciertas herramientas o materiales. Pero el espacio no es solo la distribución de los lugares-cosas-actividades, sino también la posibilidad de “circulación” o flujos de intercambios en la interacción con otros. (Davini, 2015, p. 91)

Les preguntamos a los futuros profesores en Historia qué vínculos habían establecido con el grupo de estudiantes del curso en el que practicaron. Las posibilidades y el estilo del vínculo se vieron condicionados por la cercanía etaria o laboral con los adolescentes, presentándose aquí otro dilema que tiene que ver con los sujetos a los que le van a enseñar Historia. Algunos estudiantes/practicantes no poseían experiencia docente, pero sí el contacto con adolescentes ya sea en su entorno familiar o en sus tareas cotidianas (como, por ejemplo, entrenadores de fútbol, maestra de danza, etc.) los llevaron a sentirse más cercanos a los entornos juveniles. De sus respuestas vemos qué “lectura” han realizado los futuros docentes.

Veremos cómo, en estos dos entrevistados, la edad tuvo un papel diferente para realizar la “lectura” de los vínculos. Para **J**, la diferencia de edad con el grupo escolar le dio gran seguridad en el momento de entrar en el aula de Historia. Al mismo tiempo, su experiencia laboral con grandes grupos de adultos le facilitó la tarea áulica. Mientras que, para **D**, que es la más joven de los entrevistados, apeló a aquellos saberes que consideraba que tenía en común con los estudiantes, por eso optó por utilizar la tecnología y el juego para fortalecer el vínculo con el grupo. Esta



empatía le permitió concluir que los estudiantes comprenden mejor si se les enseña a partir de aquellos soportes que le son más amigables y cotidianos.

En otros entrevistados, observamos que el lugar/espacio ocupado en la clase fue lo que eligieron para vincularse. **R** afirmó que, durante su práctica docente, se vinculó de diferentes formas. La empatía es muy importante en el aula donde se enseña y se aprende.

“En primer lugar, cierta empatía o reconocer el lugar de estudiante se torna casi imprescindible siendo que me encuentro en la misma situación, ellos también pudieron notar que estaba siendo evaluado y la empatía se vuelve recíproca, conocen ese lugar donde me encuentro. Sin embargo, fue importante también marcar una posición o un lugar donde quien tenía la responsabilidad sobre el curso era yo, allí apelé también a la comprensión”. (Entrevista a R)

En el caso de **Y**, los vínculos establecidos fueron cambiantes, con idas y vuelta:

“En un principio intenté ser la profe “compinche”, pensé que de esa forma todo iba a fluir mejor. Luego me di cuenta que los chicos advierten muy rápido tus intenciones y que la confianza sin límites la capitalizan a su favor para tener ellos el control de la situación. Debí aprender a poner límites y a que decir “no” a veces es necesario para no perder el rumbo de la clase”. (Entrevista a Y)

L entendió que la construcción del vínculo no es una tarea ni fácil ni espontánea, que se produce poco a poco y con la ayuda del docente coformador que le permitió intervenir en la clase mientras realizaba las observaciones.

“De esta manera lograba que los estudiantes reconocieran mi voz y no fuera una sorpresa mi irrupción al frente como profesor. En segundo lugar, decidí sentarme entre ellos y no al frente para hacer las observaciones, de esta forma sentí que creaba una relación de paridad con ellos, disminuyendo el distanciamiento y en ocasiones propiciando el espacio para el diálogo”. (Entrevista a L)

Por último y no es menor, vincularse con los estudiantes a través de las propuestas en sus secuencias didácticas, a nuestro entender, es uno de los puntos más importantes para destacar. Así lo planteó **D** con anterioridad y ahora lo leeremos en lo que manifiestan **S** y **L** (nuevamente). **S** nos comentó que lograr establecer vínculos entre estudiantes y profesor no fue un inconveniente porque se fortalecen a partir de la coherencia de la propuesta áulica. Considera que

“no solo es necesario establecer un vínculo con los estudiantes, si no que ese vínculo debe estar orientado a generar pensamiento crítico y visión problematizadora de la vida social”. (Entrevista a S)

Dar la posibilidad a los estudiantes a pensar históricamente, interpretar al mundo actual y gestionar mejor su porvenir (Santisteban, 2010), es la mejor herramienta para establecer vínculos en el aula.



Y retomando las palabras de L, además nos dice que:

“[...] intenté utilizar variedad de recursos (imágenes, videos, narrativas) para suscitar el interés y poder construir conocimiento histórico mediante caminos alternativos. De esta manera quise diferenciarme de los profesores que me tocaron en la secundaria, buscando nuevas formas de acercar la historia a los estudiantes”.
(Entrevista a L)

La vuelta a la escuela significa para los estudiantes/practicantes establecer vínculos y poner en marcha todos los dispositivos esenciales para su formación profesional. Cobran aquí gran importancia la colaboración, las contribuciones y ayudas recibidas tanto por la cátedra como del docente coformador que es el referente inmediato en el aula.

Otra consulta que les realizamos a los practicantes en nuestra pesquisa fue acerca de los aportes recibidos del profesor coformador y del profesor que los acompañó para guiarlo y ayudarlos a reflexionar sobre su propia práctica.

Lo que se aprende con los/as profesores/as del curso y los/las profesores/as acompañantes

Durante la práctica, los docentes coformadores pueden ofrecer distintas estrategias de enseñanza de la Historia en territorio. El docente acompañante con sus aportes enfatiza las conductas positivas posibles y reflexiona conjuntamente con el practicante cuáles son las dificultades ocurridas con la intención de orientar de manera que ayude a mejorar hacia el futuro. Esta experiencia compartida tiene el propósito de cerrar el círculo virtuoso de mejora que finaliza con la retroalimentación.

La devolución que realizan el docente formador y el coformador a los practicantes al finalizar cada clase posibilita una retroalimentación basada en criterios consistentes y conducentes a una construcción profesional desde las primeras clases. Los aportes brindados por los docentes son registrados² por los estudiantes/practicantes con la finalidad de poder realizar una autoevaluación, convirtiéndose en una herramienta más de conocimiento. En cierto modo, estas devoluciones se transforman en evaluaciones. Sostenemos que la evaluación es una instancia para retroalimentar, reflexionar y mejorar los aprendizajes de nuestros futuros docentes (Celman, 2003).

Revisemos las primeras interpretaciones de esta exploración obtenidas en las entrevistas, donde hicimos especial mención a que los estudiantes/practicantes pongan en valor las devoluciones realizadas por los profesores coformadores. Los aportes brindados fueron en distintos momentos, en la etapa proactiva se refirieron a la planificación; en la etapa posactiva, se orientaron a la importancia de la problematización, las buenas preguntas, en el uso de variados

² Durante la práctica, la cátedra les solicita a los estudiantes/practicantes que lleven un diario de clase donde deben registrar su actuación teniendo en cuenta: el mundo personal y afectivo; la dinámica de la clase (organización, clima, participación de los estudiantes, vínculo, marco espacial); actividades (presentación, transformación del contenido, recursos, enseñanza de pensamiento histórico, resultados); ajustes y cambios (evaluar debilidades, situaciones problemáticas, dilemas).



recursos y actividades y en la vinculación con los temas de actualidad. A partir de esta clasificación, agrupamos las expresiones de los practicantes.

De lo sugerido por el docente del curso, **R** logró comprender la importancia de la planificación en la tarea docente.

“Comprendí que cada curso y cada estudiante tiene sus propias necesidades a la hora de pensar el *cómo* enseñar historia. Esto (junto a la experiencia en la cursada) me llevó a entender la necesidad de la planificación particular para cada experiencia docente. También aprendí que no todo funcionará como se espera a la hora de planificar, que hay que estar atentos a las posibilidades que nos da la clase y aprender el momento en que la planificación debe ser modificada”. (Entrevista a R)

En el caso de **Y**, que ya tenía experiencia en la tarea docente, la práctica le permitió cambiar su mirada en cuanto a la planificación, los momentos de la clase y las actividades a realizar en el aula. Destacó que su coformador la orientó a organizar y respetar los momentos de la clase:

“En el transcurso de la secuencia, me dio consejos en cuanto al tiempo con lo cual pude realizar ajustes que me permitieran plantear una apertura, un desarrollo y un cierre con más comodidad”. (Entrevista a Y)

Además, destacó que el profesor coformador le propuso que había que “hacerlos trabajar (a los estudiantes)³ haciéndolos parte de la construcción de sus propios conocimientos” esto llevó a que **Y** se ocupará de pensar más detenidamente en los recursos y actividades para cada clase.

Ya finalizadas las clases, los docentes coformadores –que en este caso son parte de la cátedra y que ceden sus cursos para las prácticas– aportaron desde el conocimiento de sus estudiantes y desde su manera de enseñar Historia, la importancia del uso del problema como eje vertebrador de la clase. Es así como **R, J, L, D y S** registran pensar la clase a partir del problema como una de las sugerencias más importantes. Otras recomendaciones ofrecidas por los colegas coformadores fueron que el problema siempre debe ir acompañado de buenas preguntas, de recursos y actividades variadas, como lo anotó **D** en su respuesta.

En otro sentido, en referencia a los contenidos lo registrado por **S**, es que su coformadora⁴ lo orientó a establecer líneas de trabajo claras sobre los contenidos históricos a tratar en el aula. De igual manera, las docentes que lo acompañaron le observaron que debía abordar con claridad los contenidos, organizar mejor la clase y motivar a los estudiantes para que produzcan su conocimiento.

“Me permitió no perderme entre la inmensidad de datos, conceptos y abordajes que tiene la Historia, para acotar el trabajo en clase dándole coherencia. pensamiento crítico y visión problemarizadora de la vida social. Éste desafío todavía lo tengo

³ Los paréntesis son nuestros.

⁴ La docente coformadora A nos asiste desde hace años y realiza un acompañamiento muy valioso. Sus aportes están en consonancia con lo solicitado por la cátedra.



presente y sigo intentando resolverlo a través de distintas herramientas”. (Entrevista a S)

Por último, nos vamos a remitir a la problematización y el tratamiento de los problemas del presente. Dos de los entrevistados lo anotaron como un aporte muy importante para su formación docente. J registró que le recomendaron, por un lado, que buscara ejemplos de la actualidad y por otro, que enunciara un eje problematizador y preguntas que sirvieran para sostener la clase. El estudiante L recibió la misma sugerencia de tratar de comenzar la clase con algún problema que tuviera vinculación con el presente. A partir de este aporte del coformador, la premisa en su práctica fue plantear un problema que estructure la clase.

“Ciertas noticias u otros hechos como disparadores resultan muy potentes para el acercamiento a los hechos históricos y a la inversa, también muchos estudiantes establecen relaciones instantáneas con el presente sin que uno se las sugiera. Cabe aclarar que siempre deben tomarse los recaudos correspondientes para no caer en incongruencias y anacronismos”. (Entrevista a L)

La importancia de estas contribuciones del coformador son destacados por Meirieu (2016) como una de las formas para suscitar el deseo de aprender: “El conocimiento de la disciplina permite, formular buenas preguntas, crear el enigma en el momento adecuado, construir la situación-problema adecuada a fin de que los sujetos inicien la marcha y se apropien de los conocimientos” (Meirieu, 2016, p. 77).

La retroalimentación generada por los docentes coformadores ha sido capitalizada por nuestros futuros docentes. Anijovich y González (2011) sostienen que ciertas situaciones son necesarias para que el proceso de retroalimentación se transforme en una contribución para el aprendizaje: ofrecer oportunidades a los estudiantes para identificar los problemas para que logren capacidad de autorregulación del aprendizaje; presentar buenos ejemplos y contraejemplos; identificar las fortalezas y valorar los aspectos positivos; crear un clima de respeto y de aceptación de los errores, entre otros.

Los elegidos para el acompañamiento

Como hemos mencionado en esta comunicación, el profesor coformador es el que recibe en su aula a los estudiantes/practicantes y les cede su curso. Generalmente, son docentes con una vasta trayectoria como para poder aceptar la incorporación de un futuro docente en su curso de la escuela secundaria. Durante el primer cuatrimestre, los estudiantes que cursan Didáctica Especial y Práctica Docente realizan observaciones en cursos de la escuela secundaria, que resultan ser un insumo para la cátedra para la selección del docente coformador. Estos se caracterizan por abordar en sus clases contenidos en forma innovadora, mediante actividades variadas, y fomentando en los estudiantes la formación del pensamiento histórico.



De los profesores que reciben a los practicantes, entrevistamos a seis que acompañaron a los estudiantes de la cohorte 2019 como coformadores. Los profesores **L** y **J**, son egresados de la UNMdP hace menos de diez años, y abrieron las puertas de su curso por primera vez durante el año pasado. Consultamos a las profesoras **U** y **A**, con mayor experiencia en recibir practicantes y se formaron hace más de veinte años en otras universidades de la Provincia de Buenos Aires. Los otros dos entrevistados y con una amplia experiencia en las aulas, fueron el profesor **M** y la profesora **R**, ambos egresados de nuestra universidad hace más de dos décadas, y con muchos años como coformadores.

Para el intercambio y acompañamiento, la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente elaboró un dispositivo que se utiliza para el registro de las actividades desarrolladas por el estudiante/practicante, que llamamos Prisma de Observación de la Práctica en Historia (POPEH) y que se completa durante cada clase. El mismo menciona los aspectos a observar y es compartido para su lectura –en algunos casos para ser completado– con el docente coformador.

Veremos en las respuestas cómo los “profesores en terreno” fueron enunciando su lugar dentro de este acompañamiento y de qué manera se realizó el intercambio de acuerdo a su experticia tanto como docentes en Historia como al contar con la presencia de practicantes en sus aulas. Así, el **Profesor L** nos expresó que acompañó a los estudiantes/practicantes desde un lugar informal, de camaradería, a partir del diálogo fuera del aula. En este caso, era la primera vez que cedía su curso para las prácticas. En cambio, otros profesores destacaron en sus devoluciones el tipo de intercambio realizado conjuntamente con los docentes de la cátedra. El profesor **J** y la profesora **A** siempre participaban en las devoluciones realizadas al finalizar cada clase. Los y las profesoras **U**, **M** y **R** reconocieron la utilidad del prisma (POPEH) para conocer criterios y orientar la observación de la clase.

Para algunos de los docentes coformadores, la tarea de acompañar durante la práctica docente significa volver a vincularse con la universidad. Los profesores **A** y **M** nos expresaron que la tarea de coformador les permitió, a partir del contacto con los docentes de la cátedra, conocer los proyectos y producciones que se están desarrollando dentro de la institución. El profesor **J**, desde una mirada diferente, afirmó que “después de varios años fuera del ámbito universitario es interesante poder contribuir humildemente en el acompañamiento de futuros colegas”.

Este intercambio profesional permite a los docentes coformadores enriquecer su tarea a partir del contacto con los estudiantes/practicantes y los docentes de la cátedra. Esta oportunidad de acercarse a nuevas corrientes historiográficas, conocer otra bibliografía que seguramente no estuvo incluida durante su formación, alimentan este intercambio entre lo conocido y las estrategias didácticas innovadoras que permiten mejoras en la enseñanza.

Estas oportunidades son valoradas por la profesora **A**, quien manifestó:

“El recibir a un practicante en el curso, nos lleva y motiva a estar lo más cercana posible a todas aquellas nuevas formas que se implementan, es fundamental la actualización en materia de conocimiento. Siempre tenemos que estar abiertos y receptivos a enriquecernos en la práctica docente”. (Profesora A)

Los docentes coformadores coincidieron en la importancia de la inclusión de actividades que involucren las tecnologías multimediales. Miraron con buenos ojos que los estudiantes/practicantes lleven al aula aplicaciones, soportes que no conocían y pudieran incorporarlos a sus clases. Así lo destaca el profesor M, que consideró como muy valiosas las incorporaciones en sus clases de lo aportado en cuanto a la disciplina, los recursos y fuentes conocidas a partir de su tarea de coformador.

Si bien reconocemos los aportes mutuos, estamos en condiciones de afirmar que los profesores coformadores se enriquecen y valoran lo que los estudiantes/practicantes junto con los docentes formadores le ofrecen al compartir esta tarea de formación conjunta. La tarea de coformador fortalece el desarrollo profesional continuo, posibilitando reducir la brecha existente entre investigación y práctica (Camilloni, 2014).



Entrega de certificados de co-formadores (OCA 1100/19).
12 de diciembre de 2019, Facultad de Humanidades, UNMdP.

El aula cambia

La práctica docente implica que los futuros profesores ingresen a un curso que ya tiene sus rutinas de trabajo, todos se conocen y las acciones están planteadas. El estudiante/practicante observa al grupo en las primeras clases y planifica su propuesta a partir de las características que hacen a ese espacio escolar en particular. Cuando el futuro profesor en Historia inicia su práctica, ingresa al aula con el docente de la cátedra como acompañante. Estos nuevos actores involucrados en el aula provocan profundos cambios en la relación entre el profesor titular del curso y los estudiantes.

Si bien los docentes coformadores tienen una vasta experiencia enseñando Historia en la escuela secundaria, la mayor parte coinciden que el aula ya no es la misma a partir del ingreso de los practicantes. El profesor L, plantea que estar en un lugar diferente le permite establecer otros



vínculos con los estudiantes. Ellos destacan que la entrada de los practicantes permite conocer otras formas de aprender los contenidos y establecer otras miradas de los estudiantes, diferentes a las anteriores. Tanto la profesora **R** como la profesora **A**, nos manifestaron su agrado por observar cómo se enseña y aprende Historia en el aula, calificando como una “hermosísima experiencia” la de acompañar en la formación a los futuros colegas.

Sin duda, la presencia del estudiante/practicante modifica los vínculos y el clima de la clase posibilitando que el coformador revise algunos aspectos de su tarea. Esto es entendido por el profesor **M** quien considera que

“La presencia de futuros docentes, jóvenes, con nuevas ideas y aportes, significaron un desafío en mi tarea, que me llevó a corregir algunas cosas de mi práctica cotidiana”. (Profesor M)

El mismo criterio tuvo el profesor **J** que destacó que la experiencia de coformador posibilitó:

“Prestar atención en determinados detalles del vínculo con los/las estudiantes o en la planificación diaria. Sucede que, la extensión de algunas jornadas laborales nos hace perder de vista muchas de esas cuestiones. La posibilidad del vínculo con el practicante nos da un aire fresco y necesario en nuestra labor”. (Profesor J)

Todos los docentes hicieron una “relectura” de sus vínculos y en todos los casos aparece que el acercamiento vincular en el aula está directamente ligado a poder enseñar una Historia que reconozca las posibilidades y necesidades de los estudiantes, que incluyan los consumos culturales juveniles; incorporar propuestas pedagógicas que contengan temas, nociones y saberes relacionados con sus identidades culturales en las cuales se reconozcan (Rosaldo, 1999; Reguillo, 2003) y que les permita comprender la realidad social.

De las categorías que surgieron

De la interpretación de las entrevistas, seleccionamos algunas afirmaciones que nos permiten identificar categorías referidas a los futuros profesores y otras que surgieron del diálogo con los profesores coformadores. En este momento, las entrevistas nos aportaron información, dejaron de ser únicamente un registro de acciones, de dudas y/o dificultades para que se transformaran en una herramienta de formación donde se evidencia el proceso reflexivo de quien lo realizó. Debemos recuperar la experiencia vital del estudiante, aunque sea un recorte (Anijovich et al, 2009). En palabras de Contreras y Pérez de Lara (2013) “...la experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva: algo que vives, que te afecta, que te pasa. Es lo vivido que deja huella, que hace efecto en nosotros” (p. 34).

A partir de las vivencias que nuestros entrevistados registraron en sus narraciones en relación con las situaciones que descubrieron, a las transformaciones que realizaron para mejorar



su formación profesional y al acompañamiento, presentamos las categorías emergentes del análisis de las respuestas. Por un lado, formulamos aquellas que analizan la información ofrecida por los estudiantes y, por otro, anunciamos las categorías para el estudio de la información brindada por los docentes.

Categorías para los estudiantes/practicantes:

- A. Regreso desde la empatía.
- B. Retroalimentación inmediata y aprendizaje⁵

Categorías para los profesores coformadores:

- A. Intercambio profesional y acompañamiento.
- B. Entrada de otros.

A partir de las respuestas de los entrevistados, veremos cómo se fortalecen estas categorías:

De los estudiantes/practicantes

A. Regreso desde la empatía. Sin lugar a dudas, volver a la escuela, dar clases en la secundaria es lo esperado durante toda la carrera por la mayoría de los estudiantes del profesorado en Historia. Esta situación puede provocar sentimientos encontrados porque se entremezclan los miedos y temores con la motivación y el entusiasmo, pero por sobre todas las cosas, el regreso a la escuela les advirtió a los futuros docentes que debían asumir una nueva responsabilidad frente a los estudiantes. No son el profesor del curso, pero tampoco son un estudiante más. Esta actitud de los estudiantes/practicantes de “ponerse en el lugar del otro”, reconocer las características propias de la escuela, del grupo y del aula, nos llevaron a pensar esta categoría que denominamos **regreso desde la empatía**. Debemos sumar los vínculos establecidos de los practicantes con los estudiantes de la secundaria como un aspecto importante en el fortalecimiento de la empatía lograda en esta vuelta a la escuela.

B. Retroalimentación inmediata y aprendizaje. La categoría anterior nos ha permitido analizar otra de las situaciones de aprendizaje en la formación inicial de los estudiantes/practicantes que inciden directamente en las vivencias y en el diseño de su identidad profesional. Nos ha mostrado, de alguna manera, el estilo de profesor que quieren alcanzar donde entretejieron la experiencia, el impacto de su propia biografía escolar con “modelos, matrices o esquemas” anteriores y su formación académica disciplinar. Podemos sostener que la identidad está conformada por dos dimensiones que se relacionan entre sí (Barbier, 1999; Dubar, 2000); una que es la personal/afectiva y la otra es la profesional que está influida por la formación disciplinar y por la socialización

⁵ Esta categoría surgió en el Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria de Zuppa, S. A. (2018). *Los diarios de clases durante la práctica de enseñanza del Profesorado en Historia. Dilemas y situaciones complejas en la autoevaluación*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata. La retomamos en esta comunicación porque reaparece con insistencia.



profesional. Durante el acompañamiento de sus prácticas, ambos docentes –el coformador y el acompañante– favorecen las condiciones personales de los futuros docentes para que forjen su perfil, en relación a lo vincular y lo vivido en la experiencia de las prácticas. Es por esas razones que lo leído en las entrevistas nos permitieron diseñar esta categoría de **Retroalimentación inmediata y aprendizaje** que quedó de manifiesto en el registro de la experiencia de los estudiantes/practicantes.

De los profesores coformadores

A. Intercambio profesional y acompañamiento. Los profesores coformadores brindan a los estudiantes/practicantes el acompañamiento y el intercambio profesional que esperan en esta etapa de su formación. Alimentamos la postura de que todos los docentes deben actualizarse permanentemente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos para estar al corriente con los conocimientos que circulan y se difunden en cada especialidad y de esa manera incluir esta categoría que pone el acento en el *intercambio profesional* que se establece entre todos los intervinientes en este proceso. Así lo han demostrado en sus decires los profesores entrevistados.

B. Entrada de otros. Partimos de la premisa que la **entrada de otros** que no pertenecen al grupo original provocan cambios dentro del aula. La posibilidad de conocer nuevas formas de enseñar y aprender, los cambios en las rutinas del trabajo, la cercanía etaria de los estudiantes/practicantes y la relación empática que atraviesa tanto al estudiante universitario como al de la escuela secundaria son algunos de los componentes que colaboran en la transformación de los vínculos entre el profesor del curso y los estudiantes. Esta categoría, habla de un aula abierta, esas puertas que siempre estaban cerradas, no están. El profesor decide compartir todo con un futuro profesor, se queda con él, lo acompaña, aconseja, aprende, enseña y observa a los estudiantes de otra manera, desde otro lugar.

El análisis de las entrevistas a partir de las categorías mencionadas y de las apreciaciones de los entrevistados sobre sus prácticas nos permitió reconocer los cambios producidos en la tarea de enseñar Historia en el aula de la escuela secundaria, tanto en los estudiantes que realizan su práctica docente como en los profesores que brindan sus aulas para esta instancia de la formación inicial.

A modo de cierre. Nuestra respuesta a ¿Quién enseña, quién aprende?

En este último apartado, hemos puesto nuestra mirada en el sujeto estudiante/practicante con la intención de observar si, además de las respuestas socioafectivas (Regreso desde la empatía) o de las respuestas vinculadas a la retroalimentación, podían aportarnos elementos que nos



acerquen a lo metodológico y praxológico. Y, de esa manera, comenzar a respondernos ¿Quién enseña, quién aprende?

Pasados algunos meses desde que los estudiantes del Profesorado en Historia realizaron sus prácticas docentes, la pregunta final de nuestra entrevista hacía referencia a los aspectos más relevantes de su ingreso al aula. En esta reflexión sobre sus aprendizajes, coincidieron en rescatar lo positivo, enriquecedor y valioso que significó su práctica docente en el aula de Historia. Algunos acentuaron que, a pesar de la ansiedad e inseguridad, fue una experiencia muy disfrutable donde cumplieron un objetivo esperado durante toda la carrera del profesorado.

El haber realizado las prácticas docentes les ha permitido a los futuros profesores reconocer la importancia del coformador como sostén y acompañamiento, los que brindaron aportes y sugerencias necesarias durante las clases. A partir de allí, pudimos recoger diferentes consideraciones en relación con el clima del aula, la experticia del docente, los aportes en la etapa preactiva, las sugerencias ofrecidas en la etapa posactiva y reflexiva. **L** hizo referencias a los esfuerzos de su coformador en lograr un contexto ameno dentro del aula; para **R**, el apoyo fue esencial en la “experiencia de volver a la escuela y encontrarse con su futura profesión”; **Y** afirmó que fue muy beneficioso observar la clase previamente a su práctica, ya que le dio la posibilidad de aprender de un docente experimentado. Por último, **S** resaltó que las indicaciones de su coformadora le provocaron “nuevas incógnitas sobre las cuales seguir trabajando”.

Otra dimensión que recogimos es la que se refiere a la tarea de enseñar Historia en la escuela secundaria, desde la importancia de planificar hasta la manera, cómo y con qué recursos/fuentes se deben organizar las clases. Cada uno de los entrevistados añadieron sus impresiones: **D** manifestó la necesidad de “repensar cómo acercamos y enseñamos Historia a los y las estudiantes” y el desafío que significó el uso de recursos multimediales para el tratamiento de los contenidos. **A L** su práctica docente le permitió aprender la importancia de la planificación y lo valioso que es colaborar en la construcción del conocimiento histórico en los estudiantes, reconociéndolo como “un trabajo artesanal que requiere de mucha práctica y estudio, pero los buenos resultados que uno llega a obtener, valen la pena”.

La tarea de coformador reafirma la posición sobre la formación inicial y el desarrollo docente profesional como parte de un proceso continuo y de interacción donde todos enseñan y todos aprenden. Al mismo tiempo, la posibilidad de mantener un contacto con la universidad que los formó permite acercarse a nuevas corrientes de la historiografía y a la Didáctica Específica, pero por sobre todas las cosas, obtener el tan merecido reconocimiento de la institución universitaria como “Docente Co-Formador” (OCA 1100/19).

A modo de cierre, después de haber analizado y reconocido los vínculos establecidos entre todos los sujetos intervinientes en la socialización profesional en esta experiencia compartida de formación docente, nos queda responder nuestra pregunta inicial ¿Quién enseña? ¿Quién aprende? Y como respuesta simple o elemental, podemos decir que todos enseñamos y todos aprendemos. La riqueza está en el reconocimiento mutuo, los estudiantes/practicantes encuentran la experticia en los docentes que ceden el aula y les permiten transitar por los diferentes componentes de la



enseñanza de la Historia: el epistemológico, el metodológico y el praxeológico⁶ para detectar cómo se enseña, quién aprende, qué se aprende. Los profesores del curso renuevan sus estrategias, actualizan la bibliografía, releen sus vínculos con los estudiantes del curso y vuelven a tener contacto con la universidad que, en la mayoría de los casos, los formó y que desde 2019 reconoce su intervención en la formación profesional de los estudiantes. Por último, nosotros, los docentes formadores, recogemos ambas experiencias para poder enriquecer nuestra propuesta de cátedra y progresivamente orientarnos hacia la construcción de categorías analíticas que nos permitan prever caminos que promuevan mejores aprendizajes en la formación inicial y, sobre todo, aprender a enseñar Historia.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica-Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (2014). Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza. *Boletín de la Academia Nacional de Educación* N° 96-97 (pp. 2-24). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/BANE-9697.pdf>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Celman, S. (2003). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Rosario: FCEIA. UNR.
- Davini, M. C. (2015). La Didáctica y la práctica docente. En Davini, M.C. *La formación en la práctica docente* (pp. 45-82). Buenos Aires: Paidós.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Fontana, A. y Frey, J. (2011). La entrevista. En Dezin, N. y Lincoln, Y. (comp). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Foresi, M.F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-270). Rosario: Homo Sapiens.

⁶ La praxeología se entiende como un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción (Juliao Vargas, 2011, p. 27).



- Juliao Vargas, C.G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- OCA N° 1100/2019. Recuperado de: <http://oa000315.ferozo.com/repositorio/digesto/2019%203%20OCA%201100%20EXPTE%20007-3352-18.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, pp. 503-523.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, pp. 1-20.
- Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, Multiculturalidad. *Seminario "El derecho a la identidad cultural"*. Tijuana - Baja California: UIA- Noroeste.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*, 14, pp. 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S): SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores

NÚCLEO 1
BLOQUE 2

Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la Universidad Nacional del Litoral

Lucrecia Milagros Alvarez

Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias
lucreciamilagros@gmail.com

Mariela Coudannes Aguirre

Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias
macoudan@fhuc.unl.edu.ar

Resumen

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto CAI+D 2016: “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”¹.

En esta oportunidad, nos centramos en la formación inicial del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral e indagamos sobre los desafíos y tensiones que atraviesan durante su trayectoria educativa en relación a la enseñanza del tiempo histórico, en temas del pasado reciente.

La realización de una encuesta a estudiantes avanzados de la carrera una vez finalizado el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia (4to año), junto con entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes formadores de la cátedra, fueron los instrumentos de investigación utilizados en esta ocasión.

Los aportes de esta investigación estarán relacionados con la mejora de la formación de los futuros profesores del Litoral que consideramos pueden hacerse extensibles a otras universidades o institutos de formación docente del contexto argentino.

Palabras clave: tiempo histórico, pasado reciente, formación del profesorado.

¹ Aprobado por la Universidad Nacional del Litoral (Res. C. S. 048/17). Director: Oscar Lossio. Co-directora: Mariela Coudannes Aguirre.



Algunos interrogantes para pensar la relación entre tiempo histórico, historia reciente y formación inicial del profesorado

En primer lugar, retomamos en este trabajo la problemática que orientó la realización de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas titulada *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia, FHUC-UNL* (Alvarez, 2017).

En aquella oportunidad, nos interrogábamos por la manera en que los practicantes enseñaban el tiempo histórico y las categorías temporales en temas del pasado cercano, cuando llevaban a cabo las prácticas finales de la carrera. En un primer momento, realizamos un seguimiento de la cohorte 2015 en general y, luego, a partir de la selección de tres casos representativos del conjunto, un análisis detallado del antes, el durante y el después de sus prácticas de enseñanza en el nivel secundario orientado y en la escuela de enseñanza media para adultos (EEMPA).

En segundo lugar, consideramos que es fundamental profundizar los resultados obtenidos en esa tesis anterior, en el marco del proyecto de investigación del que formamos parte en la actualidad, a partir de la incorporación de nuevos interrogantes realizados a los futuros profesores en formación, y a los docentes formadores que se desempeñan en las cátedras de Didáctica de la Historia (4to año) y Práctica Docente (5to año).

Incorporamos algunas preguntas en relación a las problemáticas que nos ocupan:

- ¿Cómo formar a los futuros profesores de Historia para enseñar ese pasado doloroso y traumático, y lograr que sea relevante para ellos y para sus estudiantes?
- ¿Qué significa la pervivencia del pasado en el presente?, ¿Qué desafíos implican la enseñanza de este pasado que no pasa, pasado-presente, esos pasados imposibles, ausentes, en el Nivel Secundario y en la universidad?
- ¿Cómo poner en tensión este pasado resignificado en el presente y los futuros posibles y en conflicto... en un contexto de pandemia mundial en donde se desmorona el futuro como tiempo, o este aparece como incierto?
- ¿De qué manera contribuir a la formación de una mirada crítica en los futuros docentes y en los estudiantes sobre ese pasado reciente en tanto elemento central de la formación ciudadana y la defensa ineludible de la democracia?
- ¿De qué forma recuperar las diferentes representaciones sociales de la temporalidad de los estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos, y trabajarlas en la escuela?
- ¿Qué aportes son urgentes de ser realizados en la formación docente inicial y continua del profesorado, para que esa mejora impacte realmente en la innovación de sus prácticas de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?



Marco teórico y metodológico

En el proyecto de investigación, los miembros del equipo identificamos y analizamos prácticas innovadoras que promueven el pensamiento crítico en Historia y Geografía, realizadas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo en nuestro país.

En este caso, indagamos en los aportes a la formación del profesorado de las prácticas de ensayo, realizadas en el marco de la asignatura Didáctica de la Historia, que son previas a la realización de la Práctica final de la carrera.

Nos interrogamos por las tensiones y desafíos que las atraviesan en relación a la enseñanza del tiempo histórico en problemáticas del pasado cercano, articulando la palabra de los estudiantes avanzados con los docentes formadores, porque consideramos que la reflexión sobre las prácticas de enseñanza es el punto de partida para la innovación, cambio o mejora de las mismas.

En relación al marco teórico, recuperamos lo expresado en la tesis de Maestría antes mencionada, para definir la historia reciente y el tiempo histórico.

Para la primera, consideramos fundamental los aportes de González (2005), quien la define de manera tripartita como: a) un tiempo pasado con influencia en el presente, b) un campo heterogéneo de estudios y relatos y, c) parte del currículum escolar:

Es probable que algunos de los problemas (y por qué no también las posibilidades) que aparecen en la escuela a la hora de hacerse cargo de esta historia reciente sean consecuencia de las cuestiones hasta aquí apuntadas: un campo temporal de límites imprecisos; un espacio de estudios heterogéneo -donde la historiografía no tiene potestad-; un terreno educativo que pone en evidencia la imposible neutralidad de la escuela en general y la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en particular. (González, 2005, pp. 2-3)

Tomamos también los argumentos de Jara (2010), quien propone que para la Historia Argentina los procesos históricos que se abordan comienzan en la década del 60 del siglo XX y se extienden hasta el presente:

[...] la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de esos procesos históricos y los propios historiadores. Lo reciente/presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos. Se entiende como expresión de la relación compleja de la temporalidad, en la que se pueden superar los estrechos límites del tiempo corto y prolongar su análisis en la larga duración. Es un presente de quien nos habla, del enunciador, pues esta historia trata de los que están vivos, por tanto, esto le permite una movilidad, ya que recoge la



realidad, constituyéndose en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional. (Jara, 2010, p. 42)

Para definir al tiempo histórico, consideramos centrales los aportes de Pagès (1997), quien diseña una estructura conceptual para la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad, centrada en la coordinación de cambios y permanencias; el pasado, el presente y el futuro; la vinculación entre tiempo histórico y tiempo social, y de este último con el tiempo individual o vivido.

Complementariamente, retomamos el marco teórico de la tesis anterior, al referirnos a él como:

- concepto estructurante de la disciplina (Benejam, 1999).
- metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011)
- metacategoría (Pagès 1997; Pagès y Santisteban, 2011)
- construcción social (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban 2007; Pagès 2014)
- construcción cultural (Pagès 1997).

Aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la UNL

Una vez finalizado el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia y realizada la experiencia de práctica de ensayo, en la que la mayoría de los futuros profesores se enfrentan por primera vez a la experiencia de enseñar en el contexto del aula, se les realizó un cuestionario que abarcaba una serie de preguntas cuya finalidad era sondear qué tensiones y/o desafíos identificaban respecto de la enseñanza del tiempo histórico para la historia reciente.

Del total de estudiantes (10), respondieron cuatro alumnas que coincidieron en señalar que las dificultades estarían relacionadas con:

A) Que la enseñanza de la temporalidad no forma parte de los contenidos a ser trabajados con los alumnos en las clases de Historia en el Nivel Secundario, por lo tanto, las concepciones de temporalidad que ellos traen a la escuela provienen de otros ámbitos como el sentido común, la enseñanza recibida en el Nivel Primario, las representaciones a las que han arribado por su contexto social, familiar, entre otros. Ello puede derivar en una comprensión desordenada, errónea, o anacrónica, y por esto la explicación del docente se convierte en fundamental, una de ellas manifiesta que:

“... sería importante no solo enseñar periodizaciones, sino también enseñar a periodizar, para que los estudiantes comprendan que las categorías temporales son construidas socialmente, y son instrumentos útiles para el análisis del mundo social”. (E2)



B) El Nivel Secundario continúa atravesado por una enseñanza positivista de la Historia que se centra en los acontecimientos y deja de lado el abordaje de procesos históricos, y la complementariedad entre acontecimientos y procesos, se excluye de esta manera la posibilidad de abordar la Historia en sus múltiples dimensiones y temporalidades incluyendo categorías temporales como por ejemplo la diacronía:

“(…) se enseñan hechos y fechas “cronología”, y se pierde de vista la enseñanza de los procesos y la dimensión histórica en sus múltiples dimensiones: duraciones (corta, media, larga); mediciones temporales (cronología, periodización, fechas), cambios, continuidades, “tiempo líquido”, coyunturas, estructuras; es decir, todo un conjunto de “sub-tiempos” que se producen en el seno de una sociedad y la transforman”. (E1)

C) Dos estudiantes avanzadas mencionan que es central establecer explícitamente en las clases con los alumnos, la relación pasado, presente y futuro, a fin de generar una conciencia histórica, planteando como un desafío que los docentes incorporen el tiempo presente no solo en relación con el contenido a enseñar, sino también como una manera de acercarse a la realidad que viven sus estudiantes para fomentar su interés, lograr mayor comprensión y generar nuevas capacidades de pensamiento:

“De este modo, los alumnos podrían poner en contexto los temas del programa, y establecer la relación pasado-presente-futuro lo que contribuiría a la construcción de una conciencia histórica, conciencia de estar en el tiempo, ligados a aquello que ya se ha hecho, y a aquello que se va a hacer, en lo individual como en lo colectivo. Por otra parte, hacer un abordaje reflexivo y crítico sobre sus vivencias y memorias referidas a acontecimientos o percepciones de la historia reciente, les permitiría a los jóvenes entender que el pasado es comprendido desde el presente, y darle sentido a la existencia advirtiendo los posibles futuros a construir”. (E2)

D) Los temas que aborda la historia reciente están atravesados por una pugna de sentidos sobre acontecimientos pasados que siguen operando en el presente, y tienen cercanía temporal con el tiempo que viven tanto docentes y estudiantes, haciéndose manifiesta la conflictividad política al tratarse de procesos no cerrados. En relación con ello, se transforma en un desafío para el docente trabajar desde la escuela cuestiones como la formación de los futuros ciudadanos y la transmisión de valores democráticos:

“Desde mi perspectiva, la enseñanza de historia reciente implica una serie de dificultades y desafíos derivados de la cercanía temporal de los acontecimientos y procesos que se intenta explicar a los educandos. Por un lado, estos acontecimientos, al ser tan recientes, generalmente no han sido analizados en



profundidad por la historiografía y, en relación a ello, aún no contamos con una visión lo suficientemente holística sobre los mismos. Por otra parte, en muchos casos se trata de procesos inconclusos que no se han cerrado en el presente, lo cual dificulta la tarea de alcanzar conclusiones sobre sus consecuencias”. (E3)

“...atendiendo a la enseñanza de la historia reciente, pienso que los desafíos se multiplican y el compromiso social se agiganta, sabiendo que la reconstrucción de ciertos procesos históricos, tan cercanos en tiempo y espacio respecto de nuestro presente, dificultan muchas veces, el carácter objetivo del conocimiento”. (E4)

E) Dos futuras profesoras manifiestan que puede constituirse en una dificultad la incorporación de la opinión del docente respecto de estas temáticas del pasado cercano, y la preeminencia de un enfoque sesgado de ese pasado y, por lo tanto, también del presente:

“... lo subjetivo y el posicionamiento ideológico del docente al momento de trabajar ciertos contenidos en el aula. Como bien sabemos, todo docente plasma a partir de sus clases, una tendencia si se quiere llamar política ya sea en sus discursos o explicaciones; a través de los materiales y conceptos a trabajar o bien observando la disposición de trabajo en el aula, con los chicos y el nivel de participación que a estos se les asigna. Respecto de lo dicho, lo que me preocupa es, en ciertos casos y desde mi experiencia como alumna de secundaria, cuando los profesores “politizan” con exceso ciertos contenidos según su perspectiva ideológica, presentando los recortes temáticos estratégicamente seleccionados como “la verdad”, cuando en realidad se oculta o disfraza parte de la historia enseñada”. (E4)

“Una dificultad adicional deriva de la opinión que el propio docente posee acerca de los acontecimientos tratados. El docente generalmente tiene una cierta opinión formada sobre dichos sucesos y puede evidenciarlos, explícita o implícitamente en su trama explicativa. Esta opinión puede entrar en tensión con la de alguno de los educandos, con lo cual el docente se ve impelido a fundamentar su posición y a tener una postura conciliadora aceptando las diversas conclusiones que se enuncian”. (E3)

A fin complementar y/o contrastar con los argumentos de las alumnas avanzadas, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente, para acercarnos a las prácticas que se realizan en el aula incorporando las “voces” de los formadores y coordinadores.

Se les solicitó que respondieran qué tensiones y/o desafíos observaban que se les presentaban a los alumnos avanzados de la carrera en su práctica de ensayo o final, cuando debían enseñar



temas de historia reciente; considerando especialmente su dimensión temporal. Ambos profesores coincidieron en señalar que las principales son:

I) Desconocimiento de los contenidos y de las principales discusiones dentro del campo de la historia reciente, a la hora de tener que enseñarlos. Consideramos que una posible respuesta para esta problemática puede relacionarse con el plan de estudios vigente de la carrera y su sistema de correlatividades. Cuando los alumnos avanzados en 4to año cursan la asignatura Didáctica de la Historia y realizan una práctica de ensayo, en la mayoría de los casos no han cursado las materias específicas de Problemática Contemporánea de Argentina ni de América Latina¹, y en el caso de haberlas cursado, no las han rendido². Es en ese momento, cuando el desconocimiento de los contenidos se constituye en un obstáculo.

En relación a la Práctica Docente, para realizarla en 5to año de la carrera, los alumnos tienen que tener regularizada la Problemática Contemporánea de Argentina y aprobada la de Europa y Estados Unidos; la de América Latina no se incluye dentro de las correlatividades exigidas³. En muchos casos, solo se han vinculado con contenidos que se relacionan con la historia reciente durante el cursado.

Al desconocer los contenidos, también ignoran las principales discusiones teóricas y epistemológicas que atraviesan este campo de investigación histórica:

“No pueden dar cuenta de su especificidad, de las principales tendencias teóricas, problemas metodológicos que plantean a los historiadores e historiadoras, o distintas periodizaciones que pueden realizarse sobre este pasado”. (D2)

II) Los contenidos de historia reciente generalmente no se enseñan en las escuelas secundarias y de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe. A pesar de haber sido incluidos en los diseños curriculares vigentes (2014) en distintos espacios curriculares de 3ro, 4to y 5to año según las modalidades del Sistema Educativo, y en la sugerencia de contenidos para EEMPA (2019) la posibilidad de que los practicantes puedan realizar sus experiencias de enseñanza abordándolos es escasa. Los docentes aducen que no enseñan estos contenidos por: “falta de tiempo”; “extensión de los contenidos del programa”, entre otros. El tratamiento de la historia reciente queda reducido

¹ Con diferentes propuestas didácticas y disciplinares, ambas materias establecen el marco temporal de los contenidos que abordan aproximadamente entre 1930 y la actualidad.

² Para rendir la asignatura Didáctica de la Historia, el alumno debe tener acreditadas las materias específicas de Formación del Mundo Moderno II y Teoría de la Historia; y regularizadas Historia Argentina II y Metodología de la Investigación Histórica. Los contenidos abordados del contexto europeo y argentino abarcan, temporalmente en el primer caso, aproximadamente hasta la Segunda Guerra Mundial, en el segundo, hasta el Golpe de 1930.

³ Para rendir la asignatura Práctica Docente, el alumno debe tener acreditadas las materias específicas de Historia Argentina II y Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos (su recorte temporal abarca aproximadamente desde 1945 hasta la actualidad); y regularizada la Problemática Contemporánea de Argentina.



a la conmemoración del 24 de marzo o el 16 de setiembre (en el caso de que la escuela realice los actos), con las posibilidades y/o limitaciones que ello implica.

III) La abundante producción académica respecto de este campo de conocimiento e investigación en expansión no llega a las escuelas de la ciudad. Si los docentes deciden trabajar como material exclusivo para sus clases con manuales escolares, el tratamiento que en ellos se realiza del pasado cercano esconde muchas veces (detrás de los recursos visuales utilizados) reminiscencias de una enseñanza de la historia positivista. Además, generalmente no se incluyen en ellos las últimas perspectivas de análisis del pasado cercano:

“Nos enfrentamos a la problemática de la formación docente en historia reciente con que muchos de ellos que han culminado sus estudios hace años, se han alejado de la formación universitaria y no tienen acceso a la nueva bibliografía, discusiones, interrogantes. Una situación similar, atraviesan los graduados recientes que han tenido acceso a los contenidos de historia reciente, pero se enfrentan a la problemática de la estabilidad laboral. Respecto de este punto, pueden abrirse multiplicidad de interrogantes sobre las posibilidades reales tanto del docente que recién se inicia como del que tiene años de antigüedad respecto de la continuidad de su formación disciplinar y didáctica en las actuales condiciones laborales”. (D1)

IV) Uno de los docentes encuestados agrega que, generalmente, los practicantes evitan desarrollar contenidos relacionados con el pasado cercano en sus prácticas de enseñanza, debido a los compromisos éticos y políticos que se ponen en juego a la hora de su enseñanza, argumentando cierto “temor” al tener que abordar estos temas/problemas:

“(…) vinculados a la historia reciente sobre la última dictadura. Evidentemente, el hecho de que sea una historia donde el posicionamiento político del docente se hace más explícito, incomoda. Temen comentarios de los alumnos que tomen posiciones a favor de los militares, o que hagan preguntas donde demanden del docente una opinión que, indefectiblemente, será política. Considero que la enseñanza de la historia es política en el sentido más amplio de la palabra, y que cualquier decisión y opción teórico-metodológica tiene implicados posicionamientos políticos e ideológicos. Esquivar esta realidad tratando de ser “objetivos” es ya una toma de postura. Es imposible no ser político al enseñar.” (D1).

V) Como último aporte, retomamos las consideraciones de los docentes formadores en relación a las tensiones y desafíos que implica el tratamiento de la temporalidad para el pasado cercano, en relación a los recortes temporales a la hora de enseñar, y vinculadas al trayecto formativo



(Sanjurjo, 2005) realizado previamente por los estudiantes avanzados, al cursado de la Didáctica de la Historia:

“Una cuestión que va indefectiblemente unido al contenido de la Historia reciente está vinculada con el tratamiento del tiempo histórico. La enseñanza de un tema histórico implica hacer recortes temporales, y este es un problema si se plantea como tema la historia reciente. En primer lugar, porque aparece el problema de cuándo se inicia y termina la historia reciente. ¿La historia reciente tiene como objeto de estudio solo la de la última dictadura? ¿Implica el estudio también de la década del sesenta? La actualidad, ¿es parte de la historia reciente? Estas son algunas de las dudas que se plantean los practicantes. Y esto es así, porque es una discusión que no hicieron antes con nadie ni con ellos mismos”. (D1)

“Es posible que las temáticas más actuales de la historia argentina no se aborden en profundidad en la formación de grado, tampoco se reflexiona suficientemente sobre el tiempo histórico. Esto lo podemos ver claramente cuando cursan la didáctica específica: poseen nociones vagas sobre las principales categorías temporales (solo pueden nombrar algunas), no recuerdan que durante la carrera se hayan usado con regularidad representaciones gráficas y les resulta muy difícil formular contenidos estableciendo relaciones pasado-presente”. (D2)

Algunas conclusiones

Si desde el campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales tenemos la pretensión de innovar en las prácticas de enseñanza del Nivel Secundario Orientado y de Adultos, y en el ámbito universitario, consideramos que es urgente que se tengan en cuenta las tensiones y desafíos que los propios actores escolares advierten respecto de la enseñanza del tiempo histórico en temas del pasado cercano.

En este trabajo, presentamos las posturas de los estudiantes avanzados y de los formadores de los mismos, tomando como caso la carrera de Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, pero consideramos que las conclusiones pueden hacerse extensivas a otras universidades o institutos de nivel superior de nuestro país.

Presentamos a manera de síntesis dos tablas que recuperan las principales tensiones y desafíos que tiene la enseñanza del tiempo histórico en temas del pasado cercano, cuyos resultados confirman las conclusiones alcanzadas en la tesis de Maestría antes mencionada.



Tabla 1

Enseñanza del tiempo histórico. Tensiones y desafíos	
Estudiantes avanzados	Docentes formadores
<p>El tiempo histórico y su estructura conceptual no se enseñan explícitamente en el Nivel Secundario.</p> <p>Los estudiantes jóvenes y adultos traen al aula ideas, concepciones, representaciones de la temporalidad construidas por fuera de la escuela, que el docente debe problematizar.</p>	<p>¿Qué recortes temporales, qué periodización es la “adecuada” para la enseñanza de temas vinculados a la historia reciente?;</p> <p>¿Qué vínculos establecer entre ese pasado cercano y el presente?</p>
<p>Pervivencia del positivismo en la enseñanza de la Historia, centrada en los acontecimientos políticos, deja de lado otras categorías temporales.</p>	<p>En la formación de grado no se reflexiona suficientemente sobre el tiempo histórico, lo que genera dificultades a la hora de abordar su enseñanza en la Didáctica de la Historia y en la realización de las prácticas de ensayo y final de la carrera.</p>
<p>Relevancia de enseñar las vinculaciones entre el pasado, el presente y el futuro, sobre todo el tiempo presente en el que viven los estudiantes de Nivel Medio.</p>	



Tabla 2

Enseñanza de la historia reciente. Tensiones y desafíos	
Estudiantes avanzados	Docentes formadores
Multiplicidad de sentidos y presencia de conflictividad política y social al enseñar temas del pasado cercano. Procesos pasados que siguen operando en el presente. Objetividad-subjetividad del conocimiento historiográfico y escolar.	Desconocimiento de los contenidos a ser enseñados y de los debates historiográficos actuales en el campo de la Historia Reciente. Dificultades en el plan de estudios de la carrera y en la formación inicial del profesorado en estas temáticas.
Opinión explícita del docente sobre el pasado cercano, que obtura otros puntos de vista en el aula, politización excesiva de los contenidos a enseñar y de las explicaciones.	Las prácticas de ensayo y finales no se realizan generalmente en temas de Historia Reciente, dado que estos no son enseñados por los docentes a cargo de los cursos, por múltiples razones. La presencia del pasado cercano en la escuela secundaria queda reducida a los actos escolares.
	La producción académica actual referida a la Historia Reciente no llega a las escuelas, y si lo hace, en muchas ocasiones lo hace a través de los manuales escolares. Problemas en la formación continua de los docentes en estos temas, sumado a las dificultades propias de la realidad laboral.
	Los practicantes evitan realizar sus prácticas de ensayo o finales en temas del pasado cercano por el compromiso ético y político que implican la enseñanza de estas problemáticas en la escuela.



Referencias bibliográficas

- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona, España: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- González, M. P. (2005). El pasado reciente en la escuela en la Argentina: entre el deber de memoria y los problemas de enseñanza. Trabajo presentado en el Seminario “Historia y memoria. Recorridos, problemas y propuestas para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales” (pp. 1-17). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jara, M. A. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación y en su primer año de docencia*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Teseo. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=DzVnO8I0M4Q%3D>



**XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

**Investigación en formación inicial y continua
del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental**

**NÚCLEO 1
BLOQUE 3**

La formación docente y el pensamiento histórico en la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*. Miradas sobre una relación vinculante

Nancy Edith Aquino

CIFFyH – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
nancyaquino64@gmail.com

Susana Patricia Ferreyra

CIFFyH – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
susuferreyra@gmail.com

Resumen

Nuestra trayectoria en investigación y en la formación de profesores en Historia, sumada a la experiencia de trabajo docente en la escuela secundaria, ha transcurrido entre indagaciones sobre las diversas concepciones teóricas que sostienen nuestras prácticas y la manera en que ellas se conciben a sí mismas como reflexivas, aportan a la indagación, y, a la vez, vuelven a nosotros mismos como resultados de investigación de nuestros propios equipos y los de los colegas con los que transitamos caminos similares. Es muy clara la referencia en esas investigaciones y acciones de formación a aportes teóricos de procedencia europea, proporcionados sobre todo por lo que llamamos aquí “la escuela catalana” o, mejor dicho, con el reconocimiento que se merece, al equipo del Dr. Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Aunque desde los comienzos de nuestros trabajos hemos discutido la formación de conciencia histórica y pensamiento crítico como una finalidad clave de la enseñanza de la Historia, recientemente hemos incorporado, a partir del proyecto de investigación



presentado a SECyT¹, la búsqueda teórica sobre los comienzos de las indagaciones acerca de lo que significa “pensamiento histórico” o “pensar históricamente”.

En esta ponencia, recortamos como universo de análisis, los últimos números de la Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, para revisar en ese corpus cuáles son las miradas que aparecen en sus artículos relacionando las categorías “formación docente” y “pensamiento histórico”.

Palabras clave: Pensamiento histórico, formación docente, enseñanza de la Historia, producción editorial

Introducción

La producción editorial de las revistas dedicadas a la difusión de las actividades científicas y de enseñanza ha sido objeto de investigación de diversos y calificados equipos.

Entre estos equipos están los que indagan sobre el formato que este tipo de difusión del conocimiento adquiere y los circuitos de circulación que se generan a partir de esto y aquellos que se preocupan por la validación que obtiene ese conocimiento allí expresado y catalogado. Todos ellos observan la especial significación que adquiere ser admitidos/as o no, en los círculos más legitimados de indexación (Beigel y Salatino, 2015).

Por esto es que hemos considerado interesante incluir en nuestros análisis de investigación –hasta ahora centrados en los saberes específicos referidos a la enseñanza de la historia, o en el lugar que esos saberes adquieren para la conformación del pensamiento histórico–, un espacio destinado a revisar, de manera reflexiva, la producción editorial que nos interpela, por varias razones. Esas razones reúnen lo académico, lo asociativo colaborativo y añaden, de manera no poco importante, lo afectivo.

Nos referimos a la Revista *Reseñas de enseñanza de la Historia*, una publicación de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN).

Algo sobre su Historia

La Asociación de Profesores/as, de la cual las autoras de este trabajo son miembros desde la primera hora, nació en 1999 en La Cumbre –Córdoba– con un objetivo inicial: el encuentro entre cátedras de Didáctica de la Historia presentes en las carreras de formación de profesores en las Universidades Nacionales diseminadas a lo largo y ancho del país. Para concretarlo programamos y cumplimos con encuentros/jornadas anuales, avalados por maestros de la Didáctica, como el

¹ PROYECTO CONSOLIDAR 2018-2021 “Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia”. Directora 2018 Susana Ferreyra. Directora 2019-2021 María Celeste Cerdá. Nancy Aquino es investigadora responsable y desde 2019 Co-directora. SECyT. Universidad Nacional de Córdoba.



Profesor Joan Pagès que nos ha dejado, lamentablemente, este año 2020. Posteriormente, surgió la necesidad de compartir también con otros actores del escenario de la enseñanza y la investigación en el campo, principalmente latinoamericanos, así el encuentro se convirtió en internacional y se realiza cada dos años.

En ese marco, surge la idea de realizar una publicación en la cual recogeríamos trabajos y producciones de las y los colegas. Nació entonces *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, una revista académica cuya primera edición en papel es de 2003, ininterrumpida hasta la edición 2020 en prensa². En el primer número, el Comité Editorial cuyos miembros han ido cambiando con el tiempo, pero en el cual se respeta la pertenencia a distintas universidades fundadoras, anunciaba³:

Reseñas de Enseñanza de la Historia (ISSN N° 1668-8864 - ISSN-L 1668-8864) es la Revista de la Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales - APEHUN.

Entre sus objetivos se plantean:

- Ser el órgano de difusión de cátedras de formadores de formadores en historia de universidades públicas, comprometidas con:
 - El Estado y la red de relaciones que sostiene la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumple un papel -nunca neutro políticamente- y que debe ser develado y debatido críticamente entre generaciones.
 - La sociedad civil, porque en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico la escuela desempeña un papel comprometido al incidir en la construcción y reconstrucción de las memorias colectivas.
- Ser un medio de comunicación especializado que contribuye a la reflexión e innovación en la enseñanza de la historia.
- Dar a conocer investigaciones que se realizan en el marco de la didáctica de la historia y de la práctica de la enseñanza, profundizar las líneas teóricas y práctica y presentar nuevos temas de investigación en el campo.

Está dirigida a un público internacional de investigadores, docentes y estudiantes de la formación docente inicial y continuada en historia, con la finalidad de contribuir a la fundamentación y mejora de la enseñanza de la disciplina. (*Reseñas*, 2003, p. 3)

² Posteriormente se decidió incluirla en formato digital en la página web institucional.

³ La revista se publica anualmente y cuenta con secciones de: Artículos, Dossier, Reseñas, Entrevistas y Autores invitados. La impresión en papel se realiza en una institución editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y la versión digital está localizada en www.apehun.uncoma.edu.ar



Expresaban así sus fundadores y fundadoras la vocación de contribuir desde un espacio editorial a esa tarea fundamental para la sociedad que es la difusión del conocimiento científico, no producido en laboratorios sino generado a partir de la intensa relación que sus investigadores tienen con la formación de profesores y con el propio ejercicio de la docencia en historia en la escuela y en institutos de formación docente, además de las universidades de las cuales son parte.

Como revista que representa a una Asociación, *Reseñas* conserva su carácter de ser vocera en esta temática en particular de varias universidades. Cuenta también en cada edición con aportes de colegas de Iberoamérica, principalmente España, Chile, México, Brasil y Colombia.

Tal como está expuesto en sus objetivos, en un primer momento la revista apostó a publicar lo que se realizaba en y desde las cátedras de formación de profesoras en Historia, tanto en docencia como en extensión e investigación. Incorporaba relatos de experiencia, propuestas de enseñanza sobre temáticas concretas, entrevistas a personas consideradas valiosas para sus lectores, producciones de esos autores “maestros” de la disciplina y artículos de investigación.

Posteriormente, se fueron privilegiando artículos referidos a proyectos de investigación, realizados o en curso, por sobre las narrativas de experiencias o reflexiones, aunque siempre vinculados a la tarea de base, o sea la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en un esfuerzo por insertarse, a través de la indexación, en los circuitos científicos a los que aluden Beigel y Salatino (2015). Estos investigadores plantean que existe un circuito internacional de circulación de publicaciones, considerado “más valioso” autodenominado “*mainstream*”, que diferencia entre “*científicos internacionalizados e investigadores restringidos a circuitos nacionales o “marginales”*”. Esto definiría, de modo cuasi taxativo, un principio de jerarquización de las revistas y su poder de consagración académica, condicionando así a sus autores según lo que llaman “una mera medición de “visibilidad”” (Beigel y Salatino, 2015).

Reseñas ha hecho así una apuesta fuerte a su inclusión en estos circuitos, incorporando autores y difusión en otros países como España y Brasil, en sus redes y espacios digitales. Sin embargo, aún lucha contra criterios academicistas y cerrados para entrar en índices para los cuales debería casi renunciar a sus valores de origen, o sea la difusión de la producción investigativa de los equipos, pero también de la reflexión sobre sus prácticas, esos saberes que tienen el valor de lo experiencial y el marco de las aulas secundarias o no universitarias, no valoradas en índice alguno.

Sobre sus líneas de contenido

Desde el número inicial hasta el número 13/2015, aparece como primer artículo el de un autor o autora invitados, salvo en la edición 2004. Aparentemente, desde 2015 se ha optado por no solicitar ese tipo de intervenciones.

Los invitados han realizado, a nuestro criterio, aportes muy estimables a las temáticas en discusión tanto en las aulas de cada momento, como en los ámbitos políticos y/o curriculares vinculados a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales iberoamericanas. Podríamos



señalar que en el formato general de la revista hay temáticas recurrentes, tal como es previsible en un órgano de difusión de equipos docentes y de investigación que están insertos en su medio y en su tiempo.

Recorre casi toda la revista la preocupación por la Formación Docente, su enseñanza, el formar a formadores, los recursos y estrategias puestos a disposición de los estudiantes de profesorado. En tal sentido, ocupa un lugar la cuestión de los manuales y los libros escolares, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre otros.

Las reflexiones y miradas sobre el significado de la enseñanza de la Historia, su *para qué*, tienen un espacio considerable. El *para qué*, la significación de la enseñanza, es una pregunta que ha desvelado y desvela tanto a estudiantes y profesores en las aulas universitarias o escolares como a técnicos curricularistas y políticos encargados de la educación. Aparecen, entonces, artículos que discuten el currículum en diferentes escalas, y otros que, desde una reflexión teórica, ofrecen algunas respuestas a esa pregunta clave.

Muy interesante también, porque devela los intereses teóricos y metodológicos puestos en juego en ciertos momentos para los docentes-investigadores, es la temática de la Historia Reciente, comenzando por su denominación: ¿Historia del Presente, Historia Reciente, Historia del Tiempo Presente? Esta discusión ocupa muchas páginas y varios números de la revista y trae al centro de la escena un debate que apenas aparecía en los ámbitos de la historiografía latinoamericana, pero ya ponía en tensión a los profesores y las profesoras en las aulas. ¿Qué enseñar de nuestro pasado cercano? Cómo abordar/eludir, abordar/no abordar la dictadura, los desaparecidos, la nueva efeméride sobre la Memoria. La tensión historia-memoria desde los teóricos, la inclusión o no de estos temas en el currículum reformado por la ley en nuestro país y sus provincias, la necesidad de incorporar nuevos recursos para la enseñanza de temáticas conflictivas o “cuestiones socialmente vivas” tuvieron y tienen un espacio muy importante en los artículos de *Reseñas*.

También resulta clave para comprender los sentidos asignados a esta producción por sus agentes productores, la incorporación de un Dossier temático en cada número, que ha estado centrado en recuperar de forma crítica ciertas efemérides o discutir cuestiones importantes para el campo en el momento de cada edición.

Del mismo modo, las entrevistas realizadas a historiadores como Fernando Devoto, Luis Alberto Romero, Federico Lorenz, Waldo Ansaldi o a referentes del campo de la didáctica como Gloria Edelstein, Joan Pagès, Antoni Santisteban, Silvia Finocchio, Beatriz Aizemberg, así como Miryam Krieger, Susana Barco, Clotilde Yapur, Ana Collings, Clemencia Baraldi, Graciela Funes, Liliana Aguiar, Cristina Angelini aportan miradas desde sus propios espacios y sus investigaciones a las discusiones en común, lo cual enriquece el contenido de cada número.

La pregunta sobre cómo construir conciencia o pensamiento histórico y/o cómo formar formadores que posibiliten en sus clases esta construcción es y ha sido un desafío para las cátedras y equipos autorales. ¿Qué se ha publicado en *Reseñas* sobre esto?



Aproximaciones teóricas al Pensamiento Histórico

Si se analizan a lo largo del tiempo las finalidades de la enseñanza de la historia, de un modo u otro se han ido precisando algunas dimensiones constitutivas, entre las que se destaca el pensamiento histórico. En este sentido y coincidiendo con Pagès la principal competencia histórica que el futuro docente tiene que desarrollar es: “saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” (Pagès, 2009, p. 70).

Este se define como una competencia que implica habilidades que se configuran a partir de apropiarse de los modos de construcción del conocimiento histórico y en este proceso se configura un modo de conocimiento. Martineau⁴, sostiene que:

el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado. (Pagès, 2009, p. 75)

Entonces, para poder leer la realidad en clave histórica se pone en juego una manera de entender lo social, que está atravesada por los conflictos sociales a partir del reconocimiento de los intereses y valores diferenciados de diversos actores sociales individuales y colectivos, por una mirada relacional en la medida que incentiva el análisis de las interrelaciones entre las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales en el devenir de las sociedades. Sin embargo, para que esa lectura sea relevante se requiere del análisis y reflexión en torno a la pluriperspectividad, poner en tensión las múltiples miradas que atraviesan la lectura de lo social, para identificar cuáles se imponen y cuáles quedan subsumidas.

Pero no alcanza con conocer, sino que deben generarse las condiciones para la apropiación de las maneras de construcción del conocimiento histórico y de las reglas que regulan dicha construcción.

Coincidiendo con Pagès, quien recupera ideas de Tutiaux-Guillon, sostenemos que

El pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica (...). (Pagès, 2009, p. 71)

Ahora bien, se puede vincular esta manera de abordar el pensamiento con el desarrollo del pensamiento crítico, que tiende a la interpelación de saberes o interpretaciones sin fundamentos

⁴ Tomamos aquí a este autor a partir de las referencias de Pagès (2009).



sólidos, que no se reduce al ámbito de lo institucional, sino que trasciende el ámbito académico y se constituye en una herramienta muy potente para la orientación en la toma de decisiones y se vislumbra aquí la dimensión política de la propuesta formativa.

Estas prácticas serían tendientes al desarrollo del pensamiento histórico al ahondar en los procesos por los cuales el conocimiento histórico se construye y se comparte, posibilitan estructurar, dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos, porque de alguna manera se reconoce que dan cuenta de un modo en el que se configuran ciertas significaciones del pasado, sobre la base de que conceptualizaciones o categorizaciones se formulan los interrogantes y sus alcances. Este aporte podría situarse en lo que Santiesteban (2010) plantea como representación e interpretación de la historia.

En relación a las representaciones de la historia, este autor reconoce fundamentalmente una de las formas de la misma, la **narración**. Esta, en tanto texto da cuenta de un acontecimiento verdadero acerca de una realidad histórica, construido según los criterios legitimados y validados por la comunidad de historiadores. Explicita acontecimientos reales engarzados en una trama de relaciones que les otorgan sentido. Adquiere gran valor porque logra la articulación entre empiria y teoría, en la medida que se vale de categorías para la construcción narrativa y a la vez sostenida desde lo acontecido. Pueden alcanzar distintos niveles de desarrollo, entre los cuales se destacan las narraciones que incluyen interpretaciones diversas, así como explicaciones.

Entre las cuestiones centrales presentes en la narración se encuentran: una selección de acontecimientos, una de las tantas posibles, una de las formas de ordenamiento temporal en los que deben estructurarse y los sentidos implicados en esas formas de estructuración de lo temporal. Santiesteban plantea esto del siguiente modo: “promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar relaciones” (2010, p. 45).

Pensar históricamente requiere pensar en el tiempo y esto implica “desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro”. (Santiesteban, 2010, p. 39). Implica poner en juego habilidades cognitivas de distinta índole, tales como asumir el problema que lo desafía elaborando respuestas conjeturales, seleccionando, organizando, sistematizando y evaluando evidencias; utilizando criterios para periodizar y hasta definiéndolos como una expresión de una mayor apropiación de las nociones temporales; reformulando preguntas, construyendo manera crítica datos y analizarlos en el marco de la temporalidad; explicar los cambios; comprender la distinción entre un hecho y un acontecimiento; controlar la validez contextual de los conceptos.

Este modo de abordaje se vincula estrechamente con el pensamiento crítico y la interpretación. El primero, el pensamiento crítico, se relaciona en la medida que estas habilidades cognitivas son las que configuran un conocimiento crítico. Es decir, que desarrolle la capacidad de elaborar y expresar argumentos y para ello despliegue una red de relaciones conceptuales cuyos significados construyan una trama de sentidos. Y la segunda, porque con la interpretación de la historia a partir de fuentes se procuran instancias de comprensión de los sentidos inscriptos en los procesos históricos.



Cabe inferir entonces que, si esto promueve el desarrollo de procesos de pensamiento histórico, se abre camino hacia el reconocimiento de la relevancia del mismo en la medida en que, sí han logrado interiorizarse y constituirse en esquemas de percepción, conocimiento y valoración, también lo serán de acción.

En otras palabras, constituirse en agente social con condiciones desde de las cuales leer en clave histórica su presente, decodificando y encontrando los sentidos a partir de haber incorporado una manera de razonar e interpretar que implica asumir una actitud en relación al conocimiento histórico en cuanto construcción social y a los usos sociales del mismo. Pero no solo actitud, también se hace necesario haber hecho propio los modos en que se produce, porque posibilita hacerse preguntas, interrogarse acerca de lo que su presente les impone, interpelando sus representaciones y las que se configuran de maneras muy diversas, seleccionado y relevando críticamente los datos que las sustentan y lograr posicionarse de manera más autónoma y expresarlo en un discurso entendible, riguroso y preciso, en cierto modo haber construido una interpretación y explicación del presente en el que está inmerso y asumir la participación desde este lugar.

Algunas miradas sobre Pensamiento Histórico en *Reseñas*

Como decíamos, la preocupación por las finalidades de la enseñanza de la historia está presente desde los inicios de la revista. El artículo inaugural de *Reseñas* pertenece a Joan Pagès titulado Ciudadanía y enseñanza de la historia, publicado allá en el 2003 (pp. 11-42). En esta producción, se aborda como un eje problemático las maneras en las se enseña historia en la escuela, planteando que el modo habilita, posibilita u obtura el desarrollo de otras habilidades como la de la interpretación, que son necesarias en la construcción de la ciudadanía. Se focaliza en la relación entre ciudadanía y conciencia histórica como enfoques desde los cuales repensar la enseñanza de la historia. De este modo, la historia enseñada se constituiría en referente para la construcción de futuro. En el desarrollo de la temática, se realiza un itinerario por los distintos referentes teóricos que han abordado la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana⁵. Se podría considerar que este artículo oficia de apertura para la reflexión en torno a los sentidos de la enseñanza de la historia vinculados especialmente a la formación de la ciudadanía y por ello va abriendo horizontes para mirar prácticas que irán configurando lo que implica el pensamiento histórico.

En este mismo número, otro texto reflexiona acerca de finalidades, Significaciones de la historia enseñada (Funes, 2003, pp. 149-174). Si bien se enfoca en el análisis de la perspectiva de los maestros acerca de los sentidos que le asignan a la historia enseñada, creemos que también aporta reflexiones que se aproximan al pensamiento histórico por el tipo de habilidades que se implican en este proceso de significaciones.

⁵ Entre ellos se cita a Audigier, Russen, Tutiaux-Guillon, Martienneau y Wineburg.



En un primer momento, explicita las formas de entender la conciencia histórica en el contexto en el que se producen las prácticas docentes. Analiza la historia enseñada desde la categoría de **código disciplinar**, en la medida en que dicha categoría posibilita la lectura de la enseñanza de la historia visibilizando los cambios y las continuidades.

Asimismo, abre a la interpelación acerca de los sentidos de la enseñanza de la historia y para ello ahondará a partir de dos categorías centrales, producción de sentido (Verón, 1995) y significaciones sociales (Castoriadis, 1997).

Historiza brevemente para situar los sentidos (el pasado como modelo para el presente, la comprensión la red de relaciones que implica una comunidad de pertenencia y también puede constituirse en rupturista en la medida que configure un hacer que interpele lo existente) y va planteando pistas para visibilizar dimensiones en la producción de sentido. Así reconoce que, pertenencia e identidad tienen un lugar destacado en cuanto a constituirse en los sentidos más recurrentes. Sin embargo, sostiene la autora (Funes, 2003), en lo referido a la producción de sentidos, se hace necesario mostrar las operaciones discursivas que constituyen las tramas de sentido. En este caso, es indispensable reconocer los vínculos entre pertenencia e identidad, y admitir que solo se harán comprensibles si se reconocen en una trama de sentidos, es decir que solo serán visibles en la medida que se identifique la gramática en la que se producen, circulan y generan reconocimiento. En este punto, ingresan las significaciones sociales, porque desde estas vinculaciones emerge la posibilidad de la construcción de un nosotros/los otros.

Vemos entonces cómo la enseñanza de la historia viabilizaría el análisis de lo colectivo, la pertenencia, la identidad, la memoria, la creación y hasta abriría puertas hacia la transformación. Esto es posible si se ancla en posicionamientos interpretativos, en los que la narrativa cobra fuerza y se constituye en productora de historias comprensibles en y desde contextos socioculturales específicos. Además, requiere desde la enseñanza posicionarse a partir de la comprensión explicativa. Desde esta perspectiva entonces, reconocemos las simientes hacia una enseñanza de la historia tendiente al desarrollo del pensamiento histórico.

En el Nro. 2 de la revista, identificamos un artículo que aborda la relación entre historia y memoria en la enseñanza, titulado Presente y Memoria en la historia. Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza (Cerdá, 2004, pp. 123-143). Recuperamos esta producción porque implica la apertura hacia preocupaciones por la resignificación de las relaciones entre pasado-presente-futuro. Por una parte, desde una dimensión más epistemológica, precisa el lugar del presente para la historia y cómo se redefine entonces la significación del pasado y futuro y esto lleva a resignificar lo que se entiende como conciencia histórica. Asimismo, analiza la relación entre memoria e historia, y especialmente el lugar de la memoria en tanto objeto de estudio, relocalizándola como fuente y esto requiere repensar también las formas de su abordaje. Y, por otra parte, desde una dimensión para la Enseñanza aborda los nuevos desafíos que se plantean desde esta nueva mirada, que implican la interpelación de la relación sujeto/estructura, así como promueve la ampliación de lo que se considera fuente. En esta producción entonces, se vislumbran algunas consideraciones tanto desde lo epistemológico como desde la enseñanza que se vinculan con el pensamiento histórico.



Por tanto, en los inicios de la revista reconocemos algunas producciones que nos dan indicios acerca de preocupaciones por el pensamiento histórico en las investigaciones y producciones.

Como en este rastreo parcial, por cierto, nos proponíamos focalizar en los últimos cinco años de la revista, a continuación, se presentarán algunos hallazgos.

En *Reseñas 13* (2015), focalizamos en el artículo La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/ Presente en la formación inicial del profesorado (Jara, 2015, pp. 51-77), porque, si bien el eje de la producción gira en torno al análisis de las prácticas de elaboración de propuestas de enseñanza en la formación inicial del profesorado y no plantea de manera explícita el tema que estamos indagando, en el recorrido que realiza por los distintos aprendizajes implicados en el proceso de construcción de la secuencia, se pueden reconocer algunas pistas que se vinculan con el pensamiento histórico. Recuperamos, en este sentido, las reflexiones acerca del aprender a planificar las prácticas de la enseñanza de la historia, porque en este abordaje se focaliza en lo regulado desde la propuesta formativa del profesorado, haciendo hincapié en una de las finalidades que se vincula con el desarrollo del pensamiento crítico. Destaca su importancia en la construcción de propuestas de enseñanza, en la medida que hace necesaria la visibilización de las perspectivas epistemológicas acerca de la disciplina, enseñanza y aprendizaje. En este sentido, reconoce que la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico solo se viabiliza si se articulan el conjunto de habilidades de pensamiento a un conjunto de saberes que se sostienen también desde perspectivas críticas, ya que desde estas se promueve la capacidad para la resolución de problemas, tomar decisiones y ser creativos. Si esta se constituye en una de las finalidades en la formación, debe ser objeto de enseñanza en los procesos de formación docente inicial.

Consideramos así que el desarrollo del pensamiento crítico se muestra estrechamente vinculado con el desarrollo del pensamiento histórico.

En este volumen también recuperamos algunos planteos del Dossier: Pensar la formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales⁶.

En este marco, uno de los panelistas, Miguel Jara (Universidad Nacional del Comahue), reflexiona acerca los límites y posibilidades en la propuesta formativa de profesores, plantea que esta problemática emerge con más fuerza en la instancia de la práctica, especialmente durante la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de ciudadanía.

El panelista hipotetiza acerca de las razones por las que esto sucedería, destacando especialmente una de ellas, la que refiere al modo en el que se ha enseñado historia en formación docente inicial. Se plantea que una alternativa para dar respuesta a esta situación estaría dada por generar nuevas maneras de enseñar historia en la formación inicial, que tienda a la construcción de la historia como un saber en construcción, que fortalezca la potencialidad crítica del conocimiento, anudando el pensamiento crítico y el histórico, en aras de promover en sus prácticas docentes profesionales una ciudadanía que habilite a la explicación de problemas sociales y a la participación en la toma de decisiones.

⁶ Panel (2015). *Entre la Universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales*. XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.



Asimismo, se muestra un conjunto de acciones desplegadas en su cátedra para el desarrollo de lo que se considera necesario en el proceso formativo. Es decir, la apertura hacia nuevos horizontes de comprensión de la enseñanza que viabilicen la construcción de un pensamiento didáctico-histórico, se proponen ciertas temáticas-problemas-desafíos que posibiliten la enseñanza de la historia en la complejidad de los procesos históricos, se generan condiciones para la elaboración de materiales de enseñanza que acompañen estas nuevas maneras de enseñar y como cierre se socializan las experiencias.

Otra panelista, Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata), enuncia el pensamiento histórico como parte del proceso formativo asociado al aprendizaje del oficio del historiador y cómo este saber facilitaría el desarrollo del pensamiento histórico, por una parte. Por otra, considera necesaria la construcción del profesor como un intelectual que posibilite la articulación de los saberes de la historia con las problemáticas sociales y posibilite de este modo nuevos horizontes de comprensión.

En *Reseñas 15* (2017), identificamos otra producción que se aproxima a la indagación acerca del pensamiento histórico como objeto de reflexión, se titula *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras que promueven pensamiento crítico e histórico en los estudiantes* (Marcela Zatti, pp. 93-114).

En este artículo se realiza el abordaje de la innovación en la enseñanza de la historia, su objeto de análisis en un estudio de caso, delimita lo que se entiende como innovación, o sea la incorporación de algo nuevo desde distintas dimensiones de lo disciplinar como desde lo metodológico. En este caso, se abordan prácticas centradas en la enseñanza de la historia reciente, lo que desde lo disciplinar se reconoce como innovador, en la medida en que su finalidad está en generar espacios de reflexión acerca de la/s memoria/s desde la historia. La autora tiende a interpelar, a interrogarse acerca del período en cuestión y de este modo viabilizar el desarrollo del pensamiento crítico y desplegar las distintas dimensiones del pensamiento histórico.

Hay aquí nuevamente una marca que parece estar presente entre los que reflexionan en torno al pensamiento histórico, la estrecha relación o la necesaria articulación entre pensamiento crítico y pensamiento histórico, en este caso se explicita de manera clara que la dimensión política atraviesa estas prácticas de enseñanza en la medida que la interpelación y el cuestionamiento se realizan desde un lugar, tratando de reconocer los intereses puestos en juego, visibilizando la repolitización de la perspectiva de la enseñanza de la historia así como la de la memoria. A lo largo del desarrollo, va identificando indicadores que reconoce como las marcas del pensamiento histórico que orientan la propuesta de enseñanza del profesor analizado.

Otra instancia que reconocemos está en *Reseñas 16* (2018), es una producción acerca de la Formación docente, de Joan Pagès, titulada *Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?* (2018, pp. 15-46). Es muy interesante y reafirma la necesidad de una enseñanza de la historia desde la perspectiva de la ciudadanía anclada en la necesidad de proyectar, de construir futuros. En este sentido, destaca la necesidad de conocimientos que posibiliten la construcción de una conciencia histórica en tanto



base del desarrollo de una conciencia democrática crítica. Esta producción se vincula claramente con pensamiento histórico, porque está vinculado con pensamiento crítico y ciudadanía.

Otra producción pertenece a Fernando Godoy Vera (2018, pp. 81-97) y se titula Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria. En este artículo, se plantea la relación entre el uso de las fuentes de información histórica y el desarrollo de pensamiento crítico. En el abordaje de esta temática el autor sostiene que los modos de uso de dichas fuentes posibilitan o limitan el desarrollo de la literacidad crítica, entendiéndola como la capacidad de leer y escribir de manera crítica reconociendo los posicionamientos implícitos en los discursos. En este sentido, la apropiación de estas formas viabilizaría el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida que se favorezca el saber leer e interpretar la realidad en clave histórica, posibilitando la elaboración de interpretaciones históricas argumentadas. En definitiva, se visualiza que lo que subyace es una mirada de la enseñanza de la historia para la ciudadanía. Enfatiza que este tipo de despliegue solo sería posible a partir de una enseñanza de la historia que se sostenga desde la problematización referenciando a los autores clásicos en este tipo de análisis.

El otro artículo recuperado en la misma revista, se titula Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente, de Rocío Sayago (pp. 113-127). En esta producción, se plantea la relación entre saberes específicos que se realizan en la elaboración de la propuesta de enseñanza en la residencia y práctica docente, especialmente focalizada en la dimensión de la temporalidad. El análisis está focalizado en lo que la autora reconoce como los aportes de la didáctica de la historia a la enseñanza de la temporalidad, que considera sustantiva para el desarrollo del pensamiento histórico. Si bien aborda el tiempo histórico desde distintas dimensiones, donde pone el acento es en la enseñanza y sus finalidades. Considera indispensable reflexionar sobre los modos que habilitan el desarrollo del pensamiento histórico. Es decir, reconoce la relación entre maneras de enseñanza del tiempo histórico y los modos de comprensión de los procesos sociales, en tanto configuran la conciencia temporal. Esta despliega una conciencia histórica, dimensión clave de la ciudadanía en tanto constitutiva del agente social. La preocupación está puesta entonces, en las maneras de generar condiciones para el aprendizaje de las distintas nociones de temporalidad en una complejidad creciente que posibilite reestructurar los esquemas de pensamiento acerca de la temporalidad de lo social.

Asimismo, aporta que es necesario incorporar la dimensión de la temporalidad en tanto discurso, en la medida en que el discurso configura narrativas de acontecimientos en tramas explicativas en las que estos se inscriben, interpelando la representación de una interpretación que puede ser múltiple, heterogénea y diversa según quién, desde dónde y con qué intencionalidad se produzca dicha narrativa. Y fundamentalmente, que viabilice la producción de las propias narrativas.

En *Reseñas 17*, destacamos el artículo Representaciones sociales de futuros docentes de historia sobre el tiempo y la conciencia histórica de Carmen Escribano Muñoz y Joan Pagès (2019, pp. 17-36). En esta producción, la preocupación está focalizada en indagar sobre las



representaciones acerca del tiempo histórico y de la conciencia histórica en estudiantes de posgrado.

A medida que se van analizando las representaciones, se van configurando categorías que son leídas desde una mirada crítica, desde la enseñanza de la historia. En este sentido, se explicitan las relaciones entre conciencia histórica e identidad, dimensión asociada a la de ciudadanía. Se plantea que la conciencia histórica implica un entramado de habilidades de pensamiento que posibiliten la comprensión del mundo social a la vez que lo comprometen activamente con él. De esta manera, se amplía la mirada de la conciencia histórica en la medida que incluye a la del pensamiento temporal, y establece una relación dialéctica entre conciencia ciudadana y conciencia temporal. Los autores sostienen que la enseñanza de la historia promueve la formación de ciudadanos críticos y participativos, generando las condiciones subjetivas para la participación mediante el desarrollo del pensamiento crítico sobre el pasado, favoreciendo la conciencia histórica, base de la conciencia ciudadana. De la primera se despliegan la interpretación y narración histórica como facilitadoras de las relaciones pasado-presente-futuro. Sin embargo, en sus análisis, esto se encuentra un poco difuso en la medida que sostienen que, en la propuesta formativa, estas dimensiones no se hallan presentes ni lo suficientemente abordadas.

Por último, en esta misma revista con el título Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela de Celeste Cerdá y María Noel Mera (pp. 137-156), se presenta una propuesta de enseñanza, diseñada para potenciar el desarrollo del pensamiento histórico desde una didáctica crítica. En este sentido, propone innovar en los modos en los que se aborda el conflicto en clave comparativa, relocalizando el lugar de lo político en la medida que le otorga mayor relevancia a los sujetos de la historia de manera concreta, posibilitando el desarrollo de una conciencia histórica que viabilice el juego de relaciones entre pasado-presente-futuros, focalizando en las interrelaciones entre las nociones de futuro y cambio. Abre así hacia nuevos horizontes en ese dinámico interjuego.

A modo de conclusiones provisionarias

Este breve recorrido por las páginas de *Reseñas de Enseñanza de la Historia* sirve para dar cuenta de los debates profundos al interior de los equipos de cátedra y nos muestra, a quienes re-visitamos los ejemplares editados, cuánto tenemos en común y cómo, más allá de los criterios editoriales o de selección de temas propuestos por el Comité Editorial, lo que aúna y amalgama nuestras producciones es la voluntad de aportar a la construcción de profesores formados para enseñar desde el pensamiento crítico.

En relación con lo que nos proponíamos rastrear en las producciones, consideramos que hay mucho de aquello que consideramos, desde los autores, señales de la búsqueda de una conciencia crítica y un pensamiento histórico. Encontramos abordajes que han analizado características que estarían posibilitando la construcción de al menos algunas dimensiones del pensamiento



histórico, sobre todo aquellas que visibilizan al conocimiento histórico como una construcción social en la complejidad que esto implica.

Hemos revisado también artículos donde se abordan cuestiones referidas a las prácticas, a estrategias de comprensión de lo social en clave histórica y al desarrollo de operaciones del pensamiento histórico relacionadas con la temporalidad, es decir, aquellas vinculadas a la simultaneidad, al cambio y la continuidad, a la diacronía, entre otras tantas dimensiones del tiempo histórico.

Por tanto, entendemos que esas discusiones sobre la significación de la enseñanza de nuestra disciplina, la reflexión teórica y práctica sobre las implicaciones didácticas y metodológicas de formar profesores en Historia, ha tenido, en la Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, un importante espacio.

El compromiso es seguir revisando, de manera atenta, lo que se escribe y se produce en el campo, para continuar cumpliendo con los objetivos explicitados en las primeras páginas de la revista, esto es, difundir y compartir el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Beigel, F. y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. PB *Información, cultura y sociedad* /32 (junio 2015).
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N°7, pp. 69-91, Argentina.
- Pagès, J. (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas de Enseñanza de la Historia* Nro. 16, pp. 15-46.
- Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Ediciones desde el año 2003/1 al 2019/17. ISBN 1668-8864. Editada por APEHUN y Edit. Universitas Nros 1 al 11 y Edit. Pueblo de la Toma Nros. 12 al 17. Córdoba. Argentina. Recuperados de: www.apehun.uncoma.edu.ar
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, pp. 34-56. Buenos Aires/Santa Fe. Editorial de la UNL.

**XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

**Investigación en formación inicial y continua
del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental**

**NÚCLEO 1
BLOQUE 3**

**Construcción de ciudadanía y pensar
históricamente desde los aportes de la
revista Reseñas de Enseñanza de la Historia
(APEHUN)**

María Laura Chauerba

CIFPyH - Universidad Nacional de Córdoba
lchauerba@gmail.com

Romina Cecilia Sánchez

CIFPyH - Universidad Nacional de Córdoba
rominacecilia2082@gmail.com

Desirée Marina Toibero

CIFPyH - Universidad Nacional de Córdoba
desireetoibero@gmail.com

Resumen

Dentro del proyecto de investigación “Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia”¹, nos proponemos dar continuidad a trabajos previos² en los cuales tomábamos como fuentes analíticas el currículum prescripto por la provincia de Córdoba para la enseñanza de la historia en el EGB y su vínculo con los sentidos asignados a la enseñanza de la historia, por residentes del profesorado de historia de Universidad Nacional de Córdoba (Toibero, 2018). En ellos, indagamos acerca de la relación entre la finalidad de formar en el

¹ Proyecto Consolidar 2018-2021 Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y Desafíos para la Enseñanza de la Historia.

² Presentados en: XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia 2019. Universidad Nacional de Catamarca -VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía 2019. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.



pensar históricamente y la construcción de la conciencia histórica.

Continuando con la mirada teórica que nos ofrecen los trabajos de Santisteban y Pagès, además de la lectura de Russen, pretendemos en esta nueva contribución, revisar de qué modo la relación entre finalidades de la enseñanza de la Historia/construcción de ciudadanía crítica/pensar históricamente, han sido abordados a lo largo de los años por los equipos autorales que publicaron en la Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, publicación de APEHUN, que representa un acervo de referencia sobre las indagaciones e investigaciones de los equipos de formadores de formadores en la enseñanza de la Historia que se ha sostenido desde el año 2003 hasta el presente.

Palabras clave: pensamiento histórico, ciudadanía crítica, sentidos de la enseñanza de la Historia

Introducción

En la presente ponencia, compartimos la revisión y análisis de lo que, como equipo de investigación, estamos abordando desde trabajos anteriores para profundizar en la comprensión de la relación entre finalidades de la enseñanza de la Historia, la construcción de la ciudadanía crítica y el pensar históricamente. Pretendemos en esta nueva contribución, aproximarnos al modo en que la relación ha sido abordada desde la Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, publicación de la Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), ya que representa un acervo de referencia sobre las indagaciones e investigaciones de los equipos de formadores de formadores en la enseñanza de la Historia que se ha sostenido desde el año 2003 hasta el presente.

La propuesta busca analizar esta relación y/o proceso desde una mirada hermenéutica, en palabras de Gadamer “cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de la historia efectual” (1997, p. 371). De tal modo que, siguiendo los aportes de este autor, la categoría ciudadanía y su vínculo con la enseñanza de la historia se encuentra inscrita en nuestro horizonte de interpretación; no solo porque los problemas tienen continuidad³; sino fundamentalmente porque nuestra mirada problematiza la cuestión y se propone intervenciones desde nuestra práctica de formadores procurando vincular las finalidades docentes con los aprendizajes de los alumnos. Al respecto, Gadamer afirma lo siguiente: “el efecto de la tradición que pervive y el efecto de la investigación histórica formarían una unidad efectual cuyo análisis solo podrá hallar un entramado de efectos recíprocos” (1997, p. 351). Así, la definición de la situación hermenéutica supone incluirnos en la problemática investigativa no desde una posición que nos enfrenta a la problemática de la enseñanza de la historia y de la ciudadanía como algo externo y ajeno; sino desde el reconocimiento de nuestra implicación haciendo conscientes los

³ En tanto que, la distancia entre las finalidades de la enseñanza de la historia enunciadas por los docentes y las significaciones otorgadas por los jóvenes a sus propios aprendizajes históricos continúan mostrando un desfase en el que se juega la construcción de la ciudadanía.



efectos de la historia efectual en nosotras⁴.

Desde este lugar, nos proponemos dialogar con la primera publicación de la revista, revisando los antecedentes del vínculo entre finalidades de la enseñanza de la historia y la construcción de ciudadanía, asumiendo que en esta relación emerge la crítica y la construcción del pensar históricamente como procedimientos u operaciones que se construyen y se aprenden en esa relación.

Acerca de las Tradiciones y Sentidos Fundacionales

En esta oportunidad buscamos propiciar un encuentro con la tradición que se inicia en el 2003 con la primera publicación de *Reseñas*, pero que vive y se actualiza hasta el presente. En particular, buscamos habilitar una conversación con las propuestas centradas en la construcción de ciudadanía de la última edición en 2019. En esta línea, cobra significado el contexto de producción y surgimiento de la revista como horizonte del texto, lugar desde el cual se establece el diálogo entre los autores desde nuestra interpretación.

En la búsqueda por elucidar el contexto que da inicio a la revista, retomamos las palabras de sus editores, quienes expresan que el tiempo fundacional estuvo caracterizado por problemáticas relacionadas con las disparidades regionales, la calidad de la educación en relación a presupuesto educativo y la problemática laboral docente con supresión de espacios curriculares en el Nivel Medio. Momentos en donde la reforma educativa puso en tensión a todo el sistema educativo; en sus palabras: “momentos convulsionados por la reforma educativa, donde el lugar que ocupan los saberes está cruzado por viejas y nuevas disputas” (2003, p. 6).

En la narrativa del grupo editorial, se recupera un conjunto de experiencias de encuentro previos iniciados hacia 1999 que preparan el camino fundacional que da origen a la revista *Reseñas de la enseñanza de la Historia*, comúnmente conocida como *Reseñas*. Así, la revista nace en 2003 en el seno de APEHUN como concreción del anhelo de los equipos de cátedra relacionadas con la Didáctica de la Historia de algunas de las universidades nacionales del país que ya venían articulando trabajos e inquietudes investigativas. *Reseñas* nace con la intención de dar a conocer y compartir las experiencias e investigaciones que las cátedras estaban desarrollando hasta el momento, forjando un espacio común de reflexión y difusión para trabajar en red. Desde entonces, se publica anualmente y cuenta con secciones de: Artículos, Dossier, Entrevistas a Autores invitados y Reseñas de Tesis y Libros. La edición en papel se realiza en Editorial Universitas.

Desde el comienzo, se plantea como finalidad la contribución a la fundamentación y mejora de la enseñanza de la disciplina y se constituye en un órgano de difusión y socialización de propuestas alternativas a la enseñanza oficial para promoverlas en la formación docente.

La intencionalidad de la propuesta, de acuerdo a lo expresado por los editores, resultó del aporte de las experiencias transitadas por las cátedras nacionales pero también se propuso la

⁴ Nuestras últimas producciones estuvieron inscriptas en torno a la temática en cuestión (Toibero, 2018; Toibero, y Chauerba, 2019).



apertura y articulación de un diálogo con universidades latinoamericanas y con algunos didactistas de las Ciencias Sociales españoles, especialmente Joan Pagès⁵. La importancia del vínculo entre diferentes contextos educativos estará orientada a la conformación de un colectivo sin fronteras para el abordaje de los problemas de la enseñanza, de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales⁶. Finalmente, en el número de apertura, se expresa el compromiso de la revista con el Estado y con la sociedad civil, buscando contribuir desde una perspectiva crítica, proponiendo interrogantes potentes que permitan el intercambio de ideas, el diálogo intergeneracional y la construcción de una memoria común.

Este conjunto de aperturas y sus características marcan el sentido fundacional de la revista habilitando preguntas propias de un campo en construcción que se estaba abriendo hacia líneas de investigación y producciones que buscaban articular la didáctica especial con el campo disciplinar y que van a orientar los artículos sucesivos.

Mirado retrospectivamente y con oficio de historiadores podríamos reconocer el comienzo de un proceso, un acontecimiento inaugural que condensa y sintetiza un conjunto de preocupaciones en un tiempo y lugar determinado en torno a la construcción de un campo que, gestado en la práctica, aún requería encontrar una forma capaz de sistematizar y organizarse como tal. Desde esta perspectiva, resulta significativo para nuestra interpretación que el primer artículo de la revista tenga a Pagès como autor invitado, con el título Enseñanza de la historia y ciudadanía. De tal modo, que desde el inicio de la publicación se presenta el reconocimiento del vínculo entre la formación de la ciudadanía que el autor llamará democrática y los propósitos de la enseñanza de la historia.

Como primer posicionamiento sobre la cuestión recogemos las palabras del autor al referirse a su artículo, al respecto sostiene “es una propuesta que pretende ser un ejemplo de una manera de enseñar historia diferente de la que propone hoy en España el gobierno del partido popular y en occidente las derechas conservadoras” (Pagès, 2003, p. 12). Desde esta expresión, se explicita un compromiso político que deja en claro que la enseñanza de la historia no es un campo políticamente neutro, a la vez que establece que la innovación será fundante de la orientación del vínculo que propone entre la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía.

En esta oportunidad nos abocaremos a recuperar el diálogo de la primera edición de Reseñas con la última de sus publicaciones en 2019. Nos orientamos particularmente a recuperar las preguntas formuladas en relación a la construcción de la ciudadanía y el pensamiento histórico desde las finalidades de la enseñanza de la historia y su impacto en los trabajos recientes que, en palabras de Pagès (2003) “el enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la consciencia histórica, con el que, en mi opinión, pueden formar un todo” (p. 16).

⁵ El Dr. Pagès, reconocido investigador en temas de práctica de la enseñanza del área de ciencias sociales, en especial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, del tiempo histórico y la educación cívico política. Es autor de numerosas investigaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

⁶ En publicaciones posteriores de la revista, Pagès (2007, p. 52) recupera la construcción de estos espacios en términos de posibilidad para la conformación de un colectivo sin fronteras para el abordaje de los problemas de la enseñanza, de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales.



El horizonte del texto, desde la mirada hermenéutica

“El que quiere comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejarse decir algo por él”
(Gadamer, 1997, p. 336)

En nuestra indagación procederemos a analizar el artículo inaugural de Pagès (2003) junto a los aportes de Silvia Finocchio (Ferreyra, 2003) presentes en esa misma entrega, en pos de dar cuenta de la relación y el vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía como tradición que persiste en el hoy. Comenzamos, entonces, por presentar el contexto donde se inscribe la primera publicación de *Reseñas*. En palabras de Pagès (2003) el contexto de la enseñanza de la historia era el de la crítica, en tanto que los aprendizajes logrados por los jóvenes no les permitía situarse en el mundo, ni los ayudaba a entenderlo, ni a formarlos como ciudadanos; tampoco les otorgaba los elementos necesarios para construir su identidad personal y colectiva (p. 13). A partir de este análisis contextual, el autor formula propuestas que revisan la naturaleza de los contenidos seleccionados y las prácticas de enseñanza de los docentes, propone habilitar otros estilos de enseñanza que generen aprendizajes cualitativamente diferentes. Cabe resaltar que sus preocupaciones se inscriben en lo que sucedía en Europa, donde el vínculo de los jóvenes con la democracia era débil ya que estos se manifiestan apáticos y poco alentados a participar en la política. Avanzando en su planteo recupera a Tutuax-Guillon (2003, como se citó en Pagès, 2003) que desde sus investigaciones había comenzado a distinguir entre las finalidades que otorgaban los Estados, las instituciones y los docentes a la enseñanza de estas disciplinas y las maneras y los medios utilizados para conseguirlas, distinción que permitiría avanzar en la comprensión de la situación. En el mismo sentido, recupera a Seixas (2000, como se citó en Pagès, 2003) y Wineburg (2001, como se citó en Pagès, 2003) quienes señalan la importancia de las maneras y los procesos cognitivos en la enseñanza de la historia.

Con este horizonte de interpretaciones, junto a los aportes de investigaciones de la época a cargo de autores como Audiger (1999, como se citó en Pagès, 2003), Leville (2003 como se citó en Pagès, 2009) y Jensen (2000, como se citó en Pagès, 2003), Pagès avanza vinculando la enseñanza de la historia con el campo de la ciudadanía. Profundizando en la comprensión de la categoría **ciudadanía** advertimos que hacia el 2003 había comenzado a convertirse en un concepto central del espectro político de la época, conteniendo en su seno sentidos diversos y hasta contradictorios, contruidos históricamente y amalgamados en la tradición⁷. En el ámbito educativo europeo, la ciudadanía había estado muy ligada a la enseñanza de la historia, de la geografía y la educación cívica en sus diversas nomenclaturas desde hacía tiempo, pero con significados cambiantes. En esta línea y con la intención de clarificar el estado de la cuestión, Pagès pone en consideración a la categoría como un objeto complejo y multidimensional e invita a profundizar en la comprensión

⁷ Entendemos la tradición como un acontecer donde pasado y presente se hallan en continua mediación (Gadamer, 1997, p. 360).



desde cuatro dimensiones de la ciudadanía, en cada una de las cuales podríamos reconocer antecedentes teóricos de la época⁸.

La dimensión de la pertenencia: cultural, social y supranacional donde cada ciudadana o ciudadano puede definirse en relación a una o varias de ellas entre los polos de homogeneidad y diversidad. Esto pone en tensión la experiencia de globalización, especialmente en Europa de modo que los autores la introducen en este espacio lo cual nos permite reconocer un diálogo entre los aportes iberoamericanos: españoles, chilenos, colombianos, etc.

La dimensión de la identidad nacional: que incluye un conjunto de características que conforman una cultura nacional de una comunidad política a la que todos son llamados a pertenecer. Cultura cívica, cultura social, patrimonio (la naturaleza, la lengua, la historia y producciones culturales) como así también el patriotismo.

La dimensión del régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias, esto incluye como variables los propios derechos y los programas y acciones para llevarlos a la práctica.

La dimensión de la participación política y civil incluye las acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y con las que manifiesta su vinculación con el gobierno de la sociedad de la que es ciudadano. Refiere a la participación en los derechos, deberes y obligaciones.

Desde estas dimensiones se plantea una perspectiva universalista de la ciudadanía como concepto integral que refiere a identidades y a pertenencia; a la vez que recupera el valor de la génesis histórica –en un tiempo y en un espacio– de las luchas y pugnas sociales que hicieron posible la conquista de los derechos en diferentes ámbitos en los que se circunscriben; esto es, los derechos civiles, políticos, sociales y el de los pueblos. Conquistas que no serían definitivas, sino que, por el contrario, se encuentran en permanente tensión hacia su concreción. El planteo del autor condensa la tensión presente en ciudadanía, pero también en la historia respecto a la conservación y el cambio, la identidad y la crítica; tensiones que se ocultan en las concepciones que naturalizan el vínculo y que se caracterizan por la manipulación, el ocultamiento voluntario que busca imponer ideologías o cristalizar identidades.

La propuesta del autor invita a la participación para debatir en torno de la justicia, la pertenencia, la igualdad; a la vez que convoca a no desistir en la búsqueda por reducir la brecha existente entre una situación ideal de una ciudadanía democrática y la práctica social concreta.

Continuando con la lectura del artículo, Pagès vincula dichas dimensiones de la ciudadanía con la historicidad, en especial considera la perspectiva de futuro, que debería ser incluida en la formación ciudadana en relación con el presente y con el futuro (2003, p. 18). Desde este sentido, citando a Longstreet (1996, como se citó en Pagès, 2003) recupera el desafío de situar a los jóvenes en situaciones claves, controvertidas y ayudarles a desarrollar actitudes, habilidades y perspectivas

⁸ Es posible reconocer una amalgama de perspectivas: la Comunitarista, la Teoría Contractualista de Rousseau, la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de 1789 donde se afirmara: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en sus derechos”. Se percibe también la inclusión de una concepción moderna de ciudadanía, surgida en posguerra, donde se entiende que la característica distintiva de la ciudadanía es la posesión de derechos civiles, políticos y sociales.



para tomar decisiones sobre sus vidas como ciudadanos, sobre sus futuros individuales y colectivos con enfoques que vinculen pasado, presente y futuro. Aquí se trasluce una concepción de ciudadano como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, es decir, la política.

Como señalamos anteriormente, el contexto histórico es el del proceso de la globalización en el marco de la unidad europea. El autor cita particularmente al Consejo de Europa y su proyecto Enseñar y aprender la historia de la Europa del siglo XX (p. 25). En ese sentido, abre preguntas y plantea las tensiones entre lo nacional, lo supranacional y lo individual; preguntas que, al interior de algunos países, como en Italia, se tradujeron en orientaciones hacia la formación de ciudadanos del mundo. En la búsqueda de articular el campo de la enseñanza de la historia, el autor no se detiene, luego de expresar las reflexiones teóricas sobre la vinculación enseñanza de la historia y ciudadanía, sino que avanza presentando una propuesta de enseñanza titulada: La VII audiencia pública ¿Cómo queremos la Barcelona del futuro? Allí se traducen los posicionamientos propuestos en acciones y decisiones de la praxis que buscan articular la ciudadanía como categoría construida junto a las finalidades de la enseñanza de la historia entendida no como conocimiento del pasado, sino como formación en la consciencia histórica (Rüsen, 2001, como se citó en Pagès, 2003). La concreción de la propuesta se orienta hacia los contenidos de la enseñanza y a las formas de aprenderlos: sobre los contenidos; si bien el artículo tiene como destinatarios a los docentes y futuros docentes, en consonancia con las intencionalidades expresadas por los editores de la revista, busca dialogar también con la disciplina académica. Al respecto se explicita la necesidad de profundizar en investigaciones y producciones que acompañen el resurgimiento de lo político, atendiendo a la crítica hacia la enseñanza tradicional de la historia⁹.

Sobre las formas de enseñarlos el autor pone de relieve la necesidad de que los estudiantes tengan un rol activo, no pasivo, creativo y no solo receptivo, que ejerzan el juicio crítico y valorativo en vez de memorizar contenidos.

Desde estas interpretaciones, la inclusión de la enseñanza de la ciudadanía no sería novedad; lo nuevo sería la inclusión, distinción e integración de las discusiones de la época en torno a la categoría que, a modo de dimensiones, serán consideradas por el autor como un buen programa para la educación y una invitación a proponer enfoques alternativos para la enseñanza.

Esta primera publicación, como decíamos al comienzo, busca la construcción de un campo: el de la enseñanza de la historia. De manera que, en cada una de las publicaciones además de didactistas y artículos referidos a la enseñanza, se incluye la participación de historiadores y científicos sociales a partir de una entrevista en la que se pretende hilar la trama entre las disciplinas académicas y la historia como objeto de enseñanza.

En esta primera edición, la entrevista estuvo dirigida a Finocchio¹⁰ donde se retoma el

⁹ En la misma edición se presenta una propuesta al respecto: La vuelta a la Política y la narrativa, a cargo de Liliana Aguiar (p. 193) que está orientada en el mismo sentido a lo propuesto por Pagès.

¹⁰ La Profesora en Historia e Investigadora en Ciencias de la Educación Silvia Finocchio aporta, en este momento, desde su acervo académico a la construcción del Diseño Curricular del Ministerio de Educación de la Nación, entre otros aportes e investigaciones.



vínculo entre construcción de ciudadanía y enseñanza de la historia pero desde el contexto latinoamericano. En la intención de recuperar la tradición, advertimos que autores como Braslavsky y Finocchio (1999) a fines de la década de los 90 ya sostenían que la enseñanza de la historia estuvo vinculada desde los inicios del sistema escolar con la formación de ciudadanos. De modo tal que la elección de la historia, como contenido a enseñar en las escuelas a cargo del Estado, estuvo ligado a la necesidad moderna de otorgar un sentido integrador a una sociedad profundamente heterogénea y desigual, como lo fue la sociedad argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En este marco, la entrevista a Finocchio incluye la siguiente pregunta ¿Cuál es el papel que la historia puede cumplir en el currículo de la escuela primaria y media? A lo cual responde: “primero y principal el papel está vinculado a la formación del ciudadano...que interpreto como la contracara de la exclusión, consciente de sus derechos y sus deberes al que también le cabe una participación interesante, protagónica y activa en la sociedad” (Ferreyra, 2003, p. 232), expresando así la relación entre las finalidades de la historia, la construcción de identidades y la transmisión de una cultura a las jóvenes generaciones. La autora pone el acento en acompañar el proceso de redefinición de identidades de los estudiantes a partir del conocimiento de diferentes mundos y del desarrollo de la imaginación para poder imaginar mundos distintos. En sus respuestas, es posible identificar las dimensiones de la ciudadanía recogidas por Pagès; sin embargo, introduce un significado nuevo y hasta opuesto: el de la exclusión. En sus expresiones es posible rastrear un planteo diferente en relación a la categoría ciudadanía, donde la clausura sería parte de la lógica de la organización de lo social; en tanto que puede referirse también a un estatus efectivamente desigualitario. Este modo de comprensión, encuentra su justificación a través del análisis histórico donde se busca dejar en evidencia que la ciudadanía, ha constituido un concepto de clausura social que determina los límites o la exclusión a la participación en ciertas instituciones dinámicas¹¹. Desde esta perspectiva crítica: la ciudadanía sería considerada una construcción histórica, asociada a la idea de derecho, de libertad, igualdad y participación, pero que debe considerar también el problema que afronta al tener que encontrar un espacio junto al capitalismo y a la economía de mercado (Zolo, 1997, p. 122).

Al respecto, en nuestra interpretación se expone la relevancia de los contextos pues, ambos autores Pagès y Finocchio hacia el 2003, coinciden en la relación entre construcción de ciudadanía y enseñanza de la historia, ambos consideran dimensiones semejantes respecto del significado otorgado a la categoría ciudadanía haciéndose eco de gran parte de las reflexiones de la época, acuerdan también en la relación relevante entre las finalidades de la enseñanza de la historia y el aprendizaje de la temporalidad. Sin embargo, al profundizar en la cuestión, Finocchio adjudica un lugar relevante al profesor de historia en relación a la realidad de la exclusión, en un contexto de crisis profunda como la atravesada en Argentina a partir de 2001. Desde este lugar, la autora convoca a no eludir la crisis, a poner en palabras lo que nos pasa, a no silenciar para ayudar a la comprensión de una sociedad que hay que sostener; “ayudar a pensar históricamente lo que nos ha pasado para llegar hasta aquí” (Ferreyra, 2003, p. 233). Marca aquí la relevancia de

¹¹ Esto puede verse en el enfoque de Villavicencio (2003), Andrenassi (2003).



la construcción del pensar históricamente para comprender el presente y proyectar un futuro transformador. Con la misma intención profundiza en la necesidad de trabajar la lectura y escritura históricas como estrategia de enseñanza. En estas últimas orientaciones la autora coincide con Pagès, revelando el vínculo político de la relación entre enseñanza de la historia y construcción de ciudadanía poniendo el foco no solo en contenidos que permitan la comprensión del presente y la transformación del futuro, sino también introduciendo lo relevante de las formas, en particular la lectura y la escritura en historia.

El recorrido de los alcances y significaciones de ambos autores deja en evidencia la relevancia de los contextos para abordar la relación entre la ciudadanía y la enseñanza de la historia. Un mismo tema, en un mismo tiempo, el 2003, es vivido, abordado y pensado desde diferentes realidades, pero termina por configurar un clima de época sobre la temática en cuestión, clima marcado por la percepción de crisis con diferentes manifestaciones, donde los significantes encuentran significados comunes y distintos para abordar los problemas sociales. Crisis en la que pueden convivir opuestos, pero también complementarios bajo el amparo de un compromiso con el hacer y el transformar.

Desde el horizonte del intérprete

Desde este horizonte como “el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto de vista” (Gadamer, 1997, p. 372) iniciamos el diálogo con el hoy.

Como lo exponemos al comienzo desde una perspectiva hermenéutica retomamos el artículo inaugural de la revista y la entrevista a Finocchio de la primera publicación, para rastrear su presencia en el hoy; es decir para reconocerlos como tradición. Nos proponemos desde la distancia temporal dialogar con la publicación 17 de *Reseñas* (2019), en particular con aquellos artículos que retoman el vínculo entre enseñanza de la historia y la construcción de ciudadanía.

La publicación inicia con un artículo de Carmen Escribano Muñoz y Joan Pagès donde enuncian un contexto en el que continúan las prácticas de enseñanza semejantes a las consideradas en 2003. Esto representa un abordaje de la historia que no les permitiría a los estudiantes leer lo que sucede en el mundo, con propuestas de enseñanza que siguen estando ligadas primordialmente a la socialización de valores nacionales. El artículo trabaja las representaciones sociales de los futuros docentes de historia sobre el tiempo y la conciencia histórica. En el desarrollo, los autores analizan la construcción de la conciencia histórica y su relación con la conciencia ciudadana, y encuentran una fuerte vinculación con la socialización, en cuanto a las dimensiones de identidad, pertenencia, derechos y participación; pero también con la transformación y la crítica. La investigación registra cierta imprecisión en relación a la construcción del tiempo histórico por parte de los estudiantes del profesorado, que resultaría de una formación disciplinar centrada más en el cuándo sucedieron los acontecimientos que en el por qué y sus consecuencias. Los autores darían cuenta de una apropiación solo formal, no procedimental de la categoría temporal. A la luz de la propuesta inaugural el nuevo artículo marca distancias respecto a las posibilidades



de construcción de una ciudadanía crítica y transformadora. En este sentido, la convocatoria del 2003 a trabajar para reducir la brecha existente entre la ciudadanía universal como situación ideal y la práctica social concreta, sigue vigente.

En la misma línea, Santos La Rosa (2019), en otro de los artículos de la misma edición, retoma trabajos previos publicados en la revista para dar cuenta de las contradicciones entre las formas críticas que asumen los residentes en las observaciones de clases y en la planificación respecto de la implementación y sostenimiento de sus propuestas en la práctica. Al respecto, marca la necesidad de disminuir las tensiones y distancias entre la historia investigada y la enseñada, que, entre otras razones, llevan a que los futuros profesores “reproduzcan formas rutinarias, egocéntricas y cronológicas alejadas de las posibilidades de problematizar y argumentar para la comprensión” (p. 72).

Continuando el diálogo con la tradición, el artículo de Celeste Cerdá y Noel Mera en *Reseñas 2019* recupera ese estrecho vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de ciudadanía del primer artículo de Pagès, nutriendo la perspectiva a partir de nuevos aportes que convocan a cuestionar el propio lenguaje del ámbito educativo como una posibilidad para interpelar fuertemente las racionalidades que subyacen en ciertos discursos y prácticas tradicionales de la enseñanza de la historia, apostando a construir nuevos lenguajes que disputen los sentidos dominantes. En el artículo, además, se retoman los aportes de Pagès referidos a las investigaciones sobre las finalidades que le otorgan los estudiantes a la enseñanza de la historia, observando continuidades en relación al contexto del 2003 en cuanto a la persistencia de una carencia de sentidos acerca de la enseñanza de la historia. Desde este lugar, sigue vigente la necesidad de pensar propuestas de enseñanza alternativas, con contenidos, estrategias y recursos de enseñanza que promuevan la construcción de aprendizajes significativos para la formación de la ciudadanía y el desarrollo de la conciencia histórica. Para las autoras, resulta “indispensable” pensar propuestas que permitan interpelar las representaciones de los estudiantes. En ese marco, el artículo invita a renovar tanto las prácticas como los lenguajes. Este posicionamiento se traduce en una propuesta de enseñanza que parte del uso de nociones claves como conflicto, cambio social, futuro y política para el abordaje de los movimientos sociales desde un estudio de caso en clave comparada del Cordobazo en Argentina y la Movilización Estudiantil en México. Desde estas opciones, resaltan la vigencia y potencialidad de trabajar el problema de la ciudadanía desde una perspectiva de transformación social, siguiendo a Giroaux (2003, como se citó en Cerdá y Mera, 2017, p. 142) proponen la construcción de conciencia histórica como vehículo para desenmascarar las formas de dominación imperante y el sostenimiento de su función crítica. Desde este planteo, la propuesta recupera el enfoque universalista de ciudadanía propuesto por el artículo inaugural de la revista, en tanto que a partir del abordaje de esas coyunturas retoma las diversas dimensiones de la categoría. A la vez que, en el planteo de la acción/disrupción que enmarca ambos conflictos, emerge la ciudadanía como posibilidad para el cambio social. Para las autoras, una de las características que comparten esos procesos históricos es justamente ser el punto de llegada de un amplio espectro de luchas políticas y sociales previas de un sector que apostaba por un futuro alternativo.



Otra de las producciones que habilita el diálogo que venimos sosteniendo es la tesis de doctorado: El aprendizaje escolar de la historia a través de la lectura, presentada en *Reseñas* 17. Como lo indicamos al comienzo, entre las finalidades expresadas por los editores en la primera publicación de la revista estaba la intención de generar un espacio para pensar propuestas innovadoras/alternativas desde la didáctica. En consonancia con ello, el artículo de Pagès (2003) avanzaba sobre el plano de las prácticas de enseñanza para la formación ciudadana; y lo hacía recuperando las afirmaciones de Tutiaux-Guillon (2003, como se citó en Pagès, 2003) en lo que refiere las “contradicciones existentes entre lo que el profesorado cree que la historia debe aportar a su alumnado y la manera y los medios que utiliza para conseguirlo” (p. 14)¹².

En esa clave, interpretamos la presentación de tesis de investigación de Lucía Inés Vidal Sanz en *Reseñas* 2019 como una propuesta para afrontar el interrogante sobre qué prácticas de enseñanza promueven la construcción de ciudadanía. El artículo recupera el trabajo de Mercedes Cecilia Vázquez, el cual se apoya en los aportes de reconocidos especialistas en el campo de la didáctica como Beatriz Aisemberg. Al respecto la autora de referencia, en ediciones anteriores de la revista (2011, p. 62), afirmaba que para transformar la Historia que se enseña y se aprende en la escuela, no es suficiente con seleccionar buenos contenidos, sino que es necesario además considerar el trabajo intelectual que se promueve desde la enseñanza y el vínculo que los estudiantes establecen con los contenidos. Bajo tales supuestos y posicionada desde la teoría crítica, Vázquez propone superar las formas magistrales de saberes cerrados y verdaderos recuperando la lectura como herramienta central, profundizando sobre las condiciones que puede propiciar un trabajo intelectual complejo –recuperación de saberes previos, razonamientos, argumentaciones, inferencias, imaginación, comparaciones–. La investigación explora la relación entre lectura y aprendizaje de la historia destacando la reconstrucción interpretativa que genera, habilitando con ello la construcción de un tipo de conocimiento vinculado al desarrollo de la conciencia histórica. La lectura entendida desde este sentido permite construir una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la realidad social. A partir de este desarrollo, el pasado puede ser presentado como campo de experiencia para la acción política, y ser expuesto y convertido para la comprensión y significación del presente con expectativas de futuro con estas aproximaciones la investigadora recoge las orientaciones de sentido compartidas por Pagès y Finocchio en relación a las finalidades de la enseñanza de la Historia y la construcción de ciudadanía.

Los avances en las investigaciones de las ciencias sociales compartidos en las publicaciones de *Reseñas* y de la propuesta de Pagès en particular, se constituyen también en horizonte interpretativo de la relación enseñanza de la historia y su vínculo con la construcción de la

¹² Estas aproximaciones se sostienen también desde los aportes de Santisteban (2017) quien en la entrevista realizada por Jara en *Reseñas* número 5, afirmaba que “el profesorado debe aprender a reflexionar de manera crítica sobre sus prácticas, sobre como ayuda en la educación para la ciudadanía, qué papel juega en la enseñanza, que tipo de aprendizajes provoca, en tanto que el profesorado que se propone educar desde la teoría crítica, debe ser coherente con el tipo de estrategias que utiliza en clase” (p. 376).



ciudadanía en otros dos artículos de *Reseñas* 17¹³. En la edición del año 2019, Jara y Cerdá desde la problemática de la enseñanza en el contexto de la Historia Reciente/Presente retoman la vinculación con la ciudadanía (artículo: Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la historia reciente/ presente en Argentina). Los autores plantean la cuestión desde la conmemoración de los 50 años del Cordobazo bajo la forma de debate de la memoria y sus usos. En este marco, la ciudadanía como identidad y pertenencia es interpelada en la dimensión de los valores que sustenta y el tipo de conocimiento que requiere. Ante la pregunta por las finalidades los autores vuelven al artículo del 2003 de Pagès en relación a “pensar a la historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir futuro”. Desde esas bases profundizan el análisis incluyendo otras categorías para la enseñanza tomando los aportes de Pilar Benejam (1997, como se citó en Cerdá y Jara, 2019, p. 160) y Paula González (2014, como se citó en Cerdá y Jara, 2019, p. 161). En particular incorporan la referencia a la contrasocialización, la emoción, los sentimientos, la comprensión y la crítica en la medida que habilitan otras formas de relación con el conocimiento. Lo hacen a partir de los interrogantes acerca del por qué y para qué enseñar el Cordobazo; acontecimiento que es presentado como tantos otros de la historia reciente, conjugando los conflictos, la memoria social y los modos específicos de protesta que hacen a la configuración de una identidad. La ciudadanía es presentada en relación con la identidad, construida desde las experiencias sociales e históricas permitiendo incluso aproximarse a la conciencia de lo que no se quiere. El artículo incluye también la dimensión de la participación, en tanto expectativas de un grupo que reclama y se moviliza por sus derechos. Este posicionamiento ofrece potencialidades para acercarse a distintas formas de habitar el tiempo histórico e invita a sostener un diálogo crítico con la experiencia para reactualizarla en el contexto actual (Cerdá y Jara, 2019, p. 168).

Aproximaciones finales desde la fusión de horizontes

Buscando recuperar los efectos de la tradición en torno a las finalidades de la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía, la revista *Reseñas* se presenta como una propuesta intelectual capaz de habilitar diálogos en torno a las problemáticas y desafíos en la formación de profesoras y profesores en Historia; logrando consolidar una plataforma de difusión orientada a desarrollar abordajes alternativos y a seguir avanzando en la producción de conocimientos. En sus sucesivas publicaciones, sostiene y acompaña la investigación educativa como forma de construir comunitariamente una teoría comprensiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. En ese sentido, y bajo esa lógica representa un modelo de trabajo mancomunado en permanente construcción y acción que se concreta en los trabajos e

¹³ El diálogo se establece al interior de la tradición de la revista retomando también artículos publicados en la segunda edición (2004) donde se retoman la problemática con investigaciones tales como: ¿Historia presente, historia actual, historia reciente? Un desafío para la enseñanza. En el mismo sentido el artículo Presente y memoria en la historia y Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza, retoma la construcción de la memoria además de la dimensión temporal.



investigaciones colaborativas, los simposios, jornadas y congresos tanto regionales, nacionales como internacionales que lleva adelante la asociación APEHUN y de los cuales forma parte.

En nuestro artículo intentamos entablar un diálogo en relación a las finalidades de la enseñanza de la historia, la construcción de la ciudadanía crítica y el pensar históricamente, siguiendo este horizonte de interpretación como una fusión que amalgama formas innovadoras de abordaje en la enseñanza que se fueron expresando en el recorrido investigativo publicado por la revista.

Como hito inaugural es posible reconocer en el artículo de Pagès una invitación a problematizar la acción política de enseñar historia construyendo ciudadanía desde propuestas transformadoras capaces de resignificar los contenidos de la enseñanza como así también las formas de enseñarlos. Desde una concepción de ciudadanía interpretada como posesión de derechos, los aportes priorizan el espacio universal e igualitario de participación de hombres y mujeres que se ocupan de los asuntos comunes. Atendiendo a los diferentes contextos y reconociendo que estos derechos no son plenos y se encuentran cercenados, esta concepción universal de ciudadanía convoca a formar sujetos autónomos capaces de construir el mundo social del cual forman parte con capacidad para tomar sus propias decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público. Desde esta perspectiva, la categoría así reconocida invita a enfrentar las injusticias asumiendo la tensión entre la crítica y la conservación, entre la identidad colectiva y la individual entre la lucha y la convivencia.

En la publicación de *Reseñas 17*, los artículos analizados retoman esta tradición y dan cuenta de la construcción de una conversación fructífera de significación que fue otorgando algunas certidumbres sobre las cuales construir y dar forma al campo de la enseñanza de la historia en base a propuestas alternativas; en este caso, de propuestas capaces de albergar las tensiones entre la conservación y la transformación en el vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía. En una recopilación de orientaciones, es posible identificar al menos cuatro núcleos de esa conversación:

- **La historicidad de la relación.** El vínculo entre las finalidades de la enseñanza y la construcción de ciudadanía se encuentra atravesado por la problematización de las temporalidades; de modo tal que resultan claves para la comprensión de los procesos históricos los enfoques que proponen vincular pasado presente y futuro. Este núcleo de sentido marca la relevancia de la construcción del pensar históricamente para comprender el presente y proyectar un futuro transformador.
- **Integralidad de la formación.** La construcción de ciudadanía vinculada a la enseñanza de la historia involucra los aportes de las Ciencias Sociales y se propone avanzar más allá de la búsqueda de aprendizajes estrictamente cognitivos hacia la inclusión de la empatía, la emoción, los sentimientos, las disposiciones estéticas y el lenguaje como modos de comprensión.
- **La politicidad de la enseñanza,** que tiene como punto de partida el reconocimiento de un compromiso político con la transformación de lo social desde el cual se aborda la enseñanza de la historia. Es una convocatoria a no desistir en la búsqueda por reducir



brecha existente entre una situación ideal de una ciudadanía democrática y la práctica social concreta.

- **La interpelación de saberes.** Las propuestas de innovación interpelan sobre el “qué enseñar” y el “para qué enseñar”. Estos interrogantes se trasladan en parte hacia la formación disciplinar en relación a la historiografía de referencia, pero también hacia el “cómo aprender” en la formación para afrontar luego la enseñanza. Asumir la complejidad desde una perspectiva ética capaz de promover el pensamiento crítico y la participación en la transformación de lo social.

Finalmente, el diálogo nos convoca a involucrarnos en la conversación, la escucha nos interroga en relación a la producción de saberes en contexto. Nos referimos particularmente a la interpretación que nos permitimos a partir de la referencia a la exclusión que introducía Finocchio, es decir, a la posibilidad de abrir otros diálogos desde la comprensión de la ciudadanía como categoría de cierre y clausura social en el contexto latinoamericano. El interrogante nos plantea un campo fértil para profundizar en las búsquedas que nos permitan articular otras conversaciones posibles desde propuestas latinoamericanas que incluyan contenidos y formas de abordar la ciudadanía como clausura social, donde los sujetos en diálogo con el contexto histórico le otorguen contenido concreto, es decir, significado a la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2015). La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, pp. 33-50. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/17-n-13-septiembre-de-2015>
- Andrenacci, L. (2003). *Imparis Civitatis: Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica.* *Revista Sociohistórica* 13 y 14, pp. 79-108. Centro de Investigaciones Socio Históricas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires.
- Cataño Balseiro, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, 21, pp. 223-245. Medellín, Colombia.
- Cerdá, M. C. y Mera, M. N. (2019). Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 17, pp. 137-156. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/74-n-17-septiembre-de-2019>
- Escribano Muñoz, C. y Pagès, J. (2019). Representaciones sociales de futuros docentes de historia sobre el tiempo y la conciencia histórica. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 17,



- pp. 17-36. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/74-n-17-septiembre-de-2019>
- Ferreyra, S. (2003). Entrevista a Silvia Finocchio. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 1, pp. 227-234. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/1-n-1-septiembre-2003>
- Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, pp. 17-30. Barcelona.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Jara, M., González, M. P., Ferreyra, S. y Bazán, S. (2015). Dossier: Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 13, pp. 185-214. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/17-n-13-septiembre-de-2015>
- Jara, M. y Cerdá, C. (2019). Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la Historia Reciente/Presente Argentina. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 17, pp. 157-171. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/74-n-17-septiembre-de-2019>
- Santos La Rosa, M. (2019). Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 17, pp. 38-55. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/74-n-17-septiembre-de-2019>
- Toibero, D. (2018). *Acerca de la enseñanza del pensar históricamente y la construcción de la ciudadanía en la Educación General Básica*. En XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Bariloche.
- Toibero, D. y Chauerba, L. (2019). *Acerca de los sentidos y la praxis de la enseñanza de la Historia en las aulas de Córdoba*. Trabajo presentado en VIII Congreso Nacional de Historia e Historiografía, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 1, pp. 11-42. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/1-n-1-septiembre-2003>
- Pagès, J. (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 16, pp. 15-46. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/63-n-16-septiembre-de-2018>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La Educación Democrática de la Ciudadanía: una propuesta conceptual. En Ávila, R., López, R. y Fernández, E. (Eds). *Las competencias profesionales*



para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.
Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica.

Vidal Sanz, L. (2019). Reseña de Tesis doctoral de Vázquez, Mercedes. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 17, pp. 195-202. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/74-n-17-septiembre-de-2019>

Villavicencio, S. (2003). *Los contornos de la ciudadanía Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba.

Zolo, D. (1997). La ciudadanía en una era poscomunista. *La Política, revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad Ciudadanía y el debate contemporáneo* 3, pp. 117-132. Barcelona: Paidós.

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Investigación en formación inicial y continua
del profesorado en Historia y Ciencias Sociales
Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental

NÚCLEO 1
BLOQUE 3

Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la Historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica

Violeta Ehdad Avaca

Universidad Nacional de Córdoba
violeehdad@gmail.com

Pedro Andrés Juan

Universidad Nacional de Córdoba
pedroandresjuan@gmail.com

Rocío Sayago

Universidad Nacional de Córdoba
rocio_sayago@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia se inscribe en un proyecto de investigación¹ que indaga acerca de los modos en que la formación docente puede aportar a la configuración de prácticas de enseñanza que tiendan al desarrollo del pensamiento histórico en les² estudiantes.

Este constituye uno de los propósitos centrales de *enseñar historia* en la escuela, siendo un aporte fundamental a la construcción de ciudadanías críticas que pongan en cuestión supuestos sociales naturalizados.

Entre ellos, haremos foco en el de las relaciones de género y, en ese marco, a la

¹ “Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia” Proyecto Consolidar, radicado en SECyT, CIFFyH, UNC.

² Para evitar la generalización que invisibiliza a las identidades y corporalidades femeninas y/o no binarias, toda vez que hagamos referencia a sujetos colectivos utilizaremos la “e” en reemplazo de los pronombres y las generizaciones masculinas.



“masculinidad hegemónica” sumamente violenta y que hace de la dominación de otras identidades no-masculinas su núcleo constitutivo. En este contexto, encontramos necesario y relevante que la enseñanza de la historia –a través de la construcción del pensamiento histórico– permita poner en discusión aquella configuración hegemónica y habilite la formación de otras masculinidades posibles. Orientados por esto, abordaremos el siguiente interrogante: ¿qué herramientas podría aportar el pensamiento histórico y su enseñanza para la desnaturalización de la masculinidad hegemónica y la construcción y consolidación de otras masculinidades?

Palabras clave: pensamiento histórico, relaciones de género, masculinidades, formación docente

Introducción

(...) hay que considerar qué códigos y patrones masculinizantes estamos presentando a los chicos y se están legitimando en las escuelas [...] allá donde haya una mujer oprimida por un varón, no solo hay un modelo de mujer sumisa, sino también un modelo de hombre opresor. (García Luque y De La Cruz, 2019, p. 105)

Esta ponencia forma parte de la primera etapa de un trabajo de investigación donde nos proponemos indagar acerca de las representaciones sociales sobre masculinidad de estudiantes del profesorado en Historia y docentes en ejercicio. Orientados por la preocupación de cómo aportar a la deconstrucción de la masculinidad hegemónica en docentes, es que nos preguntamos por las potencialidades del abordaje de las mismas como parte de su trayectoria formativa y las aportaciones del pensamiento histórico ante este propósito.

Consideramos necesario el abordaje desde la investigación en didáctica sobre representaciones sociales ya que posibilita a docentes y futuros docentes problematizar la realidad en la que viven/construyen y en consecuencia sus prácticas de enseñanza.

En este sentido, entendemos a las Ciencias Sociales y su enseñanza como una herramienta para comprender la realidad e intervenir sobre ella, por eso no solamente es fundamental el trabajo con las representaciones de los estudiantes, sino también las representaciones de docentes y docentes en formación (Ortega Sánchez y Pagès, 2018).

Desde una perspectiva centrada en las prácticas docentes, Chartier considera que como “instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas, las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran sus comportamientos de enseñanza y de aprendizaje” (1989, citado en Jara, 2010, p. 64).

Partimos del supuesto de que estas representaciones actúan como fundamento de sus posicionamientos acerca de los propósitos y finalidades de la enseñanza de la Historia, acerca del objeto de enseñanza y también orientarán acciones y decisiones en relación a la enseñanza en sus prácticas.



Trabajando a partir de las representaciones es que podemos cuestionar ideas y prácticas naturalizadas que producimos y reproducimos en los diferentes ámbitos donde nos desarrollamos.

En el contexto actual, las relaciones e identidades de género hegemónicas están siendo puestas en tensión por movimientos feministas y trans-feministas; y la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en todos los niveles ha habilitado a los docentes la problematización de dichas relaciones. Por eso, en esta investigación, decidimos enfocarnos particularmente en las representaciones sociales sobre masculinidades, y en cómo el sostenimiento de aquellas que abonan la masculinidad hegemónica contribuyen a la reproducción de lógicas opresivas hacia identidades no masculinas y/o feminizadas.

Nos guía el interrogante sobre si la indagación y el cuestionamiento de estas representaciones sociales podría contribuir a la construcción y consolidación de otras formas no violentas ni excluyentes de habitar la masculinidad.

Entendemos que toda práctica educativa es educación sexual (porque las formas, los silencios y las omisiones también enseñan). Para asegurar que no se continuaran reproduciendo los discursos biologicistas y moralizantes sobre sexualidad, en 2006 se sancionó la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que contempla y efectiviza el derecho de niñas, niños y adolescentes al acceso a una educación sexual no sesgada ni discriminadora –sino, valga la redundancia, integral–. Para cumplir con sus objetivos, se creó el Programa Nacional de ESI (Dapuez, 2019).

Atendiendo a esta preocupación, nos interesa retomar particularmente uno de sus ejes, donde se propone trabajar la sexualidad desde una **perspectiva de género**, una herramienta teórica y técnica que nos habilita observaciones, estudios e investigaciones para hacer visible lo invisible, mediante la reflexión sobre nuestras propias prácticas de género (Dapuez, 2019). Es desde esa óptica –y en ese marco legal–, que concebimos y proponemos el trabajo sobre la masculinidad hegemónica y la visibilización y construcción de otras masculinidades posibles en las trayectorias de formación de profesores como apuesta a la mejora de las prácticas de la enseñanza en Historia.

Guiades por esto, en este momento nos encontramos en una primera instancia de construcción de los marcos teóricos-metodológicos que orientarán esta investigación y en el rastreo de posibles instrumentos y estrategias metodológicas de recolección de datos de carácter cualitativo, evaluando sus alcances y limitaciones desde un enfoque cuali-cuantitativo con énfasis en la perspectiva interpretativa.

Sobre representaciones sociales y masculinidades

En términos generales, las representaciones son definidas como imágenes construidas socialmente que permiten a las personas aproximarse a comprender la realidad de la que forman parte. Estas se construyen en diferentes espacios de socialización como la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. Para definir las representaciones sociales en el marco de esta



investigación, nos centramos en las aproximaciones referentes a su abordaje desde la investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En este sentido Rafael Olmos Vila; Neus González Monfort y Joan Pagès Blanch retoman a Moscovici (1961):

Las representaciones sociales son el conjunto de nociones, informaciones, comunicaciones con los otros que recibe el individuo y le ayudan a conformarse una explicación estable de su realidad. No debemos identificarlas con un saber científico y ortodoxo, sino como las muletas que nos permiten comprender nuestro entorno y sus cambios. (Olmos Vila, González Monfort y Pagès, 2018, p. 53)

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales condensan significados: son un sistema de referencias que nos permite interpretar lo que nos sucede; dar sentido a lo inesperado; clasificar circunstancias, fenómenos e individuos (Olmos Vila, González Monfort y Pagès, 2018).

A partir de las representaciones sociales es que desde niños le damos sentido a lo que nos rodea, por este motivo, pensar en las representaciones de los docentes es fundamental para cuestionar lo dado y desnaturalizar prácticas construidas en una realidad social desigual y excluyente.

La labor de análisis de maestros y profesores se vincula básicamente con la mejora de sus intervenciones en la enseñanza (Edelstein, 2011). Formar docentes reflexivos, que puedan transformar sus vivencias en **experiencias** a partir de aportes teóricos y cuestionar sus representaciones, se convierte en primordial teniendo en cuenta la diversidad de contextos y espacios donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza. No solo hablamos de reflexión individual, sino que es importante tener en cuenta el carácter colectivo de las prácticas: “Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se torna por ello una condición básica” (Edelstein, 2011, p. 197).

De esta manera, incluir en la reflexión la problematización sobre las representaciones sociales en torno al género y las masculinidades como ejercicio individual y, fundamentalmente, colectivo nos brinda la posibilidad de transformar nuestras prácticas y en consecuencia la de los estudiantes.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando decimos *masculinidad/es*? Según Connell (1997), no podemos definir a la masculinidad “por sí misma”, porque de hecho es la forma en que la sociedad europeo-americana moderna define a todo aquello no femenino –y los atributos que caracterizan a ambos extremos han ido cambiando a lo largo de la historia–. Por lo tanto, solo podemos entender qué significa “masculinidad” entendiéndola en el marco de relaciones de género situadas en tiempo y espacio.

Aquí entonces entra en juego la perspectiva de género prescripta curricularmente a nivel nacional y provincial. El género es una de las formas en que se estructura y organiza la práctica social, y como tal, es históricamente construido. Distintas sociedades a través del tiempo y el espacio establecen posiciones en su interior a partir del mismo:



la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana. Este escenario incluye el despertar sexual y la relación sexual, el parto y el cuidado del niño, las diferencias y similitudes sexuales corporales. Yo denomino a esto un “escenario reproductivo” y no una “base biológica” para enfatizar que nos estamos refiriendo a un proceso histórico que involucra el cuerpo, y no a un conjunto fijo de determinantes biológicas. El género es una práctica social que constantemente se refiere a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo. Sin duda el reduccionismo presenta el reverso exacto de la situación real. El género existe precisamente en la medida que la biología no determina lo social. (Connell, 1997, p. 6)

El varón y la mujer, *la masculinidad y la feminidad*, son las configuraciones genéricas (o los proyectos de configuración genérica, para pensarlos de manera más dinámica) de las prácticas sociales que se asumen en las sociedades europeo-americanas modernas. Es en ese marco, en esas particulares relaciones, que tenemos que entender a la masculinidad como la configuración de género dominante, y a la feminidad como la subordinada. Este binomio y su desigualdad constituyen la forma particular de concebir las relaciones de género de dicha sociedad, dando forma así al patriarcado occidental moderno.

Dado que el género es una de las maneras en que se estructuran las prácticas sociales, el mismo interactúa con otras estructuras –que configuran a su vez sus propias prácticas, de modo que todas ellas se interrelacionan–, como pueden ser la clase social, la religión, la nacionalidad, la etnia, la edad, etc.

A partir de esas interacciones, se configuran distintas formas de masculinidades, y entre ellas se establecen relaciones jerárquicas, imponiéndose una de tipo *hegemónica*, y cuyos atributos no siempre son los mismos, sino que varían de acuerdo al lugar y la época (Connell, 1997).

Esta forma [...] llamada más exactamente masculinidad hegemónica (MH), no es solo una manifestación predominante, sino que como tal queda definida como modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades, más aún en estos tiempos de globalización homogeneizante donde esta MH también lo es. (Bonino, 2002, pp. 7-8)

Dice Connell (1997) que, a lo largo de la historia de las masculinidades, se han exaltado culturalmente algunas formas en lugar de otras, pero lo que siempre se mantiene como atributo fundamental es que la masculinidad hegemónica “encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (1997, p. 12).

Que exista una masculinidad hegemónica en cada tiempo y lugar, que se instala como modelo y que deslegitima a las demás, implica inherentemente que existen *otras* formas de habitar



y configurar masculinidades. Mientras más lejos se esté de ese modelo epocal, más se sentirá la presión social por alcanzarlo o reproducirlo –que se torna propia en el proceso dialéctico de la subjetivización– (Marqués, 1997). Eso no significa que estas otras masculinidades, aun siendo marginadas o subordinadas, no obtengan privilegios residuales de la sociedad patriarcal en la que viven, siempre y cuando sean socialmente leídos como varones (Connell, 1997).

Esto nos permite, por un lado, visibilizar que existen múltiples formas de construir masculinidades, y que no todas necesariamente parten desde el supuesto de la dominación por sobre las feminidades. Pero en el contexto de sociedades patriarcales, cabe preguntarse cuáles son las posibilidades de interpretar masculinidades que no impliquen –en mayor o menor grado– algún tipo de opresión por sobre identidades alternas no masculinas.

Con esto no queremos decir que la crítica a la masculinidad hegemónica y la visibilización y construcción de otras masculinidades no sea un objetivo a seguir (es, de hecho, el propósito que guía el proyecto detrás de este escrito); sino que la atención y la vigilancia respecto a las características de estas *otras masculinidades* debe ser –como con toda construcción social que se pretenda reformadora– permanente.

El abordaje de las masculinidades desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales implica considerar, entre otras cuestiones, cómo éstas se han concebido a lo largo del tiempo y del espacio, en otras épocas y sociedades. Aunque, claro, para pensar otras culturas deberíamos preguntarnos primero cómo experimentaban y configuraban sus propias relaciones de género, para no trasladar acríticamente una categoría occidental moderna como son la de *varón* o la de *masculinidad*.

Siguiendo a García Luque y de la Cruz, la escuela y la enseñanza pueden ser herramientas de cambio, pero también

Pueden ser utilizadas como instrumentos de perpetuación de los roles y estereotipos más tradicionales. Muchos de los contenidos, ideas y valores que se enseñan contribuyen a estabilizar la discriminación sexista y la hegemonía del paradigma masculino, al invisibilizar las aportaciones y expresiones femeninas y de las masculinidades alternativas. (2019, pp. 1-2)

Nuestra preocupación principal, entonces, es revisar las representaciones de docentes en formación. En ese sentido, es fundamental que se trabajen **otros modelos** de masculinidad en las aulas de Historia.

Sobre Pensamiento Histórico

El desarrollo de la didáctica de la Historia en relación a la noción del Pensamiento Histórico lleva ya algunas décadas y es vasto, por lo que será imposible abordarlo de manera profunda y acabada en este espacio. Aquí recuperamos algunas propuestas desarrolladas en el espacio



iberoamericano en las que podemos reconocer ciertas potencialidades en línea con nuestras preocupaciones.

Diremos que en las delimitaciones conceptuales que las investigaciones proponen podemos identificar enfoques heterogéneos. Más allá de la diversidad de miradas, es posible reconocer ciertas recurrencias, entre ellas, el reconocimiento de una serie de competencias o habilidades cognitivas vinculadas a los modos de construcción del conocimiento histórico científico. Desde México, Sebastián Plá, propone que **pensar históricamente** es

La acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. (2005, p. 16)

Otres, además de la dimensión cognitiva a la que aludimos más arriba, ponen el énfasis en una dimensión ética y política, que articula el desarrollo del pensamiento histórico desde la historia escolar con la educación ciudadana (Sayago, 2020). Entre ellas, las siguientes del mundo ibérico:

En nuestras investigaciones hemos analizado lo que significa pensar históricamente hasta definir tres tipos de competencias históricas: a) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos; b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional. [...] La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. (Santisteban, 2017, pp. 93-94)

El pensamiento histórico se define como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, políticas y económicas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descripto, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general de la memoria histórica. (Cardin y Tutiaux-Guillon, 2007, p. 39)

Como se desprende de las citas anteriores, se vinculan en la preocupación por la formación de la conciencia histórica crítica. Entendemos que la misma se configura a partir de las relaciones que establecemos entre las tres dimensiones de la temporalidad humana (pasado, presente y futuro)



y recupera el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro (Pagès y Santisteban, 2008, p. 99).

Las delimitaciones conceptuales acerca del pensamiento histórico son dinámicas, fueron revisadas y recontextualizadas en función de las preocupaciones de un mundo también dinámico como el contemporáneo, cargado de nuevos y a veces profundizados problemas sociales que van poniendo de relieve la necesidad de revisar los sentidos que adquiere en el presente la formación del pensamiento histórico en la escuela.

En ese sentido –ante las preocupaciones del contexto actual– realizaremos una primera aproximación a las representaciones sociales de los docentes sobre masculinidad, para luego preguntarnos por los aportes del pensamiento histórico (y social) para su desnaturalización y transformación.

Partimos del supuesto de que, entre las operaciones cognitivas que forman parte del modo de pensar histórico, podrían ser la representación histórica y la imaginación histórica (Santisteban, 2010; Pagès, 2009, entre otros) dimensiones centrales en función del problema planteado.

A partir de estas dimensiones, la historia escolar podría constituirse en un espacio para la visibilización de masculinidades no hegemónicas invisibilizadas por el relato histórico patriarcal (centrado en los grandes hombres) y de otras configuraciones y formas de experimentar las relaciones de género. Al mismo tiempo, habilitaría la construcción de contrarrelatos frente a los discursos de odio desde la empatía.

Entendemos que pensar históricamente supone “des-eternizar lo dado” (representaciones, prejuicios, valores, e instituciones y estructuras sociales). Allí, se vuelve relevante una enseñanza de la historia que parta de los problemas del presente y que proponga aprendizajes desde las relaciones pasado-presente que permitan desnaturalizar el modelo de masculinidad hegemónico, reconocer sus raíces históricas, y sus implicancias en la construcción de vínculos sociales en la actualidad. Pensar históricamente implica también construir una “toma de posición”, fundamentada en un diálogo crítico con las experiencias pasadas que oriente la acción del hoy y orientada hacia la intervención social y la transformación del mañana.

Conclusiones

En este trabajo, nos propusimos delinear el marco teórico-conceptual que nos orientará en la indagación de las representaciones sociales en torno a la masculinidad hegemónica en los trayectos formativos de los docentes.

En ese sentido, recuperamos el interrogante y la búsqueda propositiva de García Luque y De la Cruz, quienes se cuestionan

cómo educar a los niños en la ética del cuidado y en la corresponsabilidad cuando no encuentran referentes icónicos al respecto. Resulta casi imposible socializar a los chicos en nuevos modelos de masculinidad alejados de los patrones tradicionales si no les mostramos alternativas en los diferentes espacios de educación. (2019, p. 106)



En relación al pensamiento histórico, a modo de supuestos sostuvimos que las dimensiones de la representación histórica y la imaginación histórica pueden tener potencialidades para esa construcción de otras alternativas y diferentes espacios en las clases de historia: visibilizar y problematizar otras masculinidades puede ser el camino para imaginar relaciones de género que no se apoyen en la opresión y la exclusión.

“Frente a la hostilidad de un sistema que no fabrica más que crueldad, invención de espacios que cobijen.”

Judith Butler, *Cuerpos que importan* (1993).

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardin, J.F. & Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d’histoire par compétence au Québec et en France: regards croisés. *Les Cahiers Théodile* (8), pp. 35-64. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3. Recuperado de: https://red-revue.univ-lille.fr/data/medias/cahiers_theodile_8.pdf
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. & Olavarría, J. (Edc.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres (24).
- Dapuez, M. (2019). *¿Cómo implementar la ESI con equidad de género? En territorios de educación y salud*. Córdoba: Editorial Brujas.
- García Luque, A. & De La Cruz Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *CLIO. History and History teaching* (45).
- Jara, M. A. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Barcelona: Tesis Doctoral UAB.
- Marqués, J-V. (1997). Varón y patriarcado. En Valdés, T. & Olavarría, J. (Edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 17-30). ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres (24).
- Olmos Vila, R., González Monfort, N. & Pagès Blanch, J. (2017). *Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?* Barcelona: UAB.



- Ortega Sánchez, D. & Pagès Blanch, J. (2018). *Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria Universidad de Burgos*. Barcelona: UAB.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (7), pp. 69-91.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender de la temporalidad histórica. En Jara, M. (Coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). Neuquén: EDUCO.
- Plá, S. (2005). *Pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Revista Diálogo Andino* (53), pp. 87-99.
- Sayago, R. (2020). ¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza? *Clío & Asociados* (30), pp. 119-131. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/8961>
- Tosar, B., Santisteban, A. & Pagès, J. (Eds.) (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: UAB-GREDICS.

La evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares

Eduardo A. Devoto

Universidad Nacional de Mar del Plata
devotoeduardo@gmail.com

Resumen

En la enseñanza en la escuela secundaria, se torna necesaria la revisión de la evaluación como tratamiento técnico o instrumental, a fin de poder reconocer otros aspectos relativos a los fundamentos axiológicos y científicos que sustentan la toma de decisiones pedagógicas. La evaluación nos dice, de un modo elocuente, qué es lo que se espera que los alumnos aprendan y qué es lo que los/as profesores/as se propusieron enseñar, aunque, como es sabido, no exista una relación lineal entre una y otra cosa.

En el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, el análisis de los documentos curriculares posibilita reconocer los fundamentos y propósitos de la enseñanza de esta disciplina/área en la instancia de definición curricular, pues se entiende que aquello que es evaluado es de relevancia en términos de aprendizaje como de certificación de saberes. El objetivo del presente trabajo es dilucidar los fundamentos didácticos, metodológicos y epistemológicos que subyacen a los documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires en lo que refiere a la evaluación de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales. En esta comunicación se presenta el análisis documental de las prescripciones curriculares, la primera fase de una investigación más amplia que se propone interpretar posteriormente qué y cómo evalúan los y las profesores/as de Historia en la ciudad de Mar del Plata.

Palabras clave: evaluación, diseños curriculares, enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales



Introducción

El objetivo de esta comunicación es analizar las relaciones didácticas y epistemológicas que se presentan entre los “Propósitos”, las “Orientaciones didácticas” y las “Orientaciones para la evaluación” de los Diseños Curriculares (DC) para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales de la Escuela Secundaria (ES) de la Provincia de Buenos Aires. Sin desatender otros elementos que componen el currículo, profundizamos en las “Orientaciones para la evaluación”, dada la estrecha relación que existe entre estas y los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje de las asignaturas escolares. En otras palabras, qué es lo que los diseños prescriben¹ enseñar y evaluar, y, por lo tanto, qué se espera que sea aprendido. En este caso, los conocimientos de Historia y Ciencias Sociales que, según los objetivos y criterios de evaluación curriculares, se proponen ser adquiridos por el estudiantado y evaluados por los docentes.

La evaluación es una práctica pedagógica compleja. Las dimensiones sobre las que se aplica son amplias, ya que su desarrollo refiere tanto a la enseñanza como al aprendizaje. En el terreno de la enseñanza, la evaluación alude a los propósitos, métodos e instrumentos por los cuales los/as docentes recogen información sobre el desempeño del estudiantado en la búsqueda de evidencias de aprendizaje y, a partir de éstas, toman decisiones para orientar la marcha de la enseñanza con el fin de contribuir a los logros de los/as estudiantes (Litwin, 2013; Anijovich y Cappelletti, 2017). En el terreno del aprendizaje, remite a las competencias, habilidades de pensamiento, conocimientos, capacidades, estrategias que los estudiantes adquieren paulatinamente, y a la manera en que se informan sobre ello, reconocen sus avances y disponen de esas herramientas intelectuales y sociales (Litwin, 2013; Anijovich y Cappelletti, 2017). Ambas dimensiones operan en forma conjunta, pues la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la “evaluación para el aprendizaje” (William, 2009), las prácticas evaluativas articulan el currículo, la cultura escolar y las formas de enseñar, así como la definición de los aprendizajes valiosos de cada una de las disciplinas. En ese sentido, la evaluación en Historia es una práctica situada, caracterizada por el tipo y la calidad de las relaciones que se dan en el aula (Barca, 2011). Aunque esto es de nuestro interés, forma parte de un objeto más amplio que se inscribe en el marco de una investigación de la cual esta constituye su primera etapa: el análisis documental. Nuestro trabajo no avanza sobre el campo de la práctica, sino en los presupuestos sobre la evaluación que subyacen a los Diseños Curriculares de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Entendemos por currículo a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba, 1998). El currículo es una propuesta educativa políticamente contextuada, de carácter sociohistórico y cultural y, por lo tanto, es siempre un instrumento provisional de la política educativa, sujeta a modificaciones y constante revisión. Por su parte, la noción de estructura curricular tiene dos acepciones: una amplia, que alude a todos los componentes que conforman un Diseño Curricular,

¹ Los diseños curriculares son documentos prescriptivos, comunes, relacionales y paradigmáticos (DGCyE, Marco General de la Política Curricular, 2007).



y una restringida, que se circunscribe a la selección y organización de los contenidos que se consideran de significación social o –como señalan los diseños de la Provincia de Buenos Aires– “saberes socialmente productivos” (DGCyE, Marco General, 2007). En este trabajo, asumimos la primera de estas acepciones. Entendemos a los Diseños Curriculares como objetos relacionales, en los cuales se interconectan múltiples componentes (propósitos u objetivos, fundamentos teórico-metodológicos, contenidos, orientaciones para la enseñanza, criterios de evaluación, entre otros) que interactúan en y con un contexto social, político, cultural, educativo, científico e histórico que otorga valor a determinados saberes frente a otros.

Partimos del presupuesto de que las prescripciones sobre la evaluación jerarquizan los conocimientos contenidos en el currículo y nos proveen de una síntesis de aquello que se fija formalmente para ser enseñado y aprendido. En ese sentido, las “Orientaciones para la evaluación” cumplen la función de epítome del currículo. Tal como en la práctica áulica, la evaluación nos indica cuáles son los conocimientos privilegiados por el profesorado al momento de enseñar; en el análisis del currículo, las prescripciones sobre la evaluación nos informan acerca de aquellos conocimientos que son prioritarios para ser aprendidos por el alumnado según un determinado marco curricular. El potencial breviarario de las prescripciones sobre la evaluación nos permite reflexionar sobre el currículo en su conjunto e interpretar sus fundamentos didácticos y epistemológicos².

Para ello, distinguimos los conocimientos que la teoría de la enseñanza de la Historia establece como “sustantivos” (el conocimiento sobre lo ocurrido en el pasado), de los “de segundo orden” (el conocimiento sobre los métodos, los procedimientos y las formas de trabajo de la Historia). Estos últimos, refieren a las competencias del pensamiento histórico (*Historical Thinking*) y son los metaconceptos que diferencian el aprendizaje de la Historia, del aprendizaje de la historia (Kitson, Steward y Husbands, 2105).

Las destrezas cognitivas asociadas al pensamiento histórico son “fuente y prueba”, “causas y consecuencias”, “empatía histórica”, “cambio y continuidad” (Domínguez, 2015), “narrativa” e “interpretación histórica” (Lee, 2005), “relevancia” y “dimensión ética” (Seixas y Morton, 2013), “conciencia histórica” (Rüsen, 2004). Las investigaciones en didáctica de la historia muestran que aprender historia no solo consiste en conocer los contenidos sustantivos, sino también y principalmente, en conocer y operar con los conceptos “de segundo orden”. No obstante, ambas dimensiones se combinan en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia escolar: el conocimiento de la historia (cronología, hechos históricos, personajes históricos, otros), y el conocimiento sobre la Historia –problematización, explicación causal, investigación, tiempo histórico, otros– (Domínguez, 2015). Como señalan Sáiz Serrano y López Facal,

Todavía hoy se presentan falsas dicotomías entre una enseñanza basada en

² La evaluación del pensamiento histórico del alumnado es un campo en desarrollo. Se han realizado una gran cantidad de contribuciones al respecto, muchas de ellas reunidas en “La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”. Dichas investigaciones trasuntan la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado, de los de enseñanza del profesorado, la evaluación de los manuales y materiales didácticos, y la evaluación en y sobre el currículo (Miralles, Molina Puche y Santiesteban, 2011).



‘conocimientos’ y otra basada en ‘competencias’, a pesar de que la investigación en didáctica de la historia viene demostrando que una educación formativa deriva de un proceso global que integra ambas dimensiones. (2015, p. 89)

Para el análisis de los diseños curriculares, apelamos a una metodología cualitativa, de corte interpretativo (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989; Valles, 1997). Según Ruiz Olabuénaga e Ispizua, a los documentos

Se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se les puede observar con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera o una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (1989, p. 69)

Para ello recurrimos a un análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales. Las preguntas que nos hacemos para el análisis de documentos son: ¿Cuáles son las “Orientaciones para la evaluación” de los aprendizajes de la Historia en los Diseños Curriculares de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires? ¿Qué conocimientos se privilegian en los objetivos y las orientaciones para la evaluación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en los Diseños Curriculares de la Escuela Secundaria de la provincia Buenos Aires? ¿Qué presupuestos y/o fundamentos metodológicos y epistemológicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia subyacen a los objetivos y orientaciones para la evaluación en los Diseños Curriculares?

El currículo de Historia y Ciencias Sociales de la ES de la PBA

La educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires se compone de seis años organizados en dos ciclos: tres años de básico (ESB) y tres de superior u orientado (ESS). La estructura curricular del nivel privilegia la organización disciplinar en materias. De primero a sexto año, los/as estudiantes recorren un trayecto que, en el área de Historia y Ciencias Sociales, se configura de la siguiente manera: una asignatura areal en el primer año y un recorrido disciplinar, Historia y Geografía, de segundo a sexto³. La carga horaria se compone de cuatro horas semanales en primer año (Ciencias Sociales), dos horas semanales para cada asignatura en segundo y tercer año y de tres horas por asignatura en el caso del ciclo orientado (de 4to a 6to año). En tal sentido, la configuración de este currículo evidencia una organización que es bien representada por la metáfora del “trípode de hierro” (Terigi, 2008): una estructura curricular fragmentada (en asignaturas), una formación docente complementaria (por disciplinas) y una asignación de los cargos docentes por horas o módulos.

³ Hay otras asignaturas que conforman el espacio de Ciencias Sociales en el Ciclo Orientado (de 4to a 6to año) pero no las consideraremos en esta oportunidad.



Los Diseños Curriculares de Historia y Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria se organizan en los siguientes apartados:

- a) una fundamentación general sobre “La enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESB y ESS, con un “Estado del arte del campo de las Ciencias Sociales” y las “Implicancias educativas en la construcción del campo de las Ciencias Sociales”;
- b) las “Expectativas de logro” en ESB y “Objetivos” en ESS;
- c) la “Organización de los contenidos”, con un “Mapa de la organización de los contenidos” y el “Objeto de estudio”;
- d) “Los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinares y los conceptos básicos de la materia”;
- e) las “Orientaciones didácticas” para la enseñanza;
- f) los “Contenidos”, formulados como una lista de enunciados problematizados;
- g) las “Orientaciones para la evaluación”;
- h) la “Bibliografía”, tanto específica como para la enseñanza; y h) los “Recursos web”.

El carácter prescriptivo, relacional, común y paradigmático de los Diseños Curriculares supone que estos componentes se encuentran entramados y responden articuladamente a una concepción y enfoque disciplinar y didáctico (DGCyE, Marco General, 2007). En el Marco General para la Educación Secundaria de los Diseños Curriculares queda explícito que

Las expectativas de logro (son) el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. (...) Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia. (p. 18)

De acuerdo al objetivo fijado en la introducción, nos proponemos descomponer y rearticular estos elementos a fin de poder advertir los fundamentos epistemológicos y didácticos que subyacen a las determinaciones curriculares sobre los propósitos de la enseñanza Historia y las Ciencias Sociales, las orientaciones didácticas y la evaluación.

Los propósitos de la enseñanza, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en los Diseños Curriculares de Historia y Ciencias Sociales

Ya que en este trabajo nos concentramos en las coordenadas curriculares que guían formalmente las prácticas evaluatorias, hemos relevado las “Expectativas de logro” (1er a 3er año) y los “Objetivos” de enseñanza y aprendizaje (4to a 6to año), así como también las “Orientaciones didácticas” y las “Orientaciones para la evaluación” de cada uno de los Diseños Curriculares de



Historia y Ciencias Sociales, a fin de observar los saberes que, según los marcos curriculares, se espera sean aprendidos por el alumnado y evaluados por el profesorado, en términos de conocimientos “sustantivos” (sobre el pasado) y de “segundo orden” (sobre el pensamiento histórico).

Es importante resaltar que tanto las expectativas de logro como los objetivos son comprendidos en los Diseños Curriculares como “capacidades”. Se espera que los/as estudiantes al término de cada año “sean capaces de” realizar determinadas acciones que, en su gran mayoría, refieren al desarrollo del “pensamiento histórico” como propósito privilegiado de la enseñanza de la Historia. Tal como señala el Diseño Curricular de 2do año:

La enseñanza de la historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar historia, pero también se plantea como fin el “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambio, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales, es decir lograr una concepción plural del tiempo. (DGCyE, Diseño Curricular 2do año, Historia, 2008)

A estas se suman otras capacidades generales, la mayoría de orden cognitivo superior (Anijovich, 2012) que, aunque asociadas a la comprensión histórica, son más inespecíficas. Por ejemplo, que las y los estudiantes “comparen, relacionen, clasifiquen, analicen, reflexionen, concluyan, hipoteticen, imaginen, definan, identifiquen, observen y otras” (DGCyE, Diseño Curricular 1er año, Ciencias Sociales, 2007). Según los Diseños Curriculares, se espera que las propuestas de enseñanza que involucren estas capacidades brinden información para evaluar los desempeños de los/as alumnos/as. Según el Marco General, la

vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza. (p. 18)

En términos generales, las “Orientaciones didácticas” propuestas en los Diseños refieren a los métodos activos del aprendizaje: estrategias de enseñanza tales como el Aprendizaje Basado en Problemas, los Estudios de caso y los Proyectos de investigación. En todos los casos, se privilegia un conocimiento que el alumno construye de un modo paulatino, situado y relativamente autónomo a partir del andamiaje que proveen los/as docentes por intermedio de dichas estrategias.

En ese marco, se observan algunas inconsistencias metodológicas entre, por un lado, los propósitos (objetivos y expectativas de logro), las orientaciones didácticas y los criterios de la evaluación y, por el otro, los instrumentos sugeridos para la recolección de las evidencias del aprendizaje, así como para la definición de las acciones de retroalimentación sobre la base de



la información recogida en las evaluaciones. Si en los propósitos se destacan las adquisiciones cognitivas conducentes al desarrollo de capacidades asociadas al pensamiento histórico, y en las orientaciones didácticas se proponen estrategias de largo aliento, es esperable que los instrumentos de evaluación tendientes a la recogida de evidencias de aprendizaje guarden coherencia metodológica y se constituyan en instancias formativas acordes con esas estrategias.

En las “Orientaciones para la Evaluación” del Diseño Curricular de 1er año, aparecen como instrumentos sugeridos “los exámenes” y “los cuadernos de los alumnos” (2007, pp. 80-82). En los primeros, aunque se recomienda su confección a partir de preguntas problematizadoras que promuevan hipótesis y conjeturas, remiten sobre todo a instancias de evaluación sumativas, que suelen relacionarse con un momento de “corte” para la recolección de evidencias de aprendizaje. Según la teoría didáctica, la “evaluación sumativa” apunta a establecer un balance al final de una secuencia, ofrece un registro del logro total de un/a alumno/a en un área específica de conocimiento y en un determinado tiempo (Camilloni, 1998) y está ligada a la necesidad de calificar a los/as estudiantes y certificar determinadas adquisiciones, pero su característica destacada es que irrumpe en el proceso y lo hace discontinuo. Por su parte, “los cuadernos de los alumnos/as” se acercan más a las propuestas evaluativas de proceso y simpatizan con estrategias de largo aliento como las mencionadas. Sobre todo, cuando como remarca el Diseño Curricular, “el cuaderno se inserta en una metodología” más amplia (2007, p. 81).

En el mismo apartado, se recomienda una evaluación que observe dos capacidades fundamentales: “la síntesis” y el “uso del lenguaje específico” (2007, p. 82). La primera refiere a la construcción de “guiones” a partir de los textos que den cuenta de la jerarquización de los contenidos; el segundo, al uso adecuado de los términos específicos del área/disciplina en el marco de un determinado contexto narrativo, dada la ambigüedad y polisemia de los conceptos en las Ciencias Sociales. Los criterios para evaluar las síntesis de los textos producidos por los/as estudiantes son: “la coherencia, la capacidad de detectar el problema y algunos conceptos centrales sostenidos por el autor del texto (...) y la capacidad de alcance del alumno/a para elaborar unas adecuadas conclusiones” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 1º año, 2007 p. 82).

Por más que estas son capacidades valiosas en términos del procesamiento de la información y de aquello que coloquialmente se denomina “técnicas de estudio”, remiten a prácticas evaluativas que carecen de un explícito sentido ulterior: se constituyen en acciones que el/la estudiante realiza como demandas del/la docente para el cumplimiento de determinadas consignas que se justifican en que los/as estudiantes den cuenta de una multiplicidad de saberes *per se*: identificar el problema, reconocer los conceptos clave, extraer conclusiones. Se trata de “saber hacer una síntesis” o de “utilizar adecuadamente el lenguaje técnico” no como un medio para, sino como fin en sí mismo. No resulta explícito en qué medida esto favorece el desarrollo del pensamiento histórico, en tanto éste supone el desarrollo de una conciencia histórico-temporal y una conexión con la realidad social que contribuya a desnaturalizarla y que otorgue autenticidad a la evaluación (Anijovich y Capelletti, 2017). Como sostiene Santisteban:

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de



instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (2010, p. 35)

Según Wiggins (1998, en Anijovich, 2016, p. 94), la evaluación auténtica tiene “un propósito claramente definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o una meta para alcanzar”. Además, “la tarea que los alumnos deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige” (Wiggins, 1998 en Anijovich, 2016, p. 94). En síntesis, la autenticidad hace foco en la evaluación de los aprendizajes en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad. Tareas que tienen un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana, persiguiendo el valor que el conocimiento tiene no solo en el entorno escolar para otorgarle genuinidad (Anijovich, y Capelletti, 2017).

En un sentido metodológico, la evaluación sirve para reunir información y construir un juicio de valor que permita tomar determinadas decisiones pedagógicas (Camilloni, 1998). Por ello, es necesario examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones recogidas a través diversos instrumentos y un conjunto de criterios que surgen de los objetivos previamente fijados (Camilloni, 1998). En ese sentido, los objetivos que se establecen al comienzo del proceso de enseñanza dan lugar a una serie de marcos de referencia que sirven de prisma para observar y recopilar información sobre el desempeño de los/as estudiantes y para poder hacer ajustes sobre la marcha de la enseñanza. En fin, la evaluación de los aprendizajes del alumnado constituye, también, una autoevaluación de la propuesta de enseñanza del docente.

Los Diseños Curriculares se posicionan desde este enfoque. Sostienen la evaluación “de proceso” y destacan la distinción entre la evaluación para el aprendizaje en contraste con la evaluación para la calificación. Señalan que

La evaluación es más que un conjunto de instrumentos de ‘medida’ de los aprendizajes alcanzados para poner notas, porque esta medición no da cuenta de la dinámica de todo proceso de vinculación de sujetos entre sí y con el conocimiento. (DGCyE, Diseño Curricular Historia 2° año, 2007, p. 167).

Según esta perspectiva, la evaluación debe recuperar “la información sobre todos los procesos involucrados” y hacer hincapié “en la consistencia de las tareas de evaluación” para “orientar nuestras acciones (las de los/as docentes) y las de nuestros alumnos y determinar los logros de la enseñanza” (Finocchio, 1993, en el Diseño Curricular de 2° año, 2007, p. 168).

Empero, dado este enfoque que refiere a la evaluación en tanto metodología cualitativa de indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, llama la atención la recurrencia a una categoría que corresponde, preferentemente, a la tradición cuantitativa: la variable.



Es común observar en la evaluación y en todo el campo pedagógico, términos que suelen provenir de otros campos disciplinares y que, en su traslado, cargan consigo significados que están lejos de la neutralidad semántica; como ocurre también con la noción de competencia o standard (Camilloni, 2009). En los Diseños, las “variables de evaluación” son entendidas (homologadas) como indicadores del aprendizaje; nociones que se corresponden con tradiciones tecnocráticas que remiten a la observación sobre la presencia o ausencia de determinados rasgos y a su variabilidad. Como ejemplo, las variables propuestas para la valoración del docente en el Diseño Curricular de 2do año de Historia son: “utilización de diversas técnicas para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas”; “toma de notas del discurso docente”; “el desarrollo de la oralidad a través de distintas situaciones”; “el uso correcto del vocabulario específico”; “utilización de soportes alternativos para información/comunicación de los aprendizajes”; “producciones escritas (...) de reelaboración crítica de los contenidos estudiados”; “actitudes frente al conocimiento, poniendo especial énfasis en el interés demostrado”; “actitudes inherentes a las relaciones con los demás sujetos”; “actitudes de reconocimiento responsabilidad y compromiso” (2007, pp. 168-169).

Como señalamos más arriba, la evaluación refiere, primero, a la recogida de información y, segundo, a qué hacer con ella, “sin que, necesariamente, el orden enunciado implique la diferenciación temporal o el establecimiento de una secuencia de estas dos operaciones” (Camilloni, 1998). La evaluación formativa tiene por finalidad el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en su transcurrir, se fija ayudar al profesor/a a determinar en qué punto se encuentran los/as alumnos/as y qué es posible hacer al respecto, además de permitir al estudiante reconocer en dónde se encuentra en relación con su aprendizaje, hacia dónde se dirige y cómo puede llegar hasta allí (Camilloni, 1998). En el Diseño Curricular de 3er año, se señala a la evaluación como un proceso de “descripción e interpretación”, así como de “permanente actividad de comunicación e intercambio” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 3º año, 2007, p. 181). Estos dos primeros momentos, que constituyen una misma fase, se encuentran desarrollados como orientaciones para el docente: describir cómo los alumnos resuelven las situaciones planteadas, advertir los errores que aparecen en el proceso como indicadores a descifrar, y desentrañar las razones por las cuales los objetivos son o no alcanzados a fin de “determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas y, en consecuencia, realizar los ajustes necesarios” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 3º año, 2007, p. 182).

Es en este Diseño donde aparecen explícitas las orientaciones sobre la evaluación relativas a las especificidades de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia escolar. Se fija a la evaluación como una oportunidad para que los/as estudiantes tengan la posibilidad de

Reflexionar sobre sus aprendizajes, los problemas que se le(s) presentan para adquirirlos, teniendo en cuenta las particularidades de aprendizaje en Historia (la explicación histórica, la ‘empatía’ con los contextos del pasado, el acercamiento a la comprensión de la tarea del historiador). (DGCyE, Diseño Curricular Historia 3º año, 2007, p. 182).



La fase de la comunicación refiere a dos momentos: el que ocupa al docente en la publicidad de “los propósitos de enseñanza y la explicitación de los enfoques que sustenta en relación con la disciplina y los criterios de evaluación”; y el del establecimiento del diálogo para la superación de “aquellos obstáculos que inciden en el aprendizaje de la Historia” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 3° año, 2007, p. 182).

Aquello que en el Diseño de 2do año es denominado “variable”, en el de 3ro es enunciado, también, como “indicador” de la evaluación (p. 183). Las orientaciones para la evaluación del Diseño de 3er año evidencian la profundización en los conocimientos que hemos señalado como “de segundo orden”, con precisiones que focalizan en los procesos conducentes al desarrollo del pensamiento histórico. Por ejemplo, que

Los alumnos reconozcan las claves del conocimiento histórico, distinguiendo la calidad de la información, las informaciones que son evidencias históricas y las que no, las variables determinantes del contexto histórico sobre el tema en estudio, organizando y jerarquizando los datos en la elaboración de explicaciones históricas. (DGCyE, Diseño Curricular Historia 3° año, 2007, p. 183).

O bien la observación sobre situaciones de expresión oral en que “no se deslicen anacronismos” y que “no se utilicen conceptos fuera de contexto” (p. 183).

Por el contrario, las “Orientaciones para la evaluación” del Diseño Curricular de 4to año carecen de especificidades en relación con el campo de conocimiento escolar, la Historia. Similar a lo que ocurre en el Diseño de 1er año, la enorme mayoría de las variables sugeridas para el proceso de la evaluación remiten a competencias generales relacionadas con la problematización, el procesamiento de la información y la comunicación. Con excepción de un solo caso, “la utilización de diversas estrategias para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas, su procedencia, intencionalidad, contenido, formato textual y soporte”, el Diseño Curricular de 4to año recomienda observar variables de evaluación que son extensivas a la gran mayoría de las asignaturas escolares: los “conocimientos escolares y propios de los estudiantes”, la “pertinencia de los interrogantes planteados”; el “desarrollo de la oralidad”; “el uso correcto del vocabulario específico”; “la claridad de las producciones escritas”, “el cuidado de las presentaciones de trabajos grupales e individuales”; “la utilización de soportes alternativos para informar y comunicar”, otras (DGCyE, Diseño Curricular Historia 4° año, 2007, p. 28).

En el Diseño Curricular de 5to año, se observan “Orientaciones para la evaluación” que son consistentes con las “Orientaciones para la enseñanza” y con los saberes sociohistóricos perseguidos. En un primer momento, se profundiza en las prácticas de lectura y escritura para el aprendizaje de la Historia. Seguidamente, se señala que “la lectura como el análisis y la interpretación de todo tipo de fuentes es un componente central en la producción de conocimiento en Historia” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 5° año, 2007, p. 23). Por último, desde un paradigma sociocultural, se identifica a la lectura como “un proceso de apropiación y resignificación de los saberes aprendidos en el ámbito escolar y en el propio medio cultural”



(p. 23). A diferencia de lo expresado en los otros Diseños, el propósito específico de la lectura y escritura en la Historia escolar es explícito:

Una de las tareas de la Escuela Secundaria en el Ciclo Superior consiste en profundizar la formación de lectores y escritores en las clases de Historia, generando prácticas de enseñanza que permitan a los alumnos y a los docentes discutir sus lecturas, sus posturas políticas, identificar géneros discursivos conforme a sus reglas, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, analizar voces de autores y argumentos, examinar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras e identificarlas con sus supuestos y contenidos. En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal que apela a la enseñanza de la historia mediante el memorismo y la repetición del dato. (DGCyE, Diseño Curricular Historia 5° año, 2007, p. 23)

Así también se hacen explícitas las finalidades de las “situaciones de lectura”, tendientes a favorecer la adquisición de los conocimientos “de segundo orden” de la Historia, relativos a su epistemología: “la multiperspectividad y la relación problemática entre subjetividad/objetividad del conocimiento social (...) el uso de categorías de análisis y reconocimiento de perspectivas teóricas” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 5° año, 2007, pp. 23-24). En síntesis, es en este Diseño Curricular en donde se identifican conexiones claras entre los propósitos generales de la enseñanza secundaria en lo relativo a la alfabetización del estudiantado (con foco en las prácticas de lectura y escritura), las especificidades de la enseñanza escolar de la Historia en cuanto a la narración y explicación histórica (competencias del pensamiento histórico) y los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos sobre la lectura y la escritura en la clase de Historia.

Sobre esto último, si bien no hay referencias explícitas en la bibliografía del Diseño Curricular, subyace un marco que articula la concepción sociocultural de la lectura (Cassany, 2006) con la psicolingüística (Aisenberg, 2005). Desde esta concepción, leer textos de Historia y aprender Historia son procesos que se funden: se aprende historia leyendo (Aisenberg, 2005). Las orientaciones para la evaluación hacen hincapié en el rol del docente como mediador de los sentidos puestos en juego en las situaciones de lectura: el docente intermedia en las relaciones que se establecen entre el mundo de los jóvenes y los mundos históricos desplegados en los textos (Aisenberg, 2010). Se evidencia, entonces, la necesidad de transitar desde concepciones tradicionales de lectura literal, que apelan al memorismo y a la reposición del dato, hacia lecturas que recuperen en los textos las maneras en que se construye la explicación histórica.

Sobre la escritura, una vez que los/as estudiantes trascienden la lectura lineal, están en condiciones de colocarse en posición de autoría. El Diseño señala que:

Es necesario trabajar las diferencias entre las explicaciones y las descripciones, proponer consignas de trabajo problemáticas o desafiantes, que habiliten una relación con los textos y sus sentidos, y tiendan a la producción de conocimiento en historia y no a su mera reproducción (2007, p. 24).



Sin embargo, a pesar de la complejidad de las formas en que se construye la representación del pasado, no aparecen señaladas las características de la narración histórica y las consideraciones a la hora de evaluar las producciones escritas de las/los estudiantes. El discurso narrativo en Historia involucra el uso de la dimensión temporal, conexiones causales, jerarquización de información relevante, nexos entre pasado y presente (Barton, 2010; Seixas, 2004). El pensamiento narrativo es la operación mental básica que otorga sentido al pasado histórico en tanto construcción, y orienta la vida práctica en su dimensión temporal (Rüsen, 2005). En fin, es el modo privilegiado en que se manifiesta la “conciencia histórica” y, por tanto, una competencia compleja de enseñar y evaluar.

El Diseño Curricular de 6to año se ofrece exclusivamente para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y para la Escuela Secundaria Orientada en Arte. Articula y da continuidad a los enfoques, los conceptos, los contenidos y las orientaciones didácticas del diseño curricular de 5to año, pero centra su interés en los procesos de producción de conocimiento histórico e investigación histórica (DGCyE, Diseño Curricular Historia 6° año, 2007, p. 37).

Al igual que los diseños de 4to y 5to, aborda el siglo XX pero focaliza en la Historia del “pasado reciente” desde las perspectivas de la Historia social, la Historia Cultural y el *giro lingüístico*. Retoma los contenidos de la Historia Reciente argentina de 5to año para profundizarlos a través de proyectos de investigación escolar. Conceptualmente, se centra en el aprendizaje del tiempo histórico, en la multiperspectividad, en el cuestionamiento a los “grandes relatos” y recupera el lugar de los sujetos en la escena histórica (DGCyE, Diseño Curricular Historia 6° año, 2007, p. 37).

Es en este Diseño Curricular en donde aparece con fuerza el conocimiento Historiográfico y la Memoria histórica. Entre los objetivos destacados, se fija que los/as estudiantes puedan “comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio, principalmente de aquellas que dan cuenta del estudio de la Historia Reciente” (DGCyE, Diseño Curricular Historia 6° año, 2007, p. 38). Asimismo, desde lo metodológico -pero también como enfoque teórico- se hace hincapié en las prácticas de investigación de la Historia oral (DGCyE, Diseño Curricular Historia 6° año, 2007, p. 38).

En lo respectivo a las “Orientaciones didácticas”, el Diseño de 6to año asume como estrategia de enseñanza privilegiada el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en particular, de investigación. Los contenidos conceptuales y metodológicos se encuentran atravesados por el desarrollo longitudinal de un proyecto de investigación escolar en Historia Oral e Historia Reciente. Se privilegian, entonces, las formas de construcción de conocimiento histórico y los rudimentos metodológicos y epistemológicos de la disciplina; en síntesis, los conocimientos “de segundo orden”.

Ahora bien, en las “Orientaciones para la evaluación” no se observan precisiones respecto a las particulares características de los conocimientos y metodologías que se proponen en los fundamentos, objetivos y orientaciones para la enseñanza de los contenidos. En términos generales, las recomendaciones para la evaluación ofrecidas repiten (textualmente) las orientaciones dadas en los años previos, aunque las características del contenido a enseñar cambien significativamente pues estos refieren principalmente a los modos específicos de conocer. Reaparecen aquí,



cabalmente manifiestas, las inconsistencias conceptuales y metodológicas que destacamos a lo largo del escrito, evidencia de cierto desacople curricular entre los presupuestos epistemológicos de la enseñanza de la Historia y los criterios y recomendaciones prácticas para la evaluación de los conocimientos históricos.

A modo de cierre

Las prescripciones para la evaluación en los Diseños Curriculares de Historia y Ciencias Sociales de la Escuela Secundaria en la provincia de Buenos Aires muestran inespecificidades respecto al abordaje del conocimiento histórico e incongruencias entre los objetivos de aprendizaje perseguidos y las metodologías e instrumentos de evaluación recomendados. Salvo escasas excepciones, el conocimiento específico no es recuperado en su complejidad y particularidades, sobre todo, en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de las competencias del pensamiento histórico. Ese desequilibrio en la composición de los Diseños es notable, dado que puede advertirse en los distintos apartados –objetivos de enseñanza, fundamentación, orientaciones didácticas, contenidos– una intención declarada por promover un aprendizaje que articule conocimientos sustantivos, sobre el pasado, con saberes de segundo orden, epistémico-metodológicos. Sin embargo, esa articulación no se observa reflejada en las “Orientaciones para la evaluación” con indicios suficientes para guiar la construcción de criterios en la práctica evaluativa de las/os docentes.

En cualquier caso, los Diseños reproducen un aspecto que es común a la gran mayoría de los documentos programáticos: el carácter de apéndice que se le otorga a la evaluación en la definición y organización curricular: la evaluación es una dimensión de la enseñanza y el aprendizaje que se aborda al final, como corolario. Aunque en los restantes apartados del diseño aparecen orientaciones que se presumen asociadas a la evaluación, en la organización curricular las “Orientaciones para la evaluación” aparecen como adenda; algo que, también, suele ocurrir en la planificación y práctica docente en el aula.

Las preguntas sobre la evaluación que siguen pendientes, al menos desde el análisis del currículo de Historia y Ciencias Sociales de la escuela secundaria, son ¿Cómo evaluar las competencias del pensamiento histórico? ¿De qué modo recoger las evidencias de aprendizaje que den cuenta de ello? ¿Cuáles son los criterios que permiten recabar información sobre el desempeño de los/as estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento histórico? ¿Qué instrumentos de evaluación pueden resultar eficaces y confiables para hacerlo? Si entendemos a la evaluación como una instancia que, en un sentido formativo, se entrama en el proceso de la enseñanza, y si consideramos que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales tiene características específicas acorde con una determinada construcción del saber, pues entonces es plausible seguir preguntándonos respecto a los modos particulares de evaluar el conocimiento histórico en la educación secundaria y en el campo de la formación docente.



Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 26, N° 3, pp. 22-31.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich R. y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en Historia. En Miralles, P., Molina Puche, S. y Santisteban, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Compobell.
- Barton, K. (2010). Investigaciones sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9, pp. 97-114, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf15
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Ed. Graó.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). ¿Para qué quieren aprender Historia los alumnos? y ¿Qué sabemos acerca de la idea que los alumnos tienen de la Historia? En: *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, pp. 61-84. Madrid: Morata.



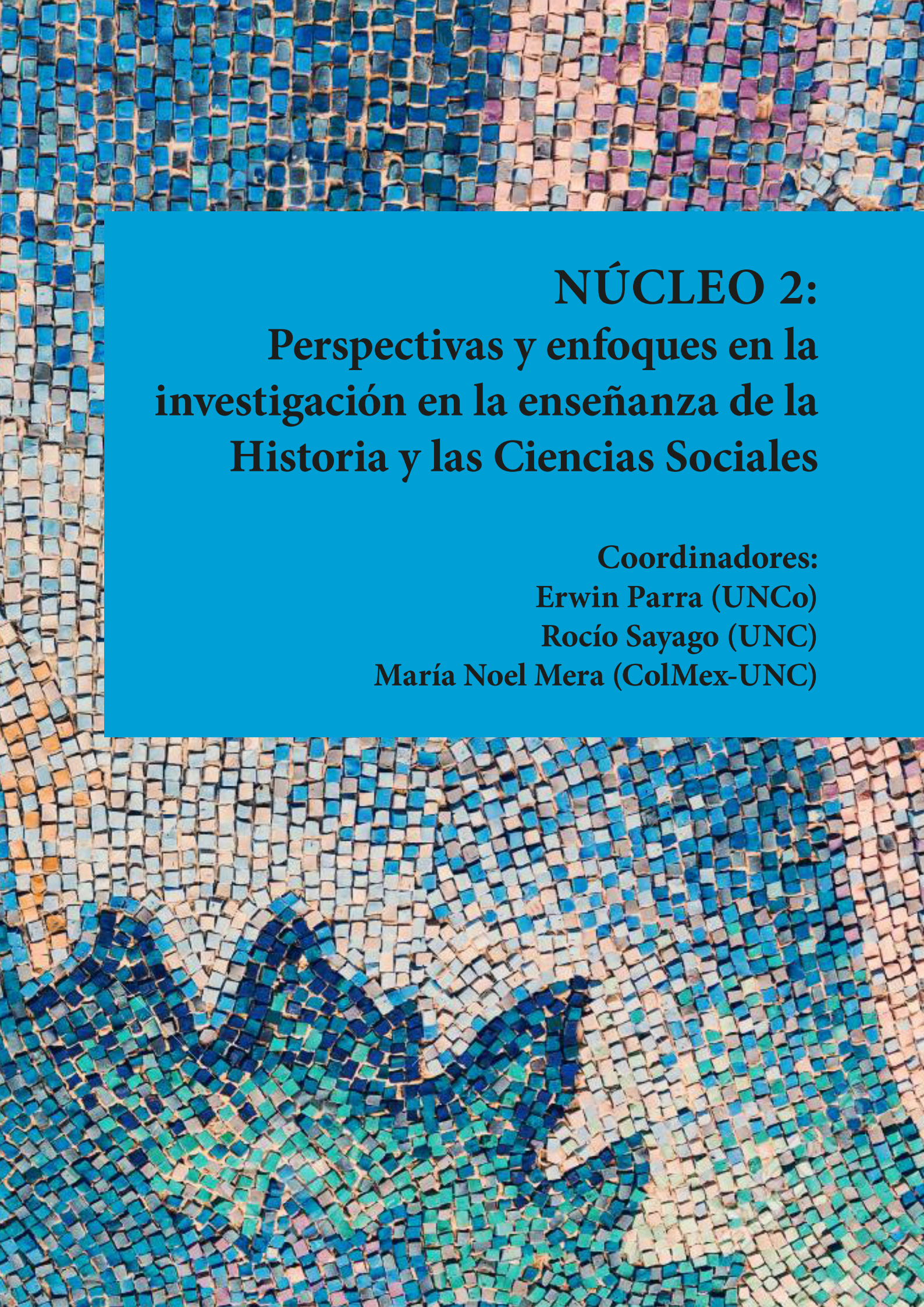
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Miralles, P., Molina Puche, S. y Santisteban, A. (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Compobell.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (Ed.), *Theoryzing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Sáiz Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52. Universidad de los Andes.
- Seixas, P. (ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, (17). FLACSO, Argentina.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación, UNLP*, año 3, n°3 4ta época 4, pp. 15-44.

Fuentes consultadas

- DGCyE (2007). Marco general de la política curricular. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.



DGCyE (2007). Diseños Curriculares para la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>



NÚCLEO 2:
**Perspectivas y enfoques en la
investigación en la enseñanza de la
Historia y las Ciencias Sociales**

Coordinadores:
Erwin Parra (UNCo)
Rocío Sayago (UNC)
María Noel Mera (ColMex-UNC)

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES

NÚCLEO 2

Perspectivas y enfoques en la investigación en la
enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

PRESENTACIÓN

NÚCLEO 2. Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

COORDINADORES

Edwin Parra

UNCo

parraerwin@hotmail.com

Rocío Sayago

UNC

rocio_sayago@hotmail.com

María Noel Mera

ColMex - UNC

mmera@cmq.edu.mx



Este núcleo reúne un conjunto de trabajos que recuperan el valor de pensar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales desde el campo de la didáctica, entendida esta como una ciencia social construida *en y desde* las prácticas que –al teorizarlas y mirarlas analíticamente– puede contribuir, por un lado, a comprenderlas y a transformarlas mediante propuestas de enseñanza alternativas y, por el otro, debería considerarse uno de los campos de referencia por excelencia en la formación inicial continua del profesorado.

Una de las perspectivas recuperadas por varios/as de los/as autores/as de este núcleo gira en torno al Pensamiento Histórico como categoría de la didáctica, a partir de la cual pueden ponerse en discusión otras nociones que formarían parte, si se quiere, de una misma cartografía conceptual, como la conciencia, la memoria y la cultura históricas.

A partir de indagaciones que recuperan también las diferentes escalas incluidas en las secuencias didácticas (lo local, lo nacional, lo global) y las particulares maneras en las cuales enfoques que –desde la investigación– van dando visibilidad a temáticas y sujetos que permanecían desplazados de los discursos hegemónicos, los/as autores/as nos proponen interesantes reflexiones sobre esta agenda de temas y problemas que han ido configurando en las últimas décadas al campo de la didáctica como un indiscutible espacio donde abreviar para construir conocimiento sobre lo que ocurre cuando se enseña y se aprenden Historia y Ciencias Sociales y cuando se forma a formadores en estas áreas.

El aporte de Cecilia Jimena Osán Ramírez (Universidad Nacional de Salta, Argentina) acerca un mapa de categorías que provienen de diferentes áreas del conocimiento social (Didáctica de la Historia, Historiografía, Filosofía de la Historia, Sociología, entre otras). A partir de esos aportes teóricos, se propone investigar los modos en que las prácticas de lectura y los usos de tecnologías influyen en los vínculos que el estudiantado de Nivel Superior Universitario establece con el conocimiento y el pensamiento histórico.

Desde México, Mayra Rodríguez Hernández (Universidad Nacional Autónoma de México) aborda el problema de la evaluación del Pensamiento Histórico. En el marco de cumplirse los 500 años de la llamada Conquista de México, se propone indagar a partir de un cuestionario en las reflexiones de estudiantes secundarios sobre este proceso. Allí plantea una aproximación a las relaciones entre el *pensar históricamente*, la desigualdad social y la memoria histórica.

Por su parte, Camila Lenzi y Marcelo Sotelino (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) ponen el acento en dos dimensiones centrales que constituyen el pensamiento histórico: la narración y la imaginación históricas. El trabajo recupera diferentes aportes teóricos que permiten indagar en torno a sus potencialidades en términos de educación para la ciudadanía.

A partir de su preocupación por el resurgimiento del racismo y la xenofobia, así como de los nacionalismos, Druetta y Sayago (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) sostienen que esta situación es producto del *status quo* neoliberal, y asumen que esos discursos interpelan la necesidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia en la formación de ciudadanías que reconozcan y deconstruyan los modelos históricos de alteridad. Se preguntan entonces en su contribución, si la formación didáctica ofrece herramientas a los futuros/as profesores/as para



tensionar esas desigualdades, poniendo en tensión imaginarios sociales que naturalizaron las desigualdades.

Ana María Brunas (Universidad Nacional de Catamarca, Argentina) en su trabajo exploratorio, recupera las voces de estudiantes y profesores de historia en una escuela pre-universitaria de San Fernando del Valle, a partir de la historia local de los últimos cuarenta años. En los relatos se tensionan, como categorías analíticas, la memoria social y la narrativa histórica. A partir de los resultados obtenidos, se propone trabajar propuestas de enseñanza desde una pedagogía de la memoria que contribuya a la formación ciudadana.

Carrasco, Losino Demarchi y Velaz (Escuelas Secundarias del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, Argentina) abordan una propuesta para el aula de escuela secundaria, a partir de reconocer la violencia de género –y, en particular la violencia hacia las mujeres– como un problema a ser trabajado. Tomando como punto de partida la irrupción del movimiento “Ni una Menos”, se posicionan desde una historia global que permita complejizar el entramado que implica repensarlo a partir del aprendizaje del tiempo histórico, desde la diacronía y la sincronía, tensionando las diferentes escalas: lo local, lo nacional y lo global.

Lapenta y Sansón (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) se interrogan en su trabajo acerca de cómo se incorpora la perspectiva de género y de qué manera son incluidas las mujeres y el movimiento LGTB en la construcción de manuales para Nivel Secundario, en relación al pasado reciente argentino. Partiendo de la evidente presencia de investigaciones en los últimos años que buscan revalorizar a estos sujetos como actores sociales, se preguntan si esos nuevos estudios se ven reflejados en los manuales escolares como espacios desde los cuales se construyen significados, siendo a la vez un reflejo del discurso predominante de la sociedad.

Julia Tosello (Universidad Nacional del Comahue, Universidad Autónoma de Barcelona) y Miguel Ángel Jara (Universidad Nacional del Comahue, Argentina) proponen un conjunto de orientaciones teóricas y empíricas dentro de la investigación didáctica, que colaboran en la indagación de la historia global como fuente para la educación ciudadana. En ese camino, comparten un análisis cualitativo de las percepciones que el profesorado de la ciudad de Neuquén tiene sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza.

Funes y Muñoz (Universidad Nacional del Comahue, Argentina) reflexionan sobre la investigación didáctica del conocimiento social a partir de la experiencia investigativa que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue en las últimas décadas. Buscan realizar una comprensión reflexiva del complejo oficio de investigar, enseñar y aprender, a partir de las articulaciones entre conocimiento social, educación y política. A su vez, intentan dar cuenta de los giros epistemológicos en los modos de construir y narrar las experiencias de enseñanza, valorando y resignificando la integración entre el conocimiento que se produce en el terreno desde diferentes perspectivas.

Añahual, Arangue y Jara (Universidad Nacional del Comahue, Argentina) dan cuenta en su trabajo de la información obtenida a partir de una investigación realizada sobre cómo producir conocimiento acerca del aprendizaje de la historia escolar a partir de la utilización de dispositivos digitales. Se describe la metodología de grupo focal y los insumos utilizados, para dar cuenta de



cómo se relacionan con los problemas sociales y qué aportan los recursos digitales al aprendizaje de la historia escolar.

Killner y Andreozzi (Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur, Argentina) realizan un relevamiento bibliográfico y documental para reconstruir algunos aspectos de la política educativa nacional y de la formación docente, así como las transformaciones que se produjeron en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, haciendo foco principalmente en el Nivel Primario del sistema educativo. El trabajo se enmarca en un proceso de indagación sobre prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales de docentes de Nivel Primario en Bahía Blanca y toma como caso de estudio la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, historizando su surgimiento y desarrollo.

Interesantes aportes de autores/as que, desde diferentes espacios y con miradas diversas, se posicionan en el terreno de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales para analizar, a partir de las herramientas heurísticas que este campo ha construido en las últimas décadas cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, problematizarlo, interrogarlo y construir respuestas que, aunque siempre tentativas, son apuestas valiosas para comprender y, por qué no, renovar con potentes alternativas nuestras prácticas cotidianas en los salones de clases.

Pensamiento histórico, relación con el saber y conocimiento histórico: constelación de una investigación sobre prácticas de lectura y uso de tecnologías en el ámbito de la Educación Superior Universitaria

Cecilia Jimena Osán Ramírez
CONICET/UNSa
ceciliaosan90@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo dar cuenta de una constelación de conceptos, tales como pensamiento histórico, conocimiento histórico y relación con el saber que se constituyen y transforman en el marco de diferentes disciplinas como Didáctica de la Historia, Historiografía, Filosofía de la Historia, Sociología, entre otras. Son categorías complejas que se interrelacionan, estableciendo puntos en común y nexos, que presentan potencialidades como conceptos teóricos vehiculizantes de investigaciones sobre la enseñanza de la Historia. Se busca trabajar tanto en los núcleos intrínsecos como en las redes gravitacionales que las conectan, a fin de realizar un mapeo teórico inicial.

El trabajo se enmarca en un avance teórico de investigación de la beca doctoral del CONICET, denominada *Prácticas de lectura y usos de tecnologías en la relación con el conocimiento y pensamiento históricos en el ingreso universitario*, por lo que las categorías constituyen un mapa orientador. Una de las hipótesis de trabajo que nuestra constelación conceptual permite realizar es que las prácticas universitarias de lectura de los estudiantes y el acceso y uso de tecnologías, en el contexto de esas prácticas, configuran modos singulares y socio-históricos situados de aprender y relacionarse con el saber en el campo de la Historia y, por tanto, con el pensamiento y conocimiento históricos.

Palabras clave: pensamiento histórico, conocimiento histórico, relación con el saber.



Introducción

La presente ponencia tiene por objetivo dar cuenta de una constelación de conceptos, tales como pensamiento histórico, conocimiento histórico y relación con el saber que se constituyen y transforman en el marco de diferentes disciplinas como Didáctica de la Historia, Historiografía, Sociología de la educación, entre otras. Son categorías complejas que se interrelacionan, estableciendo puntos en común y nexos, que presentan potencialidades como conceptos teóricos vehiculizantes de investigaciones sobre la enseñanza de la Historia. Se busca trabajar tanto en los núcleos intrínsecos como en las redes gravitacionales que las conectan, a fin de realizar un mapeo teórico inicial.

El trabajo se enmarca en un avance teórico de investigación de la beca doctoral del CONICET, denominada *Prácticas de lectura y usos de tecnologías en la relación con el conocimiento y pensamiento históricos en el ingreso universitario*, por lo que las categorías constituyen un mapa orientador. Una de las hipótesis de trabajo que nuestra constelación conceptual permite realizar es que las prácticas universitarias de lectura de los estudiantes y el acceso y uso de tecnologías, en el contexto de esas prácticas, configuran modos singulares y socio-históricos situados de aprender y relacionarse con el saber en el campo de la Historia y, por tanto, con el pensamiento y conocimiento históricos. Cuando hablamos de aprendizaje situado, nos referimos a la participación en una comunidad de práctica, dado que leer es producto de una práctica situada, social, material e histórica (Zavala, 2011).

En una primera instancia, se abordan las preguntas de investigación del proyecto: *Prácticas de lectura y usos de tecnologías en la relación con el conocimiento y pensamiento históricos en el ingreso a la Universidad*. En estas preguntas, subyacen miradas acerca del sujeto, el saber, el pensamiento histórico, hacia allí vamos a bucear en este primer momento en esta constelación teórica que intenta ser una primera aproximación a las distintas perspectivas que han intentado responder estas grandes preguntas. En un segundo momento, se desarrollan los principales núcleos teóricos tales como Relación con el Saber y Pensamiento histórico a fin de desglosarlos para una comprensión intrínseca. Por último, se presenta la constelación para observar la interrelación de las nociones teóricas y cómo los nexos, articulaciones y puntos de encuentro permiten analizar un objeto de estudio de la investigación mencionada.

Breve problemática de la investigación

Prácticas de lectura y usos de tecnologías en la relación con el conocimiento y pensamiento históricos en el ingreso a la Universidad es una investigación que se enmarca en una beca doctoral del CONICET. Algunas de las preguntas que guían la investigación son:

- ¿En qué consisten las dinámicas áulicas y el rol de sus sujetos (estudiantes y docentes) en torno de las prácticas de lectura y usos de tecnologías en la construcción del pensamiento



histórico de la materia Introducción a la Historia de las Sociedades de primer año de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta?

- ¿Cuáles son los elementos materiales, factores socio-culturales, condiciones institucionales y trayectos de las prácticas de lectura de estudiantes ingresantes? Y a su vez, al identificar estos aspectos ¿cómo posibilitan comprender y explicar de qué modos los estudiantes construyen el pensamiento histórico, introducen tecnologías en sus prácticas y participan como lectores en la comunidad académica?
- ¿Qué clase de textos o géneros discursivos se leen en las cátedras de primer año de la carrera de Historia? ¿Qué tipologías textuales los caracterizan? ¿Cuáles son las corrientes historiográficas y conceptos específicos del conocimiento histórico más frecuentes en la bibliografía específica?
- ¿Qué tecnologías intervienen en las prácticas académicas de lectura de los estudiantes y cómo inciden el aprendizaje del pensamiento histórico?

A partir de tales preguntas, se busca investigar cómo las prácticas de lectura universitarias y el acceso y uso de tecnologías configuran modos singulares y socio-históricos situados de aprender y relacionarse con el saber en el campo de la Historia. Asimismo, cómo las clases de textos o géneros discursivos que circulan en el ámbito de la formación académica y las tecnologías a través de las cuales se materializan los soportes textuales configuran modos específicos de leer, pensar y problematizar la Historia. El muestreo se focaliza en la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Relación con el saber

La relación con el saber como organizadora de una problemática teórica es acuñada hacia la década de los años 80, en el campo de la sociología de la educación. Bernard Charlot (2006) la sistematiza como una categoría teórica y la dota de una definición:

La relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con los otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (p. 131).

En este sentido, el sujeto es quien adquiere centralidad, pues es quién se relaciona con el saber o con el aprender. El aporte radica en la toma de la totalidad del sujeto, es decir, no solo pensamientos o de su posición social. Las preguntas que se abren son diversas y heterogéneas si



no se acota el objeto de análisis. Se puede preguntar ¿cómo se relaciona con un texto?, ¿qué hace con lo aprendido?, ¿relaciona sus actividades cotidianas con un tema específico?, ¿qué nivel de acceso tiene a la información? ¿cómo utiliza esa información?, entre otras.

Un elemento a tener en cuenta es que se trata de un sujeto desprovisto de un rol, puesto que será el investigador quien define las particularidades a partir de su objeto de estudio. En este sentido, pueden ser estudiantes, docentes, empleados, comerciantes o un molinero del siglo XVI, si retomamos el caso de Menocchio de la lupa sagaz de Carlo Ginzburg.

Ahora bien, en el marco presentado aparecen otras subcategorías imbricadas, como sostiene Charlot: praxis, deseo y posición social. Iniciando por la última, desde una crítica a la sociología bourdieuna donde la posición social es heredada de padres a hijos y, por tanto, el habitus – disposiciones psíquicas socialmente construidas/estructuradas que configura la matriz de un individuo y confecciona sus representaciones o la estructura estructurante–. Es decir, la estructura social se reproduce en el ámbito educativo, aquellos que tienen mayor capital económico, cultural y social tienden al éxito escolar. Mientras que, por el contrario, los que posean menor capital de los mencionados están cuasi destinados al fracaso escolar.

Al respecto, Bernard Charlot (2006) sostiene que la posición social es importante más no determinante. Las condiciones objetivas del sujeto son relevantes para comprender su entorno, acceso a la cultura, ámbitos de sociabilidad, no obstante, no determinan sus actividades o niveles de aprendizaje o su relación con el saber. De esta manera, cuestiona al habitus desde la realidad, dado que hay estudiantes de estratos sociales bajos que logran éxito escolar y viceversa.

La segunda subcategoría mencionada es la praxis. Se puede afirmar que esa categoría es retomada desde el materialismo histórico¹. Rebobinemos un poco, en la cita arriba se observa que la relación con el saber es una actividad, un hacer, una práctica. Un sujeto hace cosas para relacionarse con el saber: lee, mira una serie como *Los cuatro pilares de la tierra*, juega *Age of empires*, charla con amigos sobre la pandemia, etc.

Marx decía en *La ideología alemana* “el primer supuesto de toda existencia humana, y por tanto historia, a saber, el supuesto de que los seres humanos tienen que ser capaces de vivir para poder <hacer historia>” (Marx, 2010, p. 53). Si pensáramos esta frase en la sociología de la educación, sin ánimos de forzar, se puede decir que para que un sujeto aprenda, debe hacer algo, moverse, leer, mirar, sentir...

Un breve tentempié teórico reflexivo. Bernard Charlot crítica a la posición social de Bourdieu como factor determinante, no obstante, no descalifica la estructura de dominantes y dominados, a la vez, que tampoco niega la división social del trabajo de Marx y su división de clases sociales. ¿Cómo contribuye esto en la reflexión pedagógica y didáctica? La contribución consiste en visibilizar algo de lo que se habla poco que, de algún modo, sostiene el discurso de precarización laboral imperante: el docente es un trabajador y los estudiantes en el Nivel Superior se están formando como trabajadores especializados.

¹ Al observar el trayecto formativo de Bernard Charlot, escribe junto a Madeliene Figeat Historia de la formación de obreros 1789-1984, donde tuvo un acercamiento al marxismo trabajando términos centrales como la división social del trabajo, praxis y contradicción.



Por último, el saber cómo objeto de deseo, una problemática psicoanalítica. Hasta ahora vimos que el sujeto posee una posición social y realiza acciones para relacionarse con el saber. Cabe preguntarse ¿qué moviliza a un sujeto a aprender?, o ¿cuál es su motivación?

No son inocentes las categorías utilizadas en las preguntas precedentes, puesto que motivación y movilización pueden ser utilizadas como sinónimos coloquialmente, no obstante, no en el presente marco interpretativo. La primera palabra se vincula a factores externos, un ejemplo, el docente motiva a sus estudiantes. La segunda es un movimiento interno del estudiante vinculado a un deseo.

La movilización tiene que ver con el deseo de saber. El psicoanálisis plantea el saber como objeto de deseo. Un sujeto tiene deseo que lo conduce al goce, sin embargo, para llegar al mismo necesita un medio un objeto. Por lo tanto, todo deseo es deseo de saber, aunque aún falta definir ese saber.

El deseo moviliza al sujeto, lo dota de voluntad de saber, le da sentido a la acción. Cabe preguntarse “¿Qué es lo que, en el acto de aprender, en el saber conducido por ese acto, provoca deseo, produce deseo y le da sentido?” (Charlot, 2008, p. 37).

Desde el campo de la Didáctica Crítica, Cuesta Fernández recupera la noción de deseo, educar en el deseo. Enseñar en el deseo es aprender y enseñar a actuar con coraje cívico contra la ideología dominante, dado que la escuela del capitalismo ha reprimido el deseo y esterilizado la imaginación en los márgenes de las rutinas cronoespaciales. En esta perspectiva, el deseo lleva a la acción al menos desde la transformación imaginativa de la sociedad.

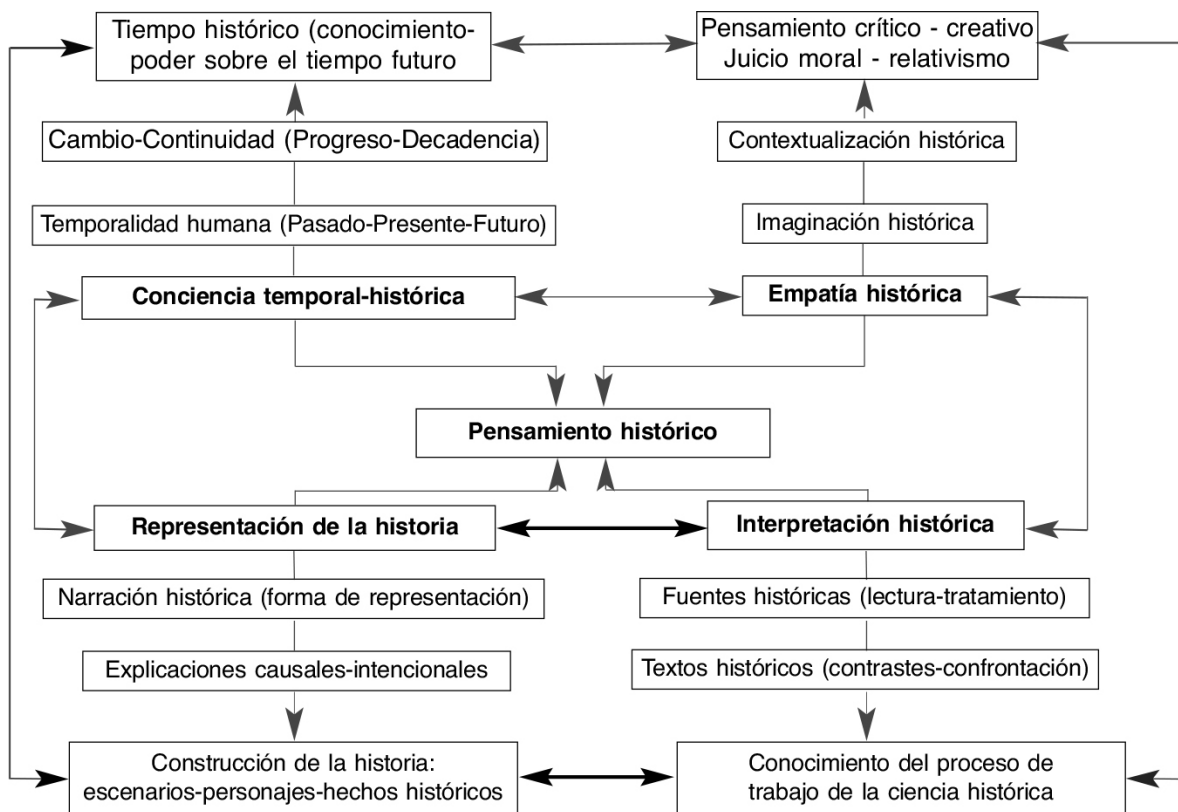
Pensamiento Histórico y Conocimiento Histórico

El pensamiento histórico como modelo de investigación estructurado es acuñado en el seno de la Didáctica de las Ciencias Sociales y parte del desarrollo de tres proyectos de investigación entre 2005 y 2010. Los proyectos investigativos fueron llevados a cabo por el Grup de Recerca en Didáctica de las Ciencias Sociales (GRECICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es decir, es un modelo que parte de una investigación sistemática.

La estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico contempla cuatro tipologías de conceptos vinculados entre sí: representación de la historia, interpretación histórica, imaginación histórica y conciencia histórico-temporal (Santisteban, González y Pagès, 2010). A fin de no hacer extensiva la exposición solo se desarrollan a continuación tres de los cuatro elementos, los tres conceptos cuyas redes gravitacionales se acercan a la relación con el saber por la delimitación del objeto de estudio de la investigación. El concepto desplazado es conciencia histórica-temporal dado que sus márgenes sobresalen de los ámbitos de educación formal (Cerdá y Mera, 2020); mientras la investigación se llevará a cabo en el Nivel Superior educativo.



Imagen 1. Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico



Fuente: Santisteban, González y Pagès, 2010, p. 117.

De acuerdo con el primer elemento, las narraciones históricas suelen ser las formas más usuales de representación de la historia. ¿Qué es narración histórica? No es una sucesión de hechos cronológicos –actividad defendida por el positivismo como tarea esencial del historiador–, no es unívoca dado que existen otras historias y formas alternativas que posibilitan la comparación y diversidad de opciones. Tampoco, es una ficción o literatura con pretensión de verdad.

Ahora bien, si se puede afirmar que la narración histórica busca un conocimiento verdadero que se materializa en la escritura de la Historia. Al respecto, tanto Paul Ricoeur (2007) como Michel De Certeau (1993) han analizado la operación historiográfica –lugar social, práctica y escritura– dando cuenta de la búsqueda de la verdad en el análisis de un fenómeno social. Otro aspecto relevante es que suelen brindar explicaciones causales, pues son interpretaciones, lo que implica recortes, opciones de selección y valores.

Las narraciones históricas son diversas, suelen presentarse como historias y/o cuentos en el Nivel Primario; manuales y/o textos académicos en el nivel medio; textos científicos y/o fichas de cátedra en el nivel superior. De esta manera, “la escritura de la historia es, así, antes que una finalidad un instrumento para el aprendizaje” (Santisteban, González y Pagès, 2010, p. 46).

El segundo eje a analizar es la interpretación de la historia a partir de documentos y evidencias históricas. Las fuentes de la historia posibilitan la interpretación y experiencias históricas, puesto



que nos acercan a la lectura y tratamiento de los vestigios conservados de sociedades, individuos, sectores sociales pasados y /o contemporáneos. Para Ankersmit (2004), el trabajo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la interpretación histórica desde las propias vivencias, a través de procesos de operaciones del pensamiento como desde elementos afectivos.

Acercar a los estudiantes a las fuentes históricas, implica aproximarlos al conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica. A veces, conlleva visitar archivos, buscar las fuentes, interpretarlas con su debido contexto, que forman parte de la tarea del historiador. El docente busca acercarlos a la operación historiográfica para que puedan realizar sus propias interpretaciones.

El último elemento del pensamiento histórico abordado es la imaginación histórica. Ahí donde no hay fuentes para analizar ni narrativas históricas para leer, la imaginación puede colaborar en la conformación de la explicación histórica, llenando los baches sin pretensión de verdad, aunque sí proponiendo anticipaciones de sentido. De igual manera, el punto clave de la imaginación histórica está en la potencia de dar sentido a acciones y evidencias históricas.

La imaginación histórica dota de sentido a la explicación histórica mediante la empatía y la contextualización. Empatía con un ser otro, otra, otre, otros, otras u otros distintos que parecen lejanos y ajenos, pasados o contemporáneos, individuales o colectivos; posibilita comprender acciones. Sin embargo, la empatía presenta un problema bifurcado entre la cognición y la emoción, por lo que aparece la contextualización como una fiel aliada.

La contextualización histórica permite no caer en anacronismos, no obstante, no puede evitar el juicio moral. Como seres humanos estamos dotados de prejuicios, representaciones sociales, estereotipos, rodeados por imaginarios colectivos por lo que “realizar valoraciones del pasado o juicios sobre los personajes es inevitable” (Santisteban, González y Pagès, 2010, p. 47). Sin embargo, se debe apuntar a un pensamiento crítico-creativo para imaginar que el pasado podría haber sido de otra forma, a imaginar los pasados truncos como parte de desarrollar pensamiento histórico.

Respecto al conocimiento histórico, dada la polisemia del concepto, se opta por una definición a priori. Se entiende por conocimiento histórico al conocimiento historiográfico que comprende la escritura de la historia. En este sentido, en la investigación se trata del contenido del material didáctico de la cátedra.

Constelación teórica²

La constelación que se presenta a continuación tiene como núcleos gravitacionales teóricos tres líneas de investigación que se interrelacionan y forman parte del marco teórico de la investigación: Pensamiento Histórico, Relación con el Saber y Literacidad Académica.

² Aclaración: en el presente trabajo solo se presenta una parte de la constelación total de la investigación.



Imagen 2. Constelación de una investigación



Fuente: elaboración propia.

El pensamiento histórico se gesta en un ser, un sujeto. No hay pensamiento sin sujeto, no obstante, no hay un sujeto quieto inmóvil, atemporal o a-espacial. Los sujetos viven en un determinado momento y en algún lugar del mundo con su historia singular y colectiva. Ahora bien, en la investigación no abordamos un ser ontológico, por el contrario, se focaliza en un sujeto histórico al que se puede delimitar y caracterizar.

En este sentido, los sujetos a investigar son estudiantes ingresantes y docentes universitarios de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Tanto estudiantes como docentes tienen diferentes posiciones sociales y movilizaciones, a priori estas últimas aparecen en los ingresantes en el deseo de ser futuros docentes o investigadores en Historia dada la carrera electa. En cuanto a las posiciones sociales, se trata de un grupo de estudiantes que tienen distintas posibilidades y circunstancias socio-económicas de acceso a los recursos materiales, tecnológicos y de conectividad.

La relación con el saber de un sujeto constituye el primer núcleo teórico de la constelación. Estudiantes y docentes se relacionan con el saber, uno específico, el saber histórico. El enunciado saber histórico presenta una connotación abstracta, sacado del mundo de las ideas de Platón. Sin embargo, en el plano real/terrenal los sujetos se vinculan con la Historia mediante diferentes materialidades a ser captadas por uno o más de los cinco sentidos, es decir, deben realizar una acción, así, las prácticas aparecen como un elemento central: leen libros, escuchan podcasts, miran películas o series, visualizan infografías, descifran PDFs y fotocopias, entre otras.

Santisteban, González y Pagès (2010) afirma que “la narración es la forma más común de representación de la historia. Su valor en la educación es evidente” (p. 119). Como investigador/a,



se puede hipotetizar que si se observa durante un año una clase de Historia de un curso de cualquier año escolar: el o la docente, puede haber prescindido de material auditivo o audiovisual, más no de las narraciones.

Al respecto, las prácticas de lectura aparecen como un elemento central para que un sujeto estudiante o docente se vincule con el saber histórico. Aisenberg (2010) sostiene “La lectura es una herramienta fundamental para aprender Historia. Y lo es hasta tal punto que, en ciertas condiciones, leer textos de Historia y aprender Historia son dos procesos que se funden en una misma actividad: aprendemos Historia leyendo” (p. 45). Parafraseando a Marcelo Marchionni, cabe preguntarse ¿será tan así?...

¿Qué implica leer Historia?, ¿cómo y en qué soportes leen estudiantes y docentes?, ¿leer y aprender son lo mismo? Son algunas de las preguntas que despierta la afirmación de Beatriz Aisenberg (2010). En este sentido, en el marco investigativo se considera elemental indagar sobre las prácticas de lectura de los estudiantes y docentes, lo que nos vincula al segundo núcleo de la constelación: Literacidad Académica.

Barton y Hamilton (2004) definen a las prácticas letradas como algo que la gente hace, aquello que sucede entre el pensamiento y el texto, es decir, que se trata de prácticas sociales que pueden ser interferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. Por lo cual, las literacidades adquieren especial relevancia en el campo académico, dado que es un ámbito atravesado por textualidades en la construcción de conocimiento, en nuestro caso, el pensamiento histórico. Cabe destacar que se trata de prácticas letradas ancladas en un contexto histórico, situadas, atravesadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, por lo que algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras. Es importante aclarar el concepto de prácticas situadas, dado que leer es producto de una práctica situada, social, material e histórica. Un estudiante lee en un espacio social/escolar determinado en una comunidad de práctica (Zavala, 2011). En el caso de la investigación mencionada, las prácticas letradas de los estudiantes se producen en el marco de la comunidad académica.

Recapitulemos, el núcleo epistémico **Relación con el saber** posibilita el abordaje del objeto haciendo foco en los sujetos a ser investigados: estudiantes y docentes. El segundo núcleo, **Literacidad Académica** orienta en el abordaje de la relación con el saber histórico de los sujetos desde las prácticas de lectura. El primer eje gravitacional se traduce en las siguientes preguntas: ¿quiénes se relacionan con el saber histórico?, ¿cuáles son sus posiciones sociales, deseos y prácticas? Estas preguntas nos llevan a otras que se vinculan con el segundo eje teórico gravitacional, las cuáles son ¿las prácticas que realizan los sujetos para relacionarse con el saber histórico ante todo son prácticas de lectura?, ¿cómo leen los estudiantes y qué hacen con ello?, ¿cómo leen y seleccionan el material de lectura los docentes como lectores expertos? Ahora bien, a los interrogantes ¿quiénes? Y ¿cómo? Se debe agregar ¿qué? Lo que nos lleva al tercer núcleo gravitacional teórico: Pensamiento Histórico.

Los docentes y estudiantes leen material bibliográfico didáctico seleccionado por los primeros. Las narrativas imbricadas suelen ser: fichas de cátedra, producción historiográfica en formato de artículos o capítulos de libros, fuentes históricas, entre otras. En este punto se conectan



los sujetos con el conocimiento histórico tanto historia-objeto como historia-conocimiento y, por tanto, a la interpretación histórica y representación histórica del Pensamiento histórico. Acaso, ¿es lo mismo leer *La Sociedad Feudal* de Marc Bloch que leer fuentes fiscales provenientes de los castillos, expedientes judiciales o documentos conservados por la Iglesia?, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué diferencias observan los estudiantes en tales narrativas? o ¿qué estrategias implementan los docentes para orientarlos en las lecturas de historia-conocimiento y la historia-objeto?

De esta manera, el tercer núcleo central en la investigación es **el pensamiento histórico** que suele darse en ámbitos formales de enseñanza, tal es el caso de la presente investigación: Nivel Superior. Al inicio del apartado, se menciona que no hay pensamiento sin sujeto, ahora se ha llegado al pensamiento, un saber específico, el pensamiento histórico. Se busca investigar cómo los estudiantes se relacionan con él a partir de prácticas letradas³.

Consideraciones finales

En el presente escrito, dada la extensión, no se ha profundizado en todas las categorías que se desprenden de los núcleos teóricos que serán abordados en trabajos futuros. Los núcleos presentados constituyen una constelación que orientan la investigación como las constelaciones astronómicas guiaban a los antiguos navegantes.

Las prácticas de lectura juegan un rol fundamental para que un estudiante o docente universitarios se vinculen con el saber histórico, además, contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico: narrativa histórica, interpretación histórica e imaginación histórica. De esta manera, las líneas teóricas presentadas *Relación con el Saber, Pensamiento Histórico y Literacidad Académica* posibilitan pensar este eje central de la investigación que intentan responder a las preguntas planteadas sobre el sujeto, el saber, el pensamiento histórico y prácticas de lectura.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (1994). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona, España: Altaya. (Die Aktualität der Philosophie [1931]. Gesammelte Schriften, vol. 1: Frühe philosophische Schriften, ed. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1973).
- Álvarez Chamale, F. (2017). *Prácticas áulicas de lectura y escritura en el Nivel Superior de Educación universitario y no universitario y su relación con el funcionamiento lingüístico-discursivo de los estudiantes en el discurso académico*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Inédita.

³ Si bien la investigación incluye las tecnologías digitales, no se trabaja en el presente texto por el acotado espacio.



- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 7, APEHUN. Córdoba, Argentina: Editorial Alejandría.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (editoras). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 109-139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bourdieu, P. (1966). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerdá, C. y Mera, M.N. (2020). Pensamiento Histórico y Didáctica: una cartografía posible. *X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos actuales de las Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Foucault, De Certeau, Marin. Argentina: Ediciones Manantial Crespo Blanco, Martín (2007) "El muestreo en la investigación cualitativa" en *Nure Investigación*, n° 27, Marzo-Abril 07. Recuperado de: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Cuesta Fernández, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *ConCiencia Social*, n° 3. Madrid: Akal.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la Historia*. México: Editorial Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (2007). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En Pérotin-Dumon, A. (dir.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/>
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P. y Domínguez, P.L. (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" (C.S.I.C)/AUPDCS. Recuperado de: <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. En Cassany, D. *Cuadernos comillas*. España: Centro Universitario CIESE. Recuperado de: <https://fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>

Propuesta para evaluar el pensamiento histórico: Un cuestionario sobre la Conquista de México

Mayra Rodríguez Hernández

Estudiante de posgrado en la
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
mayra05rh@gmail.com

Resumen

El presente texto aborda una propuesta de evaluación del *pensamiento histórico*. Se trata de un instrumento diseñado a partir de una investigación de posgrado que tiene por objetivo indagar en el *pensamiento histórico* de los alumnos de secundaria, en Texcoco, Estado de México. También se pretende indagar en las características contextuales de los alumnos, que generan desigualdades horizontales, para identificar de qué manera repercuten en el *pensar históricamente*. Por consiguiente, se decidió trabajar desde la perspectiva cuantitativa y aplicar un cuestionario de opción múltiple en las aulas.

El cuestionario se construyó considerando la propuesta teórica de Peter Seixas y Tom Morton (2012), concretamente tres conceptos del *pensar históricamente*: 1) el uso de las fuentes históricas, 2) analizar las causas y consecuencias y 3) comprender la dimensión ética de la Historia. El contenido que permitirá reflexionar sobre el *pensamiento histórico* de los alumnos será la Conquista de México, entre otras razones, porque nos encontramos en el marco de los 500 años de dicho evento histórico.

Por último, cabe mencionar que el instrumento de investigación permite también, observar las posibles tensiones que existen con la memoria colectiva responsable de los mitos de la Conquista de México.

Palabras clave: pensamiento histórico, evaluación, conquista de México, memoria colectiva.



Introducción

A partir de una investigación que se está desarrollando en el Doctorado de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), surge la presente propuesta para evaluar el *pensamiento histórico*. Se trata de un instrumento diseñado principalmente con la propuesta teórica de Peter Seixas y Tom Morton (2012) para indagar en el *pensamiento histórico* de los alumnos de secundaria, en el Municipio de Texcoco, Estado de México.

¿Qué es el pensamiento histórico?

El pensamiento histórico se entiende como el conjunto de habilidades que puede propiciar la historia. Algunos autores denominan dichas habilidades como conceptos de **segundo orden**, **metaconceptos** o **competencias**. Sin embargo, se debe dejar en claro que tras dos décadas de investigación, no existe una definición unívoca. Lo que sí podemos alertar es la discusión teórica contemporánea al respecto.

El recorrido inicia con el historiador francés Pierre Vilar, por ser el primero en ocupar la categoría en una conferencia de 1987¹. Para Vilar, “pensar históricamente [...], implica *situar, medir, fechar*, sin cesar” (2001, p. 21)². Esta sencilla oración, significa que el historiador “debe darse a la tarea de situar por medio de *textos* y de *ejemplos*, en el *espacio* y en el *tiempo*, los tipos de grupo con los que el individuo *tiende a identificarse*.” (Vilar, 2001, p. 26). Rosa Congost, precisa que para Pierre Vilar, pensar históricamente es “una manera de analizar los problemas históricos” (1997, p. 16). En otras palabras, el pensamiento histórico permite al historiador, ubicarse en el tiempo y en el espacio, con lo que logra visualizar el contexto de un acontecimiento específico del pasado y con ello, interpretarlo.

Años después, la academia retomaría la categoría de pensamiento histórico como objeto de estudio, en especial desde el campo de la enseñanza de la historia. Se debe dejar en claro que, algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico se pueden encontrar en autores anteriores a Pierre Vilar, sin embargo, la categoría como tal se ha construido hacia los últimos veinte años.

El concepto de pensamiento histórico es diverso y aunque existen diferentes propuestas, se puede entender de manera general “como una serie de operaciones cognitivas específicas, necesarias para interpretar cuidadosamente el pasado” (Duquette, 2015, p. 52). Peter Seixas y Tom Morton lo definen como “el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las explicaciones históricas” (2012, p. 2). Para Jesús Domínguez:

¹ Conferencia de clausura de los cursos de verano de la Fundación Sánchez-Albornoz, Ávila, el 30 de julio de 1987.

² *Cursivas* del texto original.



Pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje *de* la disciplina que requiere a la vez conocimiento *de* la historia (el conocimiento sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento *sobre* la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo) (2015, p. 44).³

Por tanto, el pensamiento histórico se puede propiciar en el momento que te acercas a la historia, ya sea de modo profesional o más temprano, en la escuela, al cursar la asignatura histórica.

Actores importantes que abonaron a la conceptualización del pensamiento histórico, son las aportaciones de Sam Wineburg y Sebastián Plá. El primero de ellos, considera que el pensamiento histórico se trata de una serie de “pasos y errores que nos llevan a la formación de interpretaciones históricas y conclusiones” (Wineburg, 2001, p. 44), en los que se encuentran los conceptos de **segundo orden** o habilidades de **perspectiva histórica**, **significado histórico** y análisis de **fuentes históricas**. Tras años de investigación, Wineburg concluye que “el pensamiento histórico, en su forma más profunda, no es un proceso natural ni algo que surge automáticamente del desarrollo psicológico” (2001, p. 13). Dicho en otras palabras, pensar históricamente es un acto cultural que necesita una enseñanza explícita. Por último y relevante para los intereses de la investigación, Wineburg llama la atención en dos factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, en primer lugar los profesores y en segundo lugar el contexto de los estudiantes, de manera concreta en la segunda parte de su obra (Wineburg, 2001). Por otra parte, para Plá, el pensamiento histórico “es la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de **estrategias** creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad,…” (2005, p. 16). La aportación de este autor consiste en que las “**estrategias de pensamiento** [...] surgen de la particularidad del conocimiento que se enseña en un ámbito social determinado” (Plá, 2005, p. 196)⁴. Ambas posturas, llaman la atención sobre la incidencia del contexto de los alumnos en el desarrollo de su pensamiento histórico. Otro autor que destaca la importancia del contexto en el concepto de **significado histórico** es Keith Barton (2005, 2010).

Aspectos teóricos

Tras analizar cada propuesta y por los intereses del estudio, se decidió optar por la propuesta teórica de Peter Seixas y Tom Morton (2012), debido a tres razones principales: en primer lugar, porque resulta una de las más completas, es decir, engloba diferentes habilidades del pensamiento histórico. En segundo lugar, porque su posicionamiento aborda el aspecto ético del pensamiento histórico (asunto poco trabajado). Por último, en tercer lugar, porque cada uno de los conceptos

³ *Cursivas* del texto original.

⁴ Las **negritas** fueron colocadas en la redacción del presente capítulo.



de segundo orden que abordan, incluye una serie de indicadores con dos niveles de desarrollo (nivel limitado y nivel elevado), lo cual permitió la construcción del instrumento de investigación.

El instrumento se construyó a partir de tres conceptos de segundo orden, de manera concreta los conceptos de **evidencia**, **causas y consecuencias**, y **dimensión ética de la Historia**. Se decidió considerar solo tres conceptos para reducir la complejidad del cuestionario, la extensión del mismo así como el tiempo que tomaría resolverlo.

Dado que la Conquista de México será el contenido histórico que nos permitirá indagar en el pensamiento histórico de los alumnos, resulta de gran relevancia dibujar un panorama de las interpretaciones históricas con que las que conviven y la forma en la que dialogan con ellas, es decir, se encuentran tan impregnadas que transforman a los alumnos en meros repetidores o en contraste, logran poner cierta distancia con los discursos para echar a andar su pensar históricamente.

En este trabajo se retoma la categoría de *memoria colectiva*. Esta categoría permite reunir dos interpretaciones históricas sobre la conquista de México, en un discurso nacionalista que emergió durante el siglo XIX y se consolidó en el XX (Vázquez, 1970). Se trata de dos posicionamientos opuestos entre sí pero que, paradójicamente han configurado una “memoria colectiva” nacional de los mexicanos. Las corrientes antagónicas a las que hago referencias son el hispanismo y el indigenismo (Martínez, 2015; Navarrete, 2019a; Ortega y Medina, 2020; Rubial, 2016). Tanto el hispanismo como el indigenismo, brindan ejemplos concretos sobre lo ocurrido en el proceso de la conquista de México, los cuales fueron utilizados como respuestas distractoras en el instrumento de investigación.

Por un lado el hispanismo, se puede resumir en la ideología de quienes justifican “el derecho a la conquista, la imaginan como una sucesión de hechos heroicos, cuyo protagonista es Hernán Cortés, y piensan que gracias a su victoria sobre los pueblos bárbaros y sanguinarios, recibimos los bienes de la cultura española y occidental” (Martínez, 2015, p. 11). Por otra parte el indigenismo, considera la conquista de México “injusta, brutal y rapaz” (Martínez, 2015, p. 11); se presenta en “múltiples matices y facetas. [...] Las facetas serán varias, pero en todas encontraremos el mismo amor al indígena, el mismo desvelo por su problema” (Villoro, 1998, p. 228). Dos posicionamientos que Federico Navarrete resume de la siguiente manera: “Muchos mexicanos defienden a los mexicas (o aztecas, como es frecuente llamarlos) y lamentan su derrota; otros ensalzan las acciones de los españoles y la bondad de su causa” (2019a, p. 14).

Cada posicionamiento ha construido mitos sobre el proceso de conquista, héroes y villanos de la historia, así como consecuencias con las que debemos lidiar en nuestro presente. Mitos en los que no podemos profundizar porque los intereses son otros, pero sí señalar como posibles obstáculos para que el alumno ponga en marcha el pensamiento histórico. De allí que aparezcan en las opciones distractoras. La forma en que fueron utilizados ambos discursos históricos, se tratará en el siguiente apartado.



Instrumento de investigación: una propuesta para evaluar el pensamiento histórico

El instrumento de investigación debía permitir indagar tanto en las desigualdades sociales como en el pensamiento histórico de los alumnos de secundaria, por lo que, el cuestionario fue estructurado de manera general, en dos partes. En la primera de ellas se encuentran las preguntas que permiten identificar los diferentes elementos contextuales que repercuten en el aprendizaje de los alumnos. Esta parte del cuestionario se compone por tres secciones: 1) características sociodemográficas, 2) características personales/ factor de origen social y 3) actividades cotidianas. Estas preguntas tienen por objetivo identificar y analizar los elementos contextuales de los alumnos.

En la segunda parte, se presentan 15 reactivos de opción múltiple y dos preguntas abiertas, sobre la Conquista de México que pretenden poner en juego tres habilidades del pensamiento histórico de los alumnos. Las preguntas se construyeron siguiendo la propuesta de Peter Seixas y Tom Morton (2012), de manera concreta los conceptos de **evidencia, causas y consecuencias, y dimensión ética de la Historia.**

Ahora bien, esta segunda parte se encuentra dividida en dos secciones: 1) Construcción de bergantines en Texcoco y 2) A 500 años de la Conquista de México. La intención es que los resultados obtenidos se puedan cruzar con los diferentes perfiles sociodemográficos para identificar elementos de contraste.

En la primera sección, se deberán utilizar tres fuentes históricas que tratan un acontecimiento concreto, la construcción de los bergantines en Texcoco a principios de 1521. El interés era analizar un pasaje de la conquista de México, en el que se hablará de la participación de Texcoco (asunto poco tratado en las aulas), para obtener mayor interés de los alumnos. Siguiendo el texto de Seixas, Gibson y Ercikan (2015), las fuentes históricas se presentan de manera independiente, puesto que cada una de ellas brinda una versión sobre el mismo acontecimiento (la versión española, la de los descendientes de la “nobleza indígena” y la versión indígena). En otras palabras, se presenta la fuente 1 y tras ella, dos preguntas, lo mismo ocurre con la fuente 2 y 3.

En primer lugar se presenta un fragmento de la obra del conquistador Bernardino Vázquez de Tapia (1972), es decir, se expone la versión española por medio de un testigo y partícipe de los acontecimientos de la Conquista de México.

En segundo lugar se presenta parte de un manuscrito de la *Obras históricas* de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl (1975), descendiente de la nobleza indígena, nieto del último gobernante del señorío de Texcoco, Ixtlilxóchitl, quien combatió al lado de Hernán Cortés contra Tenochtitlán, bautizado como Fernando Pimentel. Las *Obras Históricas* aportan la versión texcocana de la conquista “con el propósito de exaltar la importancia de la ayuda que dieron a los conquistadores” (Martínez, 2015, p. 331). Alva Ixtlilxóchitl nació en 1578 y sus obras fueron “escritas al parecer durante el primer cuarto del siglo XVII” (Romero, 2003, p. 355).

Cabe señalar, que los manuscritos de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, pertenecen a la categoría denominada “historias de síntesis” de José Rubén Romero Galván, las cuales son “producto tanto de testimonios orales, recogidos de boca de los viejos indígenas que habían



vivido en tiempos prehispánicos, como de información, referente a ese pasado, contenida en códigos pictográficos, códigos anotados y códigos transcritos” (2003, p. 8). En otras palabras, estas “historias de síntesis” contienen una historia diferente respecto a la cultura europea porque conciben “nuevas estructuras que fueron la base de muy distintas maneras de acercarse al pasado” (Romero, 2003, p. 8).

Por último, se presenta una imagen de la *Historia de las Indias de Nuevas España e Islas de Tierra Firme* de Diego Durán (2002). La intención de retomar una imagen es la de contar con la versión indígena de la historia. Diego Durán nació en Sevilla en 1537, pero desde pequeño – probablemente a los cinco años de edad– llegó a vivir al poblado de Texcoco (Battcock & Dávila, 2017; Camelo & Romero, 2002). Historiadores y estudiosos de Diego Durán, consideran que su obra fue escrita entre 1570 y 1581, y reconocen la diversidad de tipo de fuentes que pudo consultar, en su mayoría de tradición indígena:

Es así que tuvo oportunidad de ver con sus propios ojos vestigios materiales que testimoniaban la riqueza plástica con que los antiguos solían adornar sus obras escultóricas, presencié también celebraciones en las que los indígenas participaban con danzas y cantos, aún pudo observar restos de los antiguos ritos, [...] y tuvo oportunidad de mirar detenidamente antiguos códigos pictográficos y de escuchar, en no pocas ocasiones, relatos de otros tiempos, algunos de ellos en relación con las pinturas contenidas en los códigos. (Camelo y Romero, 2002, pp. 44-45)

La obra de Diego Durán fue posible gracias a los testimonios, códigos y otras fuentes de origen indígena, sin olvidar su propia experiencia de todo lo que había vivido en su infancia. De ahí, se puede decir que el uso de imágenes en esta obra obedece justamente a la influencia de la tradición indígena y quizás, hasta la propia manufactura de las pinturas.

Por otra parte, en la segunda sección, titulada A 500 años de la Conquista de México, se hacen preguntas generales sobre todo el proceso de Conquista. Esta sección tiene seis preguntas de opción múltiple y dos preguntas abiertas. Las abiertas permiten analizar la explicación histórica que los alumnos construyen y con ello, analizar el uso de contenidos y conceptos del pensamiento histórico para explicar su realidad.

Cada pregunta, de esta segunda parte del examen, se vincula con un concepto del pensamiento histórico y con un indicador específico que proponen los teóricos. De hecho, cada concepto del pensamiento histórico (que se consideraron en esta investigación) comprende cinco indicadores, por lo que al construir un reactivo para cada uno de ellos, resultaron 15 preguntas totales.

La estructura general del cuestionario y su relación con la teoría se puede observar en el cuadro 1. La primera columna corresponde a la sección del cuestionario, después, se presenta el número del reactivo, la categoría o concepto del pensamiento histórico relacionado, el indicador específico que corresponde y la fuente histórica que el alumno debe utilizar para responder.



Cuadro 1: Segunda parte del cuestionario y su relación con la teoría

Sección del cuestionario	Reactivo	Categoría (concepto)	Dimensión (indicador)	Fuente histórica
Primera sección: Construcción de los bergantines en Texcoco	1	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 4: Se debe analizar una fuente en relación con el contexto de su escenario histórico: las condiciones y las visiones del mundo que prevalecen en el momento en cuestión	1
	2	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 2: Hacer buenas preguntas sobre una fuente puede convertirlo en evidencia	1
	3	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 3: El abastecimiento a menudo comienza antes de que se lea una fuente, con preguntas sobre quién y cuándo se creó. Implica inferir de la fuente los propósitos, valores y cosmovisión del autor o creador, ya sea consciente o inconsciente	2
	4	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 1: La historia es una interpretación basada en inferencias hechas de fuentes primarias. Las fuentes primarias pueden ser evidencias, pero también pueden ser rastros, reliquias o registros	2
	5	Dimensión ética de la Historia	Indicador 1: Posiciones éticas: implícitas o explícitas. Los autores hacen juicios éticos implícitos o explícitos en los escritos de narrativas históricas.	3
	6	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 5: Las inferencias hechas de una fuente nunca pueden estar solas. Siempre deben corroborarse y contrastarse con otras fuentes (primarias o secundarias)	1, 2 y 3
	7	Causa y consecuencia	Indicador 2: Las causas que llevan a un evento histórico particular varían en su influencia, siendo algunas más importantes que otras	1, 2 y 3
	8	Dimensión ética de la Historia	Indicador 2: El contexto histórico conduce a juicios éticos justos. Los juicios éticos razonados de acciones pasadas se hacen tomando en cuenta el contexto histórico de los actores en cuestión.	
	9	Dimensión ética de la Historia	Indicador 3: Correcto e incorrecto: Cambiando a través del tiempo. Al hacer juicios éticos, es importante ser prudente al imponer las normas contemporáneas de bien y el mal en el pasado.	

Segunda sección: A 500 años de la Conquista de México	10	Causa y consecuencia	Indicador 3: Los eventos son el resultado de la interacción de dos tipos de factores: 1) los actores históricos, que son las personas (individuos o grupos) quienes llevan a cabo acciones que causan acontecimientos históricos, y 2) las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que operan los actores	
	11	Causa y consecuencia	Indicador 1: El cambio se da por múltiples causas, y los resultados en múltiples consecuencias. Estos crean una compleja red de causas y consecuencias relacionadas entre sí a corto plazo y a largo plazo	
	12	Causa y consecuencia	Indicador 5: Los acontecimientos de la historia no eran inevitables, no más de lo que son los del futuro. Alterar una sola acción o condición, y un evento podría haber sido diferente	
	13	Causa y consecuencia	Indicador 4: Los actores históricos no siempre pueden predecir el efecto de las condiciones, acciones opuestas y las reacciones imprevistas. Estos tienen el efecto de generar consecuencias no deseadas	
	14	Dimensión ética de la Historia	Indicador 5: Historia: un continuo al que pertenecemos. Nuestra comprensión de la historia puede ayudarnos a elaborar juicios informados sobre los temas de actualidad, pero solo cuando reconocemos las limitaciones de las "enseñanzas" directas del pasado.	
	15	Dimensión ética de la Historia	Indicador 4: Recordando y respondiendo. Una evaluación justa de las implicaciones éticas de la historia nos puede informar de nuestras responsabilidades para recordar y responder a los aportes, sacrificios y las injusticias del pasado.	

Fuente: elaboración propia

En el cuadro anterior, se puede observar la estructura general de la segunda parte del cuestionario. En la primera sección, *Construcción de los bergantines en Texcoco*, aparecen 8 preguntas (5 relacionadas con el concepto de evidencia o uso de fuentes históricas, 3 con el concepto de dimensión ética y una con el de causa y consecuencia); mientras que, en la segunda sección, *A 500 años de la Conquista de México*, se encuentran 6 preguntas relacionadas con los conceptos de *causa y consecuencia*, y con dimensión ética de la Historia.



En cuanto a la evaluación del cuestionario se retoman dos propuestas, por un lado, se consideró las razones de peso de opción múltiple (weighted multiple-choice items), en las que solo una opción de respuesta resulta inadmisibles y las otras, tienen un puntaje desde aceptable pero poco defendible según la evidencia disponible, a lo más defendible de Bruce VanSledright (2015). Por otra parte, la propuesta teórica de Seixas y Morton (2012), que establece dos niveles de desarrollo en los conceptos del pensamiento histórico: a) comprensión limitada y b) comprensión elevada. De esta manera, cada pregunta de opción múltiple tiene tres opciones de respuesta, en la que una resulta distractora (con puntaje de 0 puntos) y las otras dos son aceptables, una con puntaje de 1 que corresponde al nivel de comprensión limitada y otra con puntaje de 2 puntos ubicada en el nivel de comprensión elevada.

Cabe señalar que las opciones distractoras se encuentran vinculadas con las dos corrientes historiográficas más recurrentes sobre la conquista de México, me refiero al indigenismo y al hispanismo. Cada una de ellas ofrece una interpretación histórica pero de manera conjunta, han moldeado una *memoria colectiva* de los mexicanos. Esta decisión se tomó tras realizar el pilotaje del instrumento, momento en el que se identificó que varios alumnos eligieron las opciones distractoras. Así, resultaba evidente que se debería tratar de explicar los motivos de esas elecciones y no bastaría con decir que una cantidad de n alumnos obtuvo cero puntos en algunas preguntas. En otras palabras, vincular las respuestas con una interpretación histórica permitiría comprender la elección de las mismas.

La categoría de memoria colectiva, de los mexicanos sobre la conquista de México, sirvió para redactar las respuestas distractoras del cuestionario. En este sentido, las respuestas distractoras obedecen a una *memoria colectiva* anterior, que pueden entorpecer los procesos cognitivos propios del pensamiento histórico.

En el cuadro 2 se muestra la relación de cada pregunta de esta segunda parte del cuestionario, con el hispanismo o con el indigenismo, según sea el caso.

Cuadro 2: Respuestas distractoras y su relación con la *memoria colectiva*

Concepto de pensamiento histórico	Memoria colectiva			
	Hispanismo		Indigenismo	
	Preguntas totales	Número del reactivo	Preguntas totales	Número del reactivo
Evidencia	2	2 y 4	3	1, 3 y 6
Causa y consecuencia,	3	11, 12 y 13	2	7 y 10
Dimensión ética	2	14 y 15	3	5, 8 y 9
	7 preguntas		8 preguntas	

Fuente: elaboración propia



Para ilustrar la construcción del cuestionario, ejemplificaremos con dos preguntas, la primera vinculada con el concepto de *evidencia* y con la respuesta distractora desde el hispanismo:

4.- ¿Qué pensaba Fernando de Alva Ixtlilxóchitl sobre sus antepasados?

- a) Que su pueblo fue derrotado ante la superioridad militar de los españoles.
- b) Que Texcoco fue un aliado de los españoles en la guerra contra los mexicas.
- c) Que Ixtlilxóchitl y su pueblo nunca confrontaron a los españoles.

(Instrumento de investigación).

Esta pregunta se relaciona con el concepto de **evidencia**, con el indicador 1, el cual menciona que “La historia es una interpretación basada en inferencias hechas de fuentes primarias” (Seixas y Morton, 2012, p. 49). La opción a) es una respuesta distractora, mientras que los incisos b) y c) mencionan argumentos que se pueden inferir, tras la lectura de la fuente histórica proporcionada en el cuestionario. La opción b) tiene un punto por ser la inferencia más fácil de señalar, pues al leer “acordaron Cortés y Ixtlilxóchitl” en la fuente histórica, se puede concluir que hubo una alianza, tal y como lo refiere esta respuesta. En cambio, la opción c) permite obtener dos puntos, al ser una conclusión de mayor complejidad, pues la información no es explícita.

En cuanto a la respuesta distractora, la opción a) se presenta como una respuesta inadmisibles porque la fuente no habla de una batalla y por lo tanto, no puede haber derrotados. Tampoco habla de una superioridad española. La idea de que los españoles eran superiores surge desde el hispanismo, por lo que, los estudiantes que elijan esta respuesta tienen una **memoria colectiva** cercana al hispanismo, en la que la idea de superioridad de los españoles se encuentra impregnada en su pensamiento, sin tener evidencia textual. En otras palabras, los alumnos que elijan la opción a) en esta pregunta, no logran pensar históricamente debido a la memoria colectiva sobre el mito de superioridad europea.

La segunda pregunta que servirá como ejemplo, se ubica en el concepto de **causa y consecuencia** y la respuesta distractora parte desde el indigenismo.

7.- Según las fuentes analizadas ¿Cuál fue el motivo de mayor influencia por el que Hernán Cortés, decidió dirigirse a Texcoco?

- a) Hernán Cortés quería tomar venganza de Texcoco, pues su antiguo señor Cacamatzin, trató de organizar una revuelta contra los españoles.
- b) Ixtlilxóchitl, señor de Texcoco, apoyaba a los españoles en su lucha contra los mexicas, con lo que Hernán Cortés vio la oportunidad de fortalecer su ejército.
- c) Era importante establecer un campamento cerca del lago, para organizar el ataque y terminar la construcción de los bergantines que se ocuparían en batalla.

(Instrumento de investigación).



Esta pregunta se relaciona con el concepto de causa y consecuencia de manera concreta con el indicador 2, pues pretende que los estudiantes analicen “las causas de un evento histórico particular, clasificándolas según su influencia” (Seixas y Morton, 2012, p. 115). La opción a) es una respuesta distractora, mientras que los incisos b) y c) describen causas que propiciaron que Hernán Cortés decidiera dirigirse al poblado de Texcoco. La opción c) permite obtener dos puntos por ser la causa de mayor influencia y la opción b) un punto, al ser una causa de menor influencia.

En cuanto a la respuesta distractora, la opción a) se presenta como una respuesta indefendible porque en ninguna de las fuentes históricas presentadas, se menciona que Hernán Cortés haya querido vengarse de Texcoco o de Cacamatzin. Esta idea de un Cortés calculador y cruel, surgen desde un indigenismo muy temprano en autores decimonónicos como Carlos María Bustamante, Alfredo Chavero, Guillermo Prieto e Ignacio Manuel Altamirano (Soto, 2016; Vázquez, 1970). Antonio Rubial describe cómo fue la transformación de la figura del capitán español, desde una figura heroica a principios del siglo XVI hasta que “fue satanizado como símbolo de la dominación española y se volvió un guerrero depredador que utilizó la religión para justificar sus crímenes” a principios del siglo XIX, “visión que la mayoría de los mexicanos tendría sobre el conquistador en adelante” (Rubial, 2016).

Cabe señalar que esta pregunta pone en evidencia la importancia de evaluar una serie de conceptos o habilidades del pensamiento histórico de manera conjunta, esto como aportación del presente estudio. Tal y como refiere la propia pregunta, para responder, los estudiantes deben leer y analizar las fuentes históricas (hacer inferencias históricas, leer entre líneas, considerar las perspectivas y propósitos de los autores, considerar el contexto histórico, corroborar y contrastar entre fuentes); asunto que se favorece con los primeros reactivos del cuestionario. De esta manera, las fuentes históricas permiten responder las preguntas relacionadas con el concepto de evidencia, y al mismo tiempo, brindan elementos para resolver los reactivos vinculados con otros conceptos, en este caso con el concepto de causa y consecuencia, lo que promueve los procesos cognitivos complejos propios del pensamiento histórico. En otras palabras, evaluar un grupo de habilidades del pensamiento histórico de manera conjunta puede facilitar a los alumnos la resolución del cuestionario, en vez de evaluar cada habilidad de manera independiente.

Respecto a las dos preguntas abiertas se ha pensado evaluar las narrativas históricas que los alumnos construyan desde dos posibilidades. Por un lado, en la pregunta 15.1; se ha pensado considerar la propuesta de Justicia Social de Nancy Fraser (2008), que distingue entre justicia como reconocimiento y justicia como distribución. Por otra parte, la pregunta 16 pretende profundizar en la memoria colectiva de los alumnos.

Por último, se debe reconocer que el cuestionario no es totalmente inclusivo para personas con alguna discapacidad, así se pudo constatar durante el pilotaje del mismo, momento en el que se detectó una omisión. El alumno que no respondió el instrumento, era autista y pese a brindar 20 minutos más para responder, no pudo contestar. Lo mismo pudo pasar de contar con alumnos ciegos, aunque la opción sería leer las preguntas en voz alta, se necesitaría brindar tiempo no considerado y quizás, aun así no habrían contestado. Por ello, fue importante revisar el número de cuestionarios en blanco.



Hasta aquí terminan todos los elementos que se consideraron antes del trabajo de campo. Sin duda, queda pendiente el recuento de los hallazgos y análisis de datos para una próxima ocasión.

Conclusiones

Los estudios empíricos masivos permiten identificar debilidades y fortalezas, es decir, reconocer asociaciones entre variables y resultados, hacer contrastes entre grupos o describir tendencias, lo que dibuja el panorama en el que se encuentra una población amplia, en este caso concreto, sobre la Historia.

La evaluación a gran escala no alcanza a profundizar en los resultados individuales, por lo que se puede dar el caso, de encontrar un individuo que no coincida con las tendencias o la visión general establecida. En este sentido, basta con reconocer los límites de este tipo de estudios.

Por último se debe mencionar que, los programas de estudio oficiales de historia en México, establecen entre sus propósitos, desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos desde hace varios años (SEP, 2008, 2011, 2017), por lo cual, resulta innegable la necesidad de construir una prueba que acompañe esta finalidad.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. C. (2005). "Best Not to Forget Them": Secondary Students' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education* ISSN:, 33(1), pp. 9-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), pp. 97-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609010>
- Battcock, C., & Dávila, A. (2017). Las láminas de las guerras Tenochcas en Tovar y Durán. Variantes y equívocos. *Revista de Indias*, LXXVII(271), pp. 691-725. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/revindias.2017.020>
- Camelo, R., & Romero, J. R. (2002). Estudio preliminar. En *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme* (Cien de Mé, pp. 15-47). México: CONACULTA.
- Cogot, R. (1997). Notas a esta edición. En *Pensar históricamente* (pp. 14-16). España: Crítica.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. España: GRAÓ.



- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). New York: Taylor & Francis.
- Durán, D. (2002). *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme*. México: CONACULTA.
- Ixtlilxóchitl, F. de A. (1975). *Obras históricas*. México: UNAM/IIH.
- Martínez, J. L. (2015). *Hernán Cortés*. México: UNAM/FCE. Recuperado de: <https://elplomero.files.wordpress.com/2019/03/martinez-jose-luis-hernan-cortes.pdf>
- Navarrete Linares, F. (2019). *¿Quién conquistó México?* México: Debate.
- Ortega y Medina, J. A. (2020). Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana. En González, M. C. & Mayer, A. (Eds.). *Obras de Juan A. Ortega y Medina, 7. Temas y problemas de historia* (pp. 667-702). México: UNAM/ IIH/ FES Acatlán. Recuperado de http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/704/704_04_33_indigenismo.pdf
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente*. México: Plaza y Valdés.
- Romero Galván, J. R. (2003). *Los privilegios perdidos. Hernando Alvarado Tezozómoc, su tiempo, su nobleza y su crónica mexicana*. México: UNAM/IIH.
- Romero, J. R. (2003). Fernando de Alva Ixtlilxóchitl. En Romero, J. R. (Ed.). *Historiografía novohispana de tradición indígena* (pp. 351-366). México: UNAM/IIH.
- Rubial García, A. (2016). Hernán Cortés, el mito. Creación, desarrollo, decadencia y transfiguración de una figura heroica. En Martínez Martínez, M. del C. & Mayer, A. (Eds.). *Miradas sobre Hernán Cortés*. Madrid: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXEXI) / Centro de Estudios Mexicanos, UNAM España.
- Seixas, P., Gibson, L., & Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 102-116). New York: Taylor & Francis.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- SEP. (2008). *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006* (2a edición). México: SEP. Recuperado de: <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/historia.pdf>
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Historia. Educación Secundaria*. México: SEP.



- Soto, M. (2016). Dilemas y paradojas. La imagen de Hernán Cortés del México independiente al Porfiriato. En Martínez Martínez, M. del C. & Mayer, A. (Eds.). *Miradas sobre Hernán Cortés*. Madrid: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEEXE) / Centro de Estudios Mexicanos, UNAM España.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for learning in history classroom. En Ercikan, K. & Seixas, P. (Eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 75-88). New York: Taylor & Francis.
- Vázquez de Tapia, B. (1972). *Relación de méritos y servicios del conquistador Bernardino Vázquez de Tapia*. México: UNAM.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vilar, P. (2001). Pensar históricamente. *Pensar La Historia* (pp. 20-52). México: Instituto Mora.
- Villoro, L. (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México* (3a edición). México: El Colegio de México / El Colegio Nacional / FCE.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and others unnatural acts: charting the future of teaching the past*. United States of America: Temple University Press.

Aproximaciones teóricas sobre la utilización de narrativas históricas para la formación de empatía histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Camila Lenzi

Universidad Nacional de Córdoba
camilalenzig@gmail.com

Marcelo Alejandro Sotelino

Universidad Nacional de Córdoba
m.a.sotelino@gmail.com

Resumen

En el marco del Proyecto de Investigación¹, nos proponemos abordar fundamentos teóricos que sirvan como guía orientativa sobre las potencialidades de la formación de competencias de **pensamiento histórico** en el aula y sus aportes para la formación de les² estudiantes.

Partimos de la base de que la formación en competencias del pensamiento histórico abre las puertas a construir ciudadanía crítica, participativa, responsable y creativa. Al ser este un concepto tan amplio, trabajaremos con dos de sus categorías: la Representación de la historia (principalmente la narración histórica) y la Imaginación histórica (a través de la empatía). A partir de allí, buscaremos visualizar qué aportan dichas competencias a las finalidades de la enseñanza de la Historia.

Nos proponemos indagar en bibliografías que sirvan de referencia para relacionar la narrativa y la imaginación histórica, a partir de preguntas como: ¿Cómo

¹ Proyecto de investigación Consolidar (2018-2021) SECyT. UNC: “Formar en la construcción del pensamiento histórico: saberes y desafíos para la enseñanza de la historia”. Dirección María Celeste Cerdá.

² Utilizaremos lenguaje inclusivo como modo de integrar todos los géneros y no caer en una lectura/escritura que invisibiliza a las identidades y corporalidades no masculinas.



pensar la enseñanza de la Historia a través del abordaje de narrativas y empatía? ¿Cuáles son sus potencialidades? ¿De qué manera trabajar con narrativas posibilita abordar la empatía en la enseñanza de la historia? ¿Cómo puede complementar el trabajo a partir de la empatía a la construcción de narraciones para “poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia”? (Santisteban Fernández, 2010, p. 46).

Palabras clave: representación/imaginación histórica, pensamiento histórico, narrativas.

Introducción

Consideramos que la enseñanza tiene una finalidad clara: la formación de ciudadanos y ciudadanas activas y comprometidas con el entorno social; y es la enseñanza de la Historia una pieza fundamental en dicho objetivo. En este marco, debemos tener presente que, la enseñanza de la historia no es ingenua y que, desde nuestro lugar colaboramos en la construcción de las representaciones e imaginarios en torno al presente y al futuro de nuestros³ estudiantes. En palabras de Santisteban Fernández y Pagès (2016) “La comprensión del pasado y del cambio social nos muestra las posibilidades del cambio en el futuro” (p. 69).

La formación en competencias del pensamiento histórico hace hincapié en cómo son abordados y transmitidos los contenidos escolares; es así que debemos brindarles herramientas a nuestros alumnos que les permitan interpelar tanto a la sociedad como así mismos, buscando así pensar y construir nuevos futuros posibles.

El enseñar a pensar históricamente es una forma de presentar y problematizar la historia, y la enseñanza de la misma. En palabras de Santisteban Fernández (2010), el pensamiento histórico habilita el aprendizaje de una historia basada

en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos, [que] gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes [y que] es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas: “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podría haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos?” (p. 35)

La formación del pensamiento histórico implica el abordaje de instrumentos intelectuales para trabajar no solo la historia, sino también el presente y el futuro, ya que pretende que los estudiantes cuestionen e interpeleen su propia realidad social; más aún ser conscientes de dicha

³ Para evitar la generalización que invisibiliza a las identidades y corporalidades femeninas y/o no binarias, toda vez que hagamos referencia a sujetos colectivos utilizaremos la “e” en reemplazo de los pronombres y las generizaciones masculinas.



posición en el sistema social, con el fin de realizar una reflexión crítica de sí mismos y de lo que les rodea, pensando así, posibles alternativas.

Partiendo de la propuesta del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) en torno al pensamiento histórico, podemos mencionar cuatro grandes competencias que lo comprenden: conciencia histórico-temporal, representación de la historia, interpretación histórica e imaginación histórica. Podemos afirmar, entonces, que posee una gran complejidad conceptual y de abordaje. Es por ello que en esta propuesta nos propondremos trabajar con dos de estas competencias: la representación de la historia, focalizando en la narración histórica, y la imaginación histórica, haciendo hincapié en la empatía histórica.

Seleccionamos el abordaje de narrativas históricas y de empatía histórica, ya que consideramos que ambas competencias pueden complementarse para pensar la construcción del pasado de los estudiantes en las clases de Historia. Es importante mencionar que, si bien realizamos una selección dentro de las competencias que conforman el pensamiento histórico, esta selección es meramente teórica, ya que cuando comenzamos a analizar en profundidad la práctica muchas veces se dificulta encasillar las propuestas a una única competencia.

Dicha ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: Formar en la construcción del pensamiento histórico: saberes y desafíos para la enseñanza de la historia (SECyT – UNC). Aquí nos proponemos realizar una primera aproximación teórica, indagando en bibliografías que nos permitan tomar de referencia para relacionar la construcción de narrativas históricas con la empatía histórica. A partir de esto, buscamos abrir el camino para pensar a futuro de qué manera realizar propuestas de enseñanza que respondan a la formación en competencias de pensamiento histórico con nuestros estudiantes.

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. (Prats, 2007, p. 23)

Buscaremos trabajar a partir de algunos interrogantes que guíen la ponencia, no necesariamente para encontrar una respuesta acabada a estas, sino para abrir puertas a pensar nuestras propuestas de enseñanza. En un primer momento, trabajaremos a partir de la pregunta ¿Cuáles son sus potencialidades de pensar la enseñanza de la Historia a través del abordaje de narrativas?, para luego preguntarnos ¿De qué manera trabajar con narrativas posibilita abordar la empatía en la enseñanza de la historia?



¿Cuáles son las potencialidades de pensar la enseñanza de la Historia a través del abordaje de narrativas históricas?

Ofreciendo propuestas de enseñanza que promuevan el desarrollo en competencias del pensamiento histórico es que consideramos relevante el abordaje de narrativas históricas y la construcción de éstas en las clases de Historia. Pero ¿por qué el trabajo a partir de narrativas históricas? Tomando las palabras de Santisteban Fernández (2010): “la narración es la forma más común de la representación de la historia” (p. 44) y es el medio más accesible que tenemos como docentes para trabajar la comprensión del pasado, del presente y del futuro de nuestros estudiantes.

“Existe un consenso en definir la narración como una secuencia de acontecimientos interrelacionados mediante una trama o argumento” (Sant et al., 2014, p. 169). Aplicado a la enseñanza de la historia, las narraciones nos son útiles para abordarla a partir de la comprensión de procesos, relacionando acontecimientos a partir de una trama; dejando de lado una explicación de la historia como concatenación de hechos donde unos son productos de otros (Sant et al., 2014, p. 169). Es decir que las narrativas nos permiten un abordaje complejo de la historia, comprendiendo diversas causas y consecuencias, contextualizando el período trabajado, analizando las motivaciones de los agentes sociales, pudiendo a su vez establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Al hablar de narrativas históricas, podemos encontrar diversas corrientes. Para comenzar este apartado, consideramos necesario recuperar algunas concepciones que nos permitan profundizar en nuestro análisis. Tomando como eje el texto de Grau Verge (2015) *Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción* nos parece relevante diferenciar cuatro propuestas: la anglófona, la francófona, la portuguesa y la de los países de habla hispana. Si bien no son las únicas corrientes que podemos reconocer, serán aquellas que nos posibilitarán trazar un horizonte en la propuesta de esta ponencia.

Respecto al mundo anglófono, Grau Verge (2015) recupera la propuesta de Barton y Levstik, quienes entienden a las narrativas como medio para comprender la visión de los estudiantes del pasado, dando cuenta de su conocimiento y pensamiento histórico (p. 63). A partir de las narrativas se visibilizan “los vacíos, las simplificaciones, [...] en que incurren” (Grau Verge, 2015, p. 63) los estudiantes en sus relatos. Esto nos permite indagar y cuestionarnos en qué medida nosotros como docentes habilitamos la construcción y el abordaje de narrativas que permitan comprender ese pasado de manera compleja, siempre partiendo del presente y permitiendo pensar y ensayar nuevos futuros.

La corriente portuguesa, según Grau Verge (2015), se acerca más a la concepción de los países anglófonos, en donde se tornan centrales las ideas que poseen tanto estudiantes como docentes. Aquí se pone el foco en la relación que se puede establecer entre los conocimientos previos de los estudiantes y aquello trabajado en la clase de Historia (pp. 63-64).

Diferenciándose de estas corrientes, los países francófonos, según Grau Verge (2015), si bien enfocan sus trabajos a partir de la formación del pensamiento histórico, no realizan un acabado



abordaje sobre la construcción de narrativas como mirada al pasado. Por último, menciona lo países de habla hispana, quienes también comprenden las narraciones como parte constitutiva de las competencias para el desarrollo del pensamiento histórico, pero tomando a estas como medio para desarrollar tal proceso cognitivo en los estudiantes (Grau Verge, 2015, p. 64). Nosotros tomaremos como eje vertebrador en nuestra ponencia la última concepción mencionada, recuperando las propuestas del grupo GREDICS, complementándolas con las aportaciones de Plá (2005) “para quien la escritura es la base del pensamiento histórico” (Grau Verge, 2015, p. 64).

Partimos de la base de que el pensamiento histórico es una capacidad que se desarrolla, debe aprenderse y enseñarse; en palabras de Sáiz Serrano y López-Facal (2014) “no es un conocimiento intuitivo y natural” (p. 89). Siguiendo la propuesta de estos autores, podemos decir que el pensamiento histórico posee dos componentes:

- a) la forma de representar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden; y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica. (p. 89)

Como docentes, consideramos que la construcción de narrativas históricas en el aula, facilita el análisis para observar cómo nuestros estudiantes organizan y comprenden el pasado, qué recursos utilizan y si logran o no un conocimiento de segundo orden, evidenciando a su vez qué competencias del pensamiento histórico han podido desarrollar y fundamentar. Entonces, ya no solamente importa conocer el pasado, sino aprender a problematizar la comprensión de este a partir de contenidos de segundo orden. Desde esta perspectiva, resulta necesario desarrollar secuencias didácticas que pongan acento en lo procesual, teniendo siempre presente que las categorías –construidas o seleccionadas– para realizar dichas secuencias parten del presente, para dotar de significado al pasado, con el fin de construir nuevos futuros. Se torna central, entonces, el recurso de las narrativas, las cuales nos permiten representar el pasado y comprenderlo como una construcción (Sáiz Serrano y López-Facal, 2014, p. 89).

En palabras de Santisteban Fernández (2010), “la escritura de la historia es, [...] antes que una finalidad, un instrumento para el aprendizaje” (p. 46). Retomando la propuesta de Sáiz Serrano y López-Facal (2014), conjuntamente con la de Santisteban Fernández (2010) nos preguntamos: ¿qué aportes a la enseñanza de la Historia tiene el abordaje y construcción de narrativas históricas en el aula? Consideramos que son diversas las aristas que podemos tener en cuenta para responder a esta pregunta.

Narrativas históricas como medio para abordar las representaciones de los estudiantes

Partimos de las narrativas históricas como medio para abordar las representaciones de los estudiantes. La construcción de ellas en las clases de Historia hace conjugar no solamente



aquello que se trabaja en dicho espacio curricular, sino también aquellos discursos a los que están expuestas nuestros estudiantes en su cotidiano. Es decir, aquellas opiniones y comprensiones de la realidad que adoptan del ámbito familiar, a través de los medios de comunicación y de su entorno, que se introducen en la clase de Historia al momento de abordar el pasado, el presente y el futuro.

Son las representaciones una de las aristas que debemos trabajar en las clases de Historia, no solamente para realizar análisis complejos del pasado, sino principalmente para interpelar y cuestionar nuestras lecturas del presente. En palabras de Prats (2007)

La dimensión educativa de la Historia consiste [...] en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el alumnado el espíritu crítico. Es decir, enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras. El alumnado, ante las interpretaciones sociales, debe saber siempre plantearse en su maduración la pregunta siguiente: ¿cómo sé que lo que leo o me dicen es verdad? De esta manera se convierte en un sujeto más resistente a las manipulaciones. (p. 23)

Un abordaje de la enseñanza de la historia a partir de narrativas que permitan poner en tela de juicio las representaciones que poseen nuestros estudiantes, es una enseñanza que permite cuestionar nuestros consumos de información. Este aspecto se relaciona con otras capacidades del pensamiento histórico –imaginación histórica y juicios morales– que abordaremos más adelante.

Como afirma Plá (2005), la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación. De esta forma, la narración es “una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo del pensar históricamente en adolescentes dentro del ámbito escolar” (Plá, 2005, 199). (Santisteban et al., 2009, p. 4)

A pesar de lo interesante de tensionar aquellas miradas y representaciones de los estudiantes, encontramos dificultades para trabajar con ellas, según Santisteban Fernández, González y Pagès (2009), no es posible separar las representaciones de las narraciones de nuestros estudiantes. Igualmente, consideramos que debe ser una apuesta pedagógica y política para abordar en la escuela, ya que, a pesar de las dificultades, del único modo que podemos modificar miradas establecidas sobre el presente y el pasado es a través de la problematización y del acercamiento de nuevos modos de analizar el pasado. Carretero y Kriger (2008) afirman que

Una diferencia significativa en las representaciones se produce a partir de la entrada de los alumnos a la escuela media. Ello refleja factores evolutivos ligados a la adquisición de nuevas formas de comprensión narrativa, y al carácter mayormente disciplinar de los saberes transmitidos en este nivel de educación. Las representaciones de este grupo de alumnos tienden a organizarse dentro de esquemas explicativos integradores de mayor complejidad argumental, y donde



se destaca la búsqueda de conexiones entre los hechos narrados, lo que deriva también en una visión más social y menos personalista de la historia. (p. 235)

Narrativas como medio para ‘cumplir’ los objetivos propuestos para el espacio curricular Historia

Consideramos relevante preguntarnos en qué medida el trabajo con narrativas históricas en el aula nos permiten acercarnos a objetivos propuestos para el espacio curricular *Historia y Ciencias Sociales* en los documentos realizados por los ministerios de educación, nacionales y provinciales. Atendiendo a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) de Ciencias Sociales, tanto para el ciclo básico como para el ciclo orientado, realizados por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, la enseñanza de las ciencias sociales debe apuntar a “la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida” (p. 12). Por su parte, el Diseño Curricular de la Educación Secundaria, específicamente la Separata de Historia para el ciclo básico y orientado producido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, propone como uno de los objetivos “construir opiniones fundamentadas, de complejidad creciente, sobre problemáticas que aquejan a la sociedad en general y a la de su comunidad, en particular” (p. 9).

Partiendo de los objetivos propuestos de ambos documentos, podemos afirmar que existe un interés desde el Estado de abordar la historia a través de contenidos de primer y segundo orden, haciendo gran hincapié en este último. Para lograr esta meta, consideramos que se torna necesario el abordaje en el aula de narrativas históricas, aprendiendo específicamente la lectura y escritura particular de este espacio curricular. Retomando las palabras de Henríquez Vázquez y Muñoz Salinas (2017), una de las finalidades de la **alfabetización histórica**⁴ es “ofrecer a los estudiantes las oportunidades que la historiografía y su lenguaje entregan para tomar perspectiva del presente con el objeto de utilizarlo como un punto de vista orientado a la comprensión de la experiencia” (p. 9). Es decir, se torna necesario el aprendizaje de contenidos de segundo orden para aprender a leer no solamente el pasado, sino también para tomar posicionamiento y tener una lectura crítica del presente.

Por lo tanto, podemos afirmar que ya no interesa solamente conocer el pasado, sino también decodificarlo, realizando lecturas críticas de este:

antes incluso de la comprensión textual del contenido documental de las evidencias, cabría preguntarse si los alumnos son capaces de dar cuenta de las operaciones historiográficas que inscriben la composición de la fuente, así como la estructuración de un relato con trama, orientación ideológica y propósito textual, entre otras cosas. (Henríquez Vázquez y Muñoz Salinas, 2017, p. 10)

⁴ Henríquez Vázquez y Muñoz Salinas (2017) adoptan el término **alfabetización histórica** haciendo una traducción al término *historical literacy* aludiendo “al aprendizaje de la historia vinculado a un lenguaje, además del modo en que este se habla y se escribe en el marco de una disciplina” (p. 8).



Comprender la importancia de aprender a leer y escribir historia, nos permite acercarnos a la propuesta realizada en los NAPs de construir ciudadanías críticas, participativas, responsables y comprometidas. Consideramos que no podemos hablar de ciudadanía, sino de ciudadanías, ya que partimos de la base de que vivimos en una sociedad plural y diversa, donde cada persona construye desde su contexto, su historia de vida, sus relaciones; generando así múltiples posibilidades que no podemos encerrar en un único modo de comprender y participar de la (su) realidad. Según Pagès (2007) “En democracia, el ciudadano ha de ser capaz de pensar por sí mismo, de analizar, elegir, discutir, participar, comprometerse, etc... Y estas capacidades las ha de adquirir en la escuela” (p. 209). Y vamos a agregar que las clases de Historia son un espacio fundamental para construir lecturas críticas de la realidad, comprendiendo el rol fundamental que ocupan los agentes sociales en la construcción de la sociedad y de la historia. Desde nuestro punto de vista, apostamos a que nuestros estudiantes comprendan que son claves en su entorno y que hagan uso de su capacidad de agencia.

Podemos afirmar entonces, que se ensanchan los objetivos propuestos para las clases de Historia y que, desde el Estado, se solicita un abordaje de contenidos de segundo orden. Es importante mencionar, que consideramos necesarios dichos objetivos, ya que favorecen a la formación en competencias de pensamiento histórico, habilitando otras formas de comprender la enseñanza de la historia. Ahora bien, surge otro interrogante al respecto, en qué medida los docentes contamos con el tiempo necesario para abordar todos estos objetivos en las clases. Recuperando nuevamente la propuesta de Henríquez Vázquez y Muñoz Salinas (2017).

Entre los hallazgos más frecuentes puede contarse la aseveración de que el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y habla sería escaso en las aulas. Junto con ello, aparece la queja acerca de los currículos sobrecargados de contenidos factuales, la presión ministerial, de las familias e incluso de los propios establecimientos para que los profesores logren “pasar” por completo el currículo estatal. (p. 10)

Podemos decir, entonces, que a pesar de las dificultades que se presentan debemos tener como horizonte la formación en la lectura y la escritura a través de la construcción de narrativas históricas en el aula de Historia; buscando al mismo tiempo romper con la tradición de abordar “‘todos’ los contenidos... algunos criterios” (Gojman y Segal, 1998, p. 79). Por lo tanto, debemos ser conscientes de la selección de contenidos que realizamos, que no será posible en los años de escolarización abordar *toda* la historia, sino que es necesario definir recortes que sean relevantes y significativos (Gojman y Segal, 1998).

¿Cuáles son las potencialidades de abordar la enseñanza de la Historia a partir de la empatía histórica?

Como bien mencionamos en el apartado anterior, el Pensamiento Histórico es una capacidad que requiere de un proceso de formación, comprendiendo la complejidad de cada



una de sus categorías. En particular, la narrativa, es un elemento que exige un constante trabajo, ya que leer, escribir y comprender un texto no es tarea fácil. Es por esto que debemos prestar atención a los elementos que buscamos en un texto para trabajar en el aula, ya que estos materiales didácticos habilitan no solo el acceso a contenidos curriculares, sino también a la posibilidad de indagar e interpelar aquello que estamos estudiando. Para desarrollar esta capacidad, se requiere de imaginar aquello que estamos leyendo, estudiando y analizando. Así, el texto puede contribuir a generar más preguntas que respuestas. De esta manera, se favorece a la formación de instancias que permitan trabajar con contenidos metaconceptuales o de segundo orden, y a su vez, en la formación de la empatía histórica –competencia necesaria si pretendemos incentivar la imaginación, o mejor dicho, a la imaginación histórica–. Consideramos que, tanto las narrativas como la formación de la empatía histórica, son instrumentos indispensables para responder y (re)significar el pasado que le permitan historizar distintas problemáticas sociales actuales con el fin de proyectar nuevas preguntas y respuestas para imaginar posibles futuros.

Ahora bien, ¿en qué consiste la empatía histórica? En palabras de Santisteban Fernández, González y Pagès (2010), “la empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar ‘cómo era’ o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas” (p. 4). En este sentido, esta categoría contribuye a que los estudiantes construyan imágenes del pasado, dotando de sentido a los acontecimientos históricos. Esto permite que se pueda comprender las acciones o decisiones de distintos agentes que, hoy en día, nos resultan remotas, extrañas o, incluso grotescas.

La empatía histórica está fuertemente relacionada con la categoría de contextualización, ya que permite ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos, comprendiendo las particularidades, los intereses y valores presentes en el período trabajado. Ahora bien, ¿Por qué resulta importante que los estudiantes desarrollen dicha imaginación histórica? Quizás lo interesante de apelar al trabajo de esta categoría en el aula, tenga que ver con que forma el pensamiento crítico y creativo: “Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales” (Martineau en Santisteban, González y Pagès, 2009, p. 4).

Igualmente, vale la pena mencionar que existe cierta controversia sobre el trabajo de la empatía histórica en el aula. Algunos autores mencionan que “es una empresa tan imposible como inútil” (Jenkins en Santisteban et al., 2010, p. 4). Si bien es entendible que esto se debe a la dificultad que presenta el trabajo de dicha dimensión en el aula, según nuestra perspectiva, consideramos que independientemente de su dificultad, no debemos abandonar esta ambición. Aportes de la investigación histórica (Prost, 2001) e investigaciones en la enseñanza de la historia (Santisteban, 2009) argumentan que la explicación de causas o condiciones y fenómenos, implica necesariamente un proceso de imaginación. Es por ello que la empatía histórica puede incentivar a la imaginación histórica, creando la posibilidad de interpelar/problematizar los juicios morales que construimos sobre el pasado.

Quizás, como herramientas que contribuyan a superar esos desafíos y dificultades que mencionamos anteriormente, podemos enfocarnos en las recomendaciones de Domínguez



(2014) para trabajar en torno a la empatía histórica. La enseñanza de la historia, si bien puede tener cierta independencia de los conocimientos historiográficos que se desarrollan en los ámbitos académicos, jamás puede estar escindida de estos aportes. Para ello, propone trabajar en torno a redes conceptuales que requieran cierta abstracción y complejidad (desarrollados de manera procesual), las cuales contribuyen a que aislen “(...) los hechos, fuerzas, conflictos, etc., más determinantes, en el problema histórico que se los presenta” (Domínguez, 2014, p. 12). Estas recomendaciones facilitan el trabajo de distintas perspectivas de la época, permitiendo reconstruir posibles actitudes, motivos y decisiones humanas que realizaron los agentes del pasado, frente a los “hechos dados”. Esto, por un lado, favorece la deconstrucción de aquella idea de que “la historia es una e invariable”. Por el contrario, se construye una noción de la historia como “ciencia en construcción”, habilitando a que los estudiantes se sientan parte de esta. Por otro lado, puede entreeverse que la instrucción conceptual permite conducir a los alumnos a explicaciones más complejas sobre la historia, siendo así, herramientas imprescindibles para enseñar el pasado.

Vale aclarar que solo a partir de la empatía histórica, teniendo presente un fuerte trabajo de contextualización, se puede desarrollar la imaginación histórica; abriendo la posibilidad a que los estudiantes se comprendan como agentes históricos. Esto mismo observa Rüsen (1992) cuando nos plantea que son muy pocas las personas que apelan a sus conocimientos históricos como instrumentos que brinden de cierta orientación temporal para guiar sus propias acciones (p. 29). De esta forma, entendemos que trabajar con estas categorías, facilita comprender en profundidad los cambios y continuidades que suceden a lo largo de la historia. Cambios y continuidades que, como agentes sociales, nos encontramos sumergidos, condicionando, de esta manera, nuestra forma de proyectar futuros. Es por ello la insistencia de formar la imaginación histórica a partir de la narratividad. Esto mismo plantea Barton (2010) cuando menciona que las narraciones que se evidencian en el aula incluyen inexactitudes producto de la “mezcla de acontecimientos o detalles puramente imaginarios, pero los estudiantes se esfuerzan para retener la estructura narrativa general de sus relatos, y usan su imaginación para llenar cualquier blanco” (Barton, 2010, p. 99).

De lo anterior se desprende la necesidad de fomentar instancias de contextualización histórica que permitan a los estudiantes posicionarse como si ellos fueran agentes históricos. Este proceso permite (re)significar las distintas representaciones sociales que los estudiantes poseen y construyen. De esta forma, podemos conseguir una comprensión más compleja y dinámica de los relatos históricos. Más aún, permite habilitar instancias en las cuales los estudiantes se arriesguen a pensar nuevas hipótesis, jerarquizar de diferente manera causas, dando lugar a explicaciones más complejas de la lectura del pasado. Creemos que resulta relevante pensar el espacio curricular de esta manera, ya que la pregunta, la curiosidad y la incertidumbre –es decir, la búsqueda– “es lo que preside a las causas, es la que apela por lo general a la explicación histórica” (Prost, 2001, p. 176). El resultado de tal ambición puede derivar en: 1) que los estudiantes arriesguen a desarrollar historias contrafácticas (“que hubiese pasado si...”) (Prost, 2001, p. 183), contribuyendo a que se rompa con la idea de la historia como ciencia estática e inalterable; 2) que, en su propia construcción de relatos históricos, observen como cada fenómeno histórico guarda relación



con muchos otros; y 3) facilitar la posibilidad de imaginar y empatizar con los agentes que se desarrollaron en dicha época (con sus culturas, representaciones, objetivos, etcétera).

¿De qué manera trabajar con narrativas históricas posibilita abordar la empatía histórica en la enseñanza de la historia?

Lo expuesto teóricamente hasta ahora nos lleva a la necesidad de responder esta pregunta. Si recuperamos las ideas del inicio, entendemos que una narración histórica puede plasmarse en distintos formatos –dibujos, películas, videojuegos, comics, obras teatrales, textos, imágenes fotográficas y relatos orales–. Así, el uso de estos formatos lingüísticos, posibilita el análisis desde diferentes dimensiones y habilita al desarrollo de diversas actividades que puedan trabajar distintas operaciones cognitivas en los estudiantes. Entender la narrativa desde un punto más amplio que el mero relato historiográfico, contribuye a generar instancias en que los estudiantes puedan desarrollar ese aspecto crítico y creativo. De esta forma, fijarse en la historia de personas comunes, aquellas que no aparecen en los libros de historia, facilita cierta complicidad entre el lector y los agentes del período trabajado; posibilitando un acercamiento a la cotidianidad de la vida en el pasado y generar un mayor atractivo por el estudio de sociedades pretéritas –muchas veces vistas como exóticas o desvinculadas de la realidad actual–.

De ello se desprende la importancia de la formación en la empatía histórica. En este proceso, es dificultoso que los estudiantes no juzguen, desde juicios morales del presente, acciones del pasado. Según Rüsen (1992), la narración es la forma lingüística dentro de la cual se le da sentido al pasado, al mismo tiempo, contribuye a organizarlo de tal forma que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal (p. 29). Siguiendo con los argumentos del autor, la construcción de ciertos contenidos narrativos habilitan cargar de valores cierto curso de acciones (nuestras o de otros agentes). Podemos decir, entonces, que los docentes deben habilitar nuevas herramientas que permitan complementar lo que se trabaja en los distintos relatos históricos.

A partir de la manera en que se trabajen y aborden las distintas expresiones narrativas se contribuye –o no– a (re)significar acciones del pasado. Estas, si no se presentan, como menciona Dominguez (2016), a partir de ciertas redes conceptuales, pueden generar una mirada acrítica o ahistórica. Para no caer en ese problema, consideramos que el desarrollo de secuencias didácticas que presente una red de conceptos –que tenga en cuenta categorías tanto abstractas como concretas– y que presente actividades de primer y de segundo orden, contribuye a la formación de la empatía histórica. Dicho aparato conceptual, es un instrumento necesario para que los alumnos utilicen como orientación temporal, para construir nuevos relatos en donde se (re) construyen (nuevos) “sentidos de identidad, respeto, tolerancia y empatía” (Pagès, 2007, p. 210) con problemáticas actuales.

Estos “nuevos sentidos” no son otra cosa más que la comprensión y reflexión que lleven a una participación política activa como ciudadanos. La participación, implicaría también la construcción de nuevas narrativas que contribuyan a cuestionar el sistema desigual e injusto que



sustenta el mundo en que vivimos y comprender que, dicho sistema, responde a los intereses de un reducido y poderoso grupo social. Podemos afirmar entonces, que la formación de la empatía histórica contribuye a complementar la información que presentan los formatos narrativos para conocer el pasado, para entender por qué sucedió de cierto modo, a pesar de haber existido otras posibilidades; pero, por sobre todo, para descubrir la intencionalidad detrás de ellas y reconocerse como sujetos activos en el posible cambio de su realidad⁵.

Ahora bien, si tenemos presente que la formación de la empatía histórica tiene coherencia trabajarla si se pretende formar la imaginación histórica, deberíamos preguntarnos: ¿De qué manera creemos que el uso de narrativas puede aportar a la imaginación histórica? Retomando los postulados de Prost (2001) cuando menciona que “la experiencia imaginaria descansa sobre una manipulación del tiempo. La construcción de evoluciones irreales para hallar las causas de las que sí son reales implica mantener la distancia y reconstruir el tiempo” (p. 188). Cuando entendemos que los relatos históricos, sobre todo los relatos estructurales, dejan de lado a los agentes invisibilizados, resulta necesario dar lugar a nuevas narrativas, más aún si son producciones de los estudiantes.

La dificultad en la enseñanza de la historia –y de las ciencias sociales en general– consiste en interpelar a los estudiantes siendo un espacio curricular en donde, por lo general, los manuales escolares –lugar donde se presentan los formatos narrativos más consultados por los docentes (Herrera, Alterman y Giménez, 2004)– presentan a la historia como un conocimiento monolítico. Fomentar espacios donde las producciones de los estudiantes busquen la manipulación del tiempo, cambien el orden y jerarquía de las condiciones históricas para construir nuevos relatos, permite entender a la historia como una ciencia en constante producción. Más aún, concede más protagonismo a ellos en los relatos históricos, permitiendo que se entiendan como agentes de cambio y, en simultáneo, en la medida que se autoperciban de esta forma, permite “conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas” (Pagès, 2007, p. 212).

Consideraciones finales

Partiendo de nuestro oficio como educadores de las Ciencias Sociales –en general– y de la Historia –en particular–, estamos convencidos de que una de las tareas que tenemos como docentes de historia es lograr interpelar a los estudiantes a través de nuestras propuestas. Es por ello que esta ponencia busca recuperar abordajes teóricos que permitan cuestionar la enseñanza proponiendo la formación en competencias del pensamiento histórico como herramienta para la comprensión y abordaje de temáticas sociales actuales. Esto nos lleva a repensar un concepto no trabajado en la presente ponencia pero que resultaría enriquecedor para complementar la propuesta: el trabajo en el aula con **problemas socialmente candentes** (Lopez Facal, 2011). La

⁵ Ideas tomadas a partir de los postulados que plantea Benejam (1997).



proliferación de secuencias didácticas en ciencias sociales que recuperen como eje este tipo de problemáticas, no solo contribuye a motivar a los estudiantes a indagar más sobre “lo que está estudiando”, sino que también ayuda a que se historicice cada uno de dichos conflictos, permitiendo que se cargue de nuevos sentidos viejos juicios morales que presentan los estudiantes.

A su vez, debemos tener en cuenta la selección de contenido que realizamos para abordar nuestras propuestas de enseñanza, sin perder de vista la relevancia que presentan ciertos contenidos para ser abordados en el aula. Consideramos que los contenidos a desarrollar deben ser siempre contextualizados, teniendo presente las particularidades del grupo de estudiantes con el que trabajamos, a partir de lo prescripto por el diseño curricular:

Es importante que la Historia no sea [...] una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria [...] Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. (Prats, 2007, p. 23)

De este modo, nos aseguramos de contar con las herramientas necesarias para realizar propuestas que busquen aprendizajes de primer y segundo orden, dando lugar a operaciones cognitivas más complejas y significativas para los estudiantes.

Creemos que la formación en competencias del pensamiento histórico, abre puertas para el abordaje de lo antes propuesto. El presente trabajo presta principal atención al estudio de las narrativas históricas y la empatía histórica como medio para realizar lecturas críticas del pasado, comprendiendo la complejidad de nuestro presente. A partir de estos objetivos es que podremos trazar caminos que permitan pensar el futuro como algo aún por construirse. En palabras de Pagès (2007),

La historia puede aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador. (p. 213)

Referencias bibliográficas

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (9), pp. 97-113.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. España: Horsori, Barcelona con los paradigmas críticos.



- Carretero, M., y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. *Cultura y educación*, 20(2), pp. 229-242.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico conceptos y empatía. Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, N° 34, pp. 1-21.
- Grau Verge, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), pp. 61-70.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta. En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós Ibérica.
- Henríquez Vásquez, R. y Muñoz Salinas, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo andino*, (53), pp. 7-21.
- Herrera, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004). Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Edit. Brujas.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. *Les questions socilment vives i l'ensenyament de les ciencies socials*, Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de enseñanza del pasado. En Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, pp. 205-215. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (2007). Entrevista La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista escuela*, Núm. 3.753 (914).
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la Historia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra de la Universitat de Valencia.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). *El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica*. En II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, mayo 13-15, Murcia, España.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Revista Clío & Asociados* (39).



- Sáiz Serrano, J. y López Facal, R. (2014). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* No. 52, pp. 87-101.
- Sant, E., Santisteban Fernández, A., González-Monfort, N. y Oller Freixa, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Revista Clío & Asociados*, (18), pp. 166-182.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados* N° 14, pp. 34-56. La Historia Enseñada. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2009). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, R., Rivero García, P. y Domínguez, P. (coords.) *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*.

El desarrollo del pensamiento histórico como apuesta para la deconstrucción de la alteridad racializada

Matías Druetta

Universidad Nacional de Córdoba
matiasdruetta@hotmail.com

Rocío Sayago

Universidad Nacional de Córdoba
rocio_sayago@hotmail.com

Resumen

En tiempos de racismo y xenofobia, del resurgimiento de nacionalismos sectarios y de discursos que desde el relativismo cultural son funcionales al sostenimiento del *status quo* neoliberal, la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular tiene como horizonte cada vez más urgente la formación de ciudadanos y ciudadanas que reconozcan y deconstruyan modelos históricos de alteridad.

El trabajo focaliza sobre esta problemática socialmente relevante en el contexto latinoamericano contemporáneo, atravesado por desigualdades y representaciones construidas en torno a pueblos originarios, migrantes y afrodescendientes como un *otro* racializado.

Aun cuando desde la enseñanza de la historia comienzan a ser visibilizadas estas identidades, el imaginario social predominante todavía se construye fundamentalmente desde la inferiorización, homogeneización, victimización, minorización y la ahistoricidad de la alteridad.

En este marco nos interrogamos ¿qué formación en términos de pensamiento histórico requieren las jóvenes generaciones para reformular esos esquemas de percepción y para interpretar (-se en) tales problemáticas? ¿Qué herramientas puede aportar la formación didáctica para que los/as futuros/as docentes predispongan a sus estudiantes hacia el cuestionamiento de las estructuras de poder bajo las que se



reproducen y se naturalizan estas desigualdades?

Partimos del supuesto de que las dimensiones narrativa y temporal del pensamiento histórico tienen potencialidades para el desarrollo de una conciencia histórica crítica que, desde la necesaria consideración del pluralismo histórico, devuelva a esas identidades su condición de sujetos históricos, con sus propias temporalidades y proyectos históricos.

Palabras clave: pensamiento histórico, formación docente, alteridades.

Introducción

Cuando Gayatri Spivak (2003) escribía sobre la escasez, o incluso ausencia, de testimonios de personas subalternizadas, revelaba que el problema no estaba en que estos sujetos no tuvieran voz propia, sino en que sus discursos no son escuchados al no estar validados por las instituciones (educativas, médicas, jurídicas, científicas, etcétera), las cuales históricamente se han encargado de silenciar sus voces y menospreciar sus saberes. Este silenciamiento es una de las formas que adoptó el colonialismo y, contemporáneamente, la colonialidad (Bidaseca y Vazquez, 2011).

Las palabras de Spivak nos ayudan a pensar en la construcción y reproducción de alteridades racializadas desde la hegemonía. Pero también nos aportan herramientas teóricas para deconstruir en la escuela esos discursos desde lo contrahegemónico. Las escuelas, como parte de nuestra sociedad, son los espacios donde circulan discursos hegemónicos sobre las alteridades y, por ello, pueden contribuir a la perpetuación o a la transformación de las relaciones de poder que enmarcan la construcción de cuerpos racializados.

Por largo tiempo, la enseñanza de la Historia en América Latina negó la diversidad, obstaculizando su expresividad, contribuyendo a estigmatizar como fenómeno que podría poner en riesgo el proyecto estatal y nacional. Tradicionalmente, hubo sectores sociales invisibilizados, e incluso combatidos. La tendencia fue negar la diversidad, homogeneizarla, fragmentarla, marginarla, ocultarla. Todo ello contribuyó a sedimentar la discriminación, construida sobre prejuicios y estereotipos que se han instalado en las representaciones sociales de manera muy profunda (Magendzo, 2006).

Sin embargo, podemos reconocer que la escuela está atravesando un proceso de transformación en este aspecto. Desde hace algunas décadas se impone la necesidad del reconocimiento de la diversidad como un componente central en la enseñanza para la democracia, la formación ciudadana y el respeto por los derechos humanos. En relación a la Historia escolar puntualmente, en las propuestas curriculares, en ciertos libros de texto y en algunas prácticas de enseñanza, se evidencia la emergencia o la visibilización de ciertos colectivos e identidades que durante mucho tiempo habían sido ocultados: los sectores populares, los pueblos originarios o las mujeres, entre los principales.

Al mismo tiempo, los discursos racistas construidos desde ciertos sectores sociales y (re) producidos por los medios de comunicación, las expresiones racistas y xenófobas que circulan en el cotidiano, la violencia policial fuertemente atravesada por la cuestión racial, son indicios



del escaso impacto que estas transformaciones en la escuela tienen en las prácticas y discursos sociales.

Dejemos en claro que, si bien la visibilización es una condición necesaria para deconstruir discursos hegemónicos sobre la alteridad racial, la persistencia e incluso la expansión de discursos racistas en las sociedades latinoamericanas, nos hace replantearnos cuál es el lugar de la Historia y las Ciencias Sociales en la construcción de discursos y prácticas contrahegemónicas. El “reconocimiento de la diversidad” indudablemente brindó argumentos antirracistas, pero no logró oponerse a las formas más sutiles que adquieren los discursos hegemónicos racistas en América Latina (Grimson, 2011). La relación entre el conocimiento, la alteridad y la deconstrucción de la hegemonía es bastante más compleja y no puede reducirse a una dicotomía invisibilización/visibilización. Recordemos lo que señalaba Todorov (1995) en un texto ya clásico:

Bartolomé de Las Casas conoce a los indios menos bien que Cortés, y los quiere más; pero los dos se encuentran en su política común de asimilación. El conocimiento no implica amor, ni a la inversa; y ninguno de los dos implica la identificación con el otro, ni es implicado por ella. (p. 195)

Incluso las versiones más progresistas del “conocer para convivir en la diversidad” (Grimson, 2011) suponen la adopción de una actitud que esencializa las alteridades, las universaliza y eterniza. Pero, además, supone entender la alteridad racial como una identidad homogénea y con características generalizables para todos los/as oprimidos/as, lo cual conlleva a negarles su derecho a la diferencia en los términos más radicales de sus proyectos históricos.

Estas discusiones nos invitan a interrogarnos sobre los caminos posibles en que la Historia escolar podría colaborar en la deconstrucción de esas ideas hegemónicas sobre la alteridad racial o –lo que va de la mano–, cómo construir nuevos discursos contrahegemónicos. Creemos, entonces, que la tarea es mucho más compleja que la de **visibilizar al otro invisibilizado** ya que, pese a la visibilización tanto en el currículum como en ciertas prácticas de enseñanza (siempre heterogéneas y complejas), persiste una mirada de la alteridad –en este caso de la alteridad de la identidad blanca o blanqueada– construida desde la inferiorización, homogeneización, ahistoricidad, victimización y/o minorización.

En el marco de estas preocupaciones es que sostenemos la relevancia de incluir en la investigación didáctica la pregunta por los enfoques, prácticas, discursos que pudieran tener mayores potencialidades para predisponer al estudiantado de escuela secundaria hacia el cuestionamiento de esas representaciones sociales de la alteridad y hacia el conocimiento y transformación de las estructuras de poder bajo las que se reproducen y se naturalizan las desigualdades sociales atravesadas claramente por la dimensión racial. No se trata aquí de abordarlos solamente como problemas del pasado, sino también del presente y posiblemente del futuro.

El trabajo que aquí presentamos, corresponde a la primera fase de investigación que iniciamos recientemente, donde intentaremos abordar este problema desde el Pensamiento Histórico, la Conciencia Histórica y la Temporalidad Histórica. Son categorías complejas y



acumulan cierto desarrollo en diferentes líneas de investigación en didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Por ello, en esta instancia inicial, intentamos recuperar algunos desarrollos teóricos y debates para aproximarnos a una delimitación conceptual. Se tratará centralmente de interrogar y visitar estas categorías a la luz de nuevos interrogantes, relaciones, tensiones e interpelaciones que emergen de la puesta en diálogo con aportes teóricos y epistemológicos de otras Ciencias Sociales.

En un primer apartado, este trabajo plantea la importancia ético-política de pensar los modos en que se ponen en juego las alteridades históricas en la enseñanza de la Historia y de la Ciencias Sociales en línea con los propósitos de la educación ciudadana.

En segundo lugar, intentamos poner en diálogo ciertas miradas de la sociología y de la antropología –centralmente aportes de la perspectiva decolonial en América Latina– con las preocupaciones por el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de la conciencia histórica crítica. Creemos que este ejercicio aportará una lectura crítica de las categorías que nos interpelan desde la enseñanza y desde la investigación, permitiéndonos reconocer otras potencialidades, limitaciones y complejidades.

La alteridad como problema ético político en la enseñanza de la Historia

La antropología decolonial ha insistido en que la cuestión de la raza es un punto ciego del discurso latinoamericano sobre la alteridad y en la dificultad de hablar de ella y de incorporarla como dimensión en el análisis de la realidad social latinoamericana. Aquí la raza no alude a la clasificación que propusieron las taxonomías positivadas de la diferencia. En términos de Segato (2007) raza-es-signo, en tanto alude a aquellas identidades y cuerpos que han atravesado un proceso sociohistórico de racialización. La raza entendida como una construcción social, resultado de la lectura contextualmente informada de una posición en la historia. Raza como marca en el cuerpo de una historia de dominación colonial que continúa hasta nuestros días y que, aunque “no existe” –en términos biológicos–, tiene fuertes efectos en la realidad.

Por ello, pensar la formación de ciudadanía como finalidad de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales no puede eludir la cuestión racial que atraviesa el problema de la ciudadanía en América Latina. Aportar a la deconstrucción de las representaciones sociales hegemónicas sobre la alteridad racial obliga a pensar en una enseñanza comprometida con una sociedad más justa y democrática, orientada hacia la construcción de una concepción diversa y dinámica de la ciudadanía. Desde esta mirada ético-política, se trata de formar ciudadanos/as activos/as, críticos/as, democráticos/as, comprometidos/as con la ampliación de derechos propios y de los/as otros/as.

Consideramos que el lugar de la Historia y de las Ciencias Sociales debe ser el de poner los conocimientos al servicio de la formación de una ciudadanía global, internacionalista. Una ciudadanía por la libertad, la igualdad, la solidaridad, los derechos humanos y la transformación social. Una “ciudadanía peligrosa” en términos de Wayne Ross (2012), interpelada por las



desigualdades y los problemas sociales; participativa, capaz de decidir por sí misma y desobediente de los mandatos hegemónicos. Desde nuestra perspectiva, un/a ciudadano/a activo/a es quien asume un rol ético político de realizar acciones en las que se exijan derechos, con sentido colectivo.

Ahora bien, sabemos que la cuestión de la ciudadanía necesariamente se debe analizar contextualmente, no en abstracto. En este sentido, en América Latina la misma es caracterizada por diversos autores como “incompleta”, “nominal” (Quiroga, 1998), “deficitaria” (Sojo, 2002), “confiscada” (Ansaldi, 2001). En América Latina, las profundas desigualdades de clase se entrecruzan con las de género, de raza, económicas, de acceso a la cultura, etcétera. La categoría de ciudadanos incompletos o nominales (Quiroga, 1998) implica reconocer la existencia de una zona fronteriza entre la esfera de la ciudadanía y la de la no ciudadanía que emerge de las deficientes y desiguales condiciones sociales y culturales que obstruyen el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La idea de “excepción racial” propuesta por Susana Villavicencio (2018), contribuye a ilustrar el tratamiento diferencial en que se encuentran ciertos segmentos de la sociedad en contextos democráticos. En el espacio latinoamericano, y en Argentina en particular, hablar de raza, es hablar de la alteridad desde la mirada de los cuerpos blancos o blanqueados. Se puede observar en el racismo hacia poblaciones mestizadas, hacia identidades asociadas al argentino pobre, de tez morena, a cuerpos bautizados con algún tipo de epíteto racializante como el “cabecita negra”, el “negro de alma” que, aún sin ser una minoría –en tanto no se reconocen en una identidad o una comunidad, con una memoria cultural y un legado propio, como pudiera ser el caso de los afrodescendientes–, es víctima de una opresión racial. Es decir, son aquellas personas consideradas “no blancas” las que forman parte de los/as “im-posibles” ciudadanos/as que sufren los mayores desequilibrios en cuanto al acceso a derechos.

A su vez, persiste en la actualidad una compleja red de “desigualdades cruzadas” (Levín, 2013) que imbrica múltiples dimensiones (económicas, sociales, culturales y políticas) y que afectan principalmente a estos grupos: empleo precario, pobreza, vulnerabilidad económica y social, falta de autonomía (económica, física y en la toma de decisiones), mayor tasa de mortalidad, discriminación y mayores posibilidades de sufrir violencia institucional; todas ellas producto de relaciones sociales atravesadas por la raza, la opresión y la invisibilización.

Entender entonces la formación ciudadana desde las problemáticas de larga duración propias de América Latina se vuelve una tarea central. Tal perspectiva nos permite pensar en la construcción de la alteridad racial latinoamericana como condición necesaria para desarrollar la tarea de generar discursos contrahegemónicos, evitando la generalización, la homogeneización y la ahistoricidad de la alteridad racializada.

Deconstruir la alteridad desde el pensamiento histórico: desafíos, potencialidades y limitaciones

Uno de los propósitos que orientan este trabajo es avanzar en una delimitación conceptual en torno al pensamiento histórico interrogando esta categoría desde algunas preocupaciones que



entendemos relevantes en la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana. Partimos de la pregunta por sus potencialidades y limitaciones como herramienta de comprensión y acción para que el estudiantado pueda deconstruir representaciones sociales en torno a la alteridad racializada, interpretar (-se en) esta problemática y, a partir de esa lectura, orientar su praxis hacia la transformación.

Creemos que abordar este problema de la enseñanza con algunas perspectivas teóricas nos permitirá construir un andamiaje teórico a partir del cual avanzar en la investigación sobre la formación docente. Esto es, indagar en la investigación qué formación requieren los/as futuros/as docentes para predisponer a sus estudiantes hacia el cuestionamiento de las estructuras de poder bajo las que se reproducen y se naturalizan estas desigualdades.

Las perspectivas teóricas en relación al pensamiento histórico son diversas. Algunas ponen un énfasis mayor en la dimensión cognitiva, en tanto se trata del “uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores” (Plá, 2005, p. 16). Otras (Cardin y Tutiaux-Guillon en Pagès, 2009; Santisteban, 2010, 2017) ponen el acento en la dimensión ética y política al articular el desarrollo del pensamiento histórico desde la Historia escolar con la formación de la conciencia histórica crítica en los/as jóvenes.

Este trabajo intenta enmarcarse en esta segunda perspectiva, al considerar que se trata fundamentalmente de un conjunto de herramientas de conocimiento y transformación. Es decir, su finalidad apunta a orientar la intervención social –en el sentido de *praxis*– hacia proyectos de futuro más justos y democráticos a partir de una lectura y un posicionamiento crítico ante la realidad social pasada y presente.

Partimos del supuesto de que las dimensiones temporal y narrativa, propias del pensamiento histórico, tienen potencialidades para el desarrollo de una conciencia histórica crítica que, desde la necesaria consideración del pluralismo histórico (Segato, 2007, 2018), devuelva a esas identidades su condición de sujetos históricos, con sus propias temporalidades y proyectos históricos. En ese sentido, los argumentos que intentamos delinear más abajo giran en torno a la idea de que la narración histórica y el tiempo histórico aluden no solo a operaciones cognitivas, sino que fundamentalmente son nociones políticas.

La narración histórica en la deconstrucción de la alteridad racializada

La narración histórica es la forma que adquiere la representación del pasado construida desde la Historia ciencia. Esa representación se produce desde un lugar social y un contexto temporal particular. Es un acto de significar el pasado a partir de una cultura y unos intereses determinados, que involucran una serie de opciones ontológicas, epistemológicas, ideológicas y políticas (Plá, 2005). Las narrativas comúnmente ocultan la posición social de quien las produce, lo que implica ocultar las intencionalidades al producir Historia. La Historia escolar no está exenta de estos problemas, ya que estos intereses son muchas veces reproducidos en ella.

Sabemos que aún persisten “marcas de origen” ligadas a la Historia tradicional (colonial, moderna, eurocéntrica y blanca) cuando se constata que afrodescendientes, pueblos originarios



y otros grupos ingresan a la Historia escolar “cada tanto y a saltos”. Más recientemente, en otras representaciones que propone la Historia son visibilizados, pero muchas veces como víctimas, sin pasado, sin continuidades, sin proceso, sin proyectos; en definitiva, sin historia.

Partiendo de la apuesta ético-política que enunciamos previamente, vinculada a la formación de ciudadanías críticas, entendemos que abordar la dimensión narrativa del pensamiento histórico en la enseñanza implica generar condiciones de aprendizaje que habiliten la discusión y el análisis interpretativo de dichos discursos hegemónicos, no solo producidos desde la historiografía, sino desde los medios de comunicación, los libros de texto, etc.

Implica también proponer y construir narraciones contrahegemónicas en las aulas. Relatos históricos que devuelvan la historicidad y capacidad de agencia de ese otro racializado y sus experiencias en el tiempo. Reconocer también su heterogeneidad en términos de intereses, objetivos, así como pertenencias de clase y étnicas:

(...) es necesario enseñar una historia en la que el estudiante sea el autor de la construcción de su conocimiento sobre el pasado y, sobre todo, tenga la capacidad de reflexionar sobre la historia como construcción discursiva moralizante y sobre su propio proceso de construcción de significaciones del pasado. La escritura entonces ya no sería un mecanismo de reproducción sino de resistencia. (Plá, 2005, p. 200)

De acuerdo con Marc Angenot (2010), el discurso social configura sentidos y significaciones que son inseparables del ejercicio del poder y la construcción de hegemonía. Desde su punto de vista, la hegemonía muestra que el marco en el que se llevan a cabo las luchas discursivas se encuadra dentro de ciertos límites históricos de lo pensable y lo decible establecidos “(...) por el conjunto de los repertorios y reglas y la topología de los estatus que confieren a esas entidades discursivas posiciones de influencia y prestigio, y les procuran estilos, formas, micro relatos y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad” (p. 30).

La hegemonía impone, entonces, temas y estrategias cognitivas al mismo tiempo que opera como mecanismo de exclusión de los/as otros/as. De hecho, el discurso social que se muestra hostil a las ideologías con pretensión explicativa global, produce la ilusión de la diversidad, pero no hace más que disimular su monopolio de la representación y la legitimación. Es decir que –de acuerdo con Angenot–, en ese acto de monopolización, selecciona y al mismo tiempo excluye otros discursos.

En esta perspectiva, recuperar sus historias, narrativas y proyectos históricos apunta no solo a visibilizar su capacidad de agencia sino también recuperar sus voces como elemento indispensable en la interpretación de los procesos históricos desnaturalizando el discurso blanco moderno de la realidad histórica. Sin embargo, en este punto la crítica decolonial nos alerta sobre ciertas tensiones y limitaciones que conviene considerar. No solo cuando esta crítica se refiere al relato histórico tradicional, sino también a ciertos discursos históricos alineados con el multiculturalismo y las políticas del reconocimiento.



Si la cuestión racial fue hasta ahora secundaria o abordada parcialmente en la enseñanza de la Historia, es necesario que las narrativas demuestren su historicidad como modo de operar en la sociedad. Apuntamos a una desnaturalización del lenguaje racial, lo que implica conocer “(...) las herencias presentes en la construcción de discursos racistas o racialistas, teniendo en cuenta el contexto de enunciación, así como el contexto de producción y circulación del discurso racializado” (Balibar, 2005 en Villavicencio, 2018, p. 184).

El desafío-limitación que encontramos en este punto está en construir o en narrar una historia contrahegemónica que dé cuenta de una memoria, de una experiencia temporal en la tradición del oprimido que muchas veces no puede ser objetivable en términos de las operaciones disciplinares tal y como las desarrolló la Historia ciencia, ligadas a la evidencia inexcusable de las fuentes, al archivo y a los usos modernos y occidentales del tiempo de la historiografía hegemónica (Rufer, 2010).

Siguiendo a Rufer (2017) es una invitación a “habitar problemáticamente lo que hemos sido obligados a habitar” (p. 65). Desde las preocupaciones de la enseñanza, el desafío está en pensar los modos posibles de abordaje de la narración histórica que permitan desfamiliarizar, desnaturalizar esa forma de entender la construcción de representaciones acerca del pasado que propone la Historia ciencia. Mostrar los mecanismos de poder y opresión que operan en la invisibilización y deslegitimación de las memorias, experiencias temporales y saberes de ciertas identidades. Confiamos en que esta perspectiva permita a los/as estudiantes cuestionar los estereotipos en los cuales se arraiga la vulneración de derechos, discriminación y violencia hacia agentes sociales históricamente invisibilizados/as.

La enseñanza del futuro desde el pluralismo histórico: potencialidades para deconstruir la alteridad y desarrollar la conciencia histórica

Como se dijo más arriba, la perspectiva que orienta este trabajo plantea una relación intrínseca entre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de la conciencia histórica crítica. Entendemos que la conciencia histórica es “(...) una suma de operaciones con las que los hombres interpretan su experiencia, la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Rüsen en Da Silva Santiago y Pagès, 2016, p. 143) y, en consecuencia, su desarrollo constituye una dimensión central para una ciudadanía crítica, democrática y pluralista.

Es sabido que la conciencia histórica abreva en diferentes fuentes. Desde los enfoques referenciados, la contribución de la Historia escolar al desarrollo de una conciencia histórica crítica radica en predisponer al estudiantado hacia el desarrollo de ciertas habilidades y operaciones del modo de pensar histórico. Entre ellas, la dimensión de la temporalidad histórica es estructurante: “Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relaciones pasado con presente y se dirija al futuro” (Santisteban, 2010, p. 39).



Así, la conciencia histórica, es conciencia temporal. Entonces, ¿qué nociones de tiempo son necesarias de construir en la escuela en el actual contexto? Las investigaciones recientes sobre el tiempo histórico y la conciencia histórica –como desarrollaremos luego– insisten en la necesaria incorporación de la dimensión del futuro en la enseñanza de la historia, una temporalidad olvidada e invisibilizada (Anguera, 2013; Santisteban y Anguera, 2013; Santisteban, 2015).

En relación con las representaciones de la alteridad y las profundas desigualdades interseccionales cada vez más profundizadas en nuestra realidad latinoamericana, ¿es posible pensar en tiempos históricos y temporalidades heterogéneos y contrahegemónicos? Consideramos que ciertos saberes construidos desde otras Ciencias Sociales pueden ser herramientas para abordar estos interrogantes, relevantes para repensar la dimensión temporal en la enseñanza de la Historia. Nos referimos fundamentalmente a algunas indagaciones de la antropología y la sociología en torno a las relaciones entre tiempo-poder-saber, tiempo-jerarquía-desigualdad y también algunas preocupaciones específicamente ligadas a la temporalidad del futuro.

Tiempo-poder-saber-desigualdad

Chartier (2007) –tomando a Bourdieu– entiende que los agentes sociales incorporan diferentes modos de *temporalizarse* y que esas experiencias con la temporalidad expresan relaciones de poder, en tanto se trata de una de las propiedades sociales más desigualmente distribuidas. Las sociedades están atravesadas por desigualdades y conflictos en torno al dominio y la gestión del tiempo (Santisteban y Pagès, 1999), como conocimiento y como poder de diversas maneras: la posibilidad o no de gestionar el tiempo personal; las formas en que se distribuye el tiempo del trabajo y el tiempo del ocio; las representaciones acerca de quiénes intervienen en la construcción del futuro; las luchas que se dirimen en ciertos acontecimientos de ruptura por imponer uno de los futuros posibles, son solo algunos ejemplos.

Esos conflictos y desigualdades –retomando ahora argumentos del pensamiento antropológico decolonial– están atravesados por la cuestión racial, como así también el género y la clase, en tanto que la colonial modernidad significó el triunfo del proyecto histórico del capital (Segato, 2007, 2018, 2020). Al mismo tiempo, representó la ruptura de la trama histórica de los proyectos de los pueblos conquistados, ahora en reemergencia y en la búsqueda de recuperar los hilos de esa trama, fundamental en la reconstrucción/construcción dinámica de proyectos colectivos de futuro.

El triunfo de ese proyecto, como sabemos, redundó en la imposición de determinadas formas de interpretar y experimentar la temporalidad que incluso hoy estructuran los imaginarios sociales hegemónicos acerca del tiempo y también en cierto modo, el discurso escolar: las nociones de progreso y desarrollo imperantes bajo los patrones del mundo blanco occidental, un tiempo social orientado por la productividad, la linealidad del tiempo, las periodizaciones estructuradas en la experiencia occidental europea, y por supuesto las representaciones de una alteridad que vive y habla en/desde el pasado.



En este punto, es necesario tener en claro que el tiempo de la Historia académica –y también de la Historia escolar– es una noción política, en tanto los *usos del tiempo* modernos y occidentales fueron el sustrato de relatos históricos que pretendieron la homogeneización de las experiencias temporales. Rufer (2010) muestra esta relación tiempo-poder-colonialidad cuando analiza las formas en que las nociones de quiebre y discontinuidad en la historia de los estados nacionales latinoamericanos operaron –y operan, agregamos– políticamente en favor de la exclusión de formas alternas de inscribir las experiencias temporales con potencialidades para desarticular el discurso del orden de la colonialidad; narraciones que denuncian la continuidad de ciertos ordenamientos coloniales, frente al “siempre ‘nuevo’ y teleológico tiempo de la nación” (p. 13).

En ese sentido, el autor plantea una pregunta que nos interpela al pensar la enseñanza de la Historia: “(...) en tiempos de la ‘nación multicultural’ y en momentos de políticas de reconocimiento de las identidades diversas: ¿estamos ante la inclusión de temporalidades heterogéneas en el discurso nacional? Y, si eso fuera así, ¿qué estamos dispuestos a reconocer?” (2010, p. 13).

No pretendemos dar una respuesta, aunque sí hacer explícitos los desafíos/problemas que estas reflexiones nos plantean en torno al lugar del tiempo en la Historia escolar. Uno de ellos está en pensar en qué sentido y de qué modos podemos deconstruir el tiempo histórico como tiempo social; cómo abordar la enseñanza de una temporalidad compleja desde el reconocimiento de las desigualdades, diversidades y jerarquías históricamente situadas que atraviesan las experiencias que los diferentes sujetos y pueblos desarrollan con el pasado, el presente y el futuro.

Se trataría entonces, siguiendo a Rufer (2017) de develar el tiempo como narración y como política, en tanto que la estructura temporal es significativa, es decir, “(...) es afectada por los acontecimientos y por el contexto, y no como permite la historiografía, que la noción de tiempo está vacía y permite la explicación de lo que *se da en él*” (p. 68).

La dimensión temporal del futuro

El abordaje del futuro en la enseñanza de la Historia se fundamenta por un lado en las características del actual régimen de historicidad presentista en que estamos inmersos; en los cambios en las formas de concebir la temporalidad y en los modos en que las sociedades articulan las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. El pasado como espacio de la experiencia y el futuro como horizonte de expectativa (Kosellek, 1993) perdieron su peso en las sociedades contemporáneas que privilegian la temporalidad del presente.

Pensando en la coyuntura actual, la crisis de la pandemia puso en primer plano la urgencia del presente, pero al mismo tiempo abrió la posibilidad de discutir “el fin de la historia” y visibilizar que hay una batalla que se dirime el/los futuro/s. Las características de este contexto y del régimen de historicidad actual atraviesan de lleno las representaciones sociales. Por ello, tienen repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y particularmente, del tiempo histórico, importantes de considerar.



Las investigaciones vinculadas a la conciencia histórica en jóvenes y/o sobre las representaciones de jóvenes estudiantes acerca del futuro nos alertan al respecto. Entre otras recurrencias, señalan la preeminencia de imágenes del futuro asociado predominantemente a lo tecnológico-científico y donde las preocupaciones individuales sobre el devenir priman sobre lo colectivo (Cerri y De Amézola, 2010).

También evidencian la influencia de los medios de comunicación como grandes constructores y transmisores de imágenes de futuro, negativas o pesimistas, permeadas de mensajes de desánimo y de pasividad (Anguera y Santisteban, 2013). Los medios ofrecen imágenes de un paisaje urbanizado, dominado por las máquinas y los automatismos. Imágenes deshumanizadas o distópicas que poco invitan a la participación o la intervención de las juventudes en su construcción. En general proponen un futuro único, homogéneo, sin alternativas ni diversidades.

En relación con el desarrollo de la conciencia histórica, entendemos que la construcción de horizontes de futuro que desborden los imaginarios y representaciones a los que aludimos más arriba, es una tarea irrenunciable de la enseñanza de la Historia en contextos como los actuales.

Ante las constataciones de estos diagnósticos, sostenemos que el abordaje del futuro en la enseñanza en línea con la perspectiva del pensamiento histórico puede enriquecerse en la puesta en diálogo con ciertas miradas de la sociología y la antropología. Esto redundará –pensando en la enseñanza en la escuela secundaria–, no solo en una mirada más compleja de la temporalidad como problema social, sino también en la deconstrucción de las representaciones sociales del estudiantado acerca del futuro y la alteridad.

Los aportes de Rita Segato (2007, 2018) en relación a las categorías de proyecto histórico y pluralismo histórico, pueden ser un camino en la búsqueda de problematizar el abordaje del(los) futuro(s) en la enseñanza de la Historia desde la cuestión de la alteridad, fundamental en el contexto latinoamericano.

La noción de proyecto histórico no plantea al futuro como fantasía ni como un modelo de sociedad de destino; se plantea más bien como un destino plenamente abierto. En línea con Quijano (2014) se trata de un “regreso al futuro” en el sentido de recuperar las pistas abandonadas –o interceptadas por la colonialidad– que estaban encaminadas hacia una historia diferente; de prestar atención a las propuestas y prácticas que emergen o reemergen hoy –desde abajo, desde lo comunitario y lo femenino– dirigidos a otras metas o formas de felicidad, divergentes con el “proyecto histórico de las cosas” (Segato, 2020), que es el del paradigma del capital.

Entendemos que esta categoría de proyecto histórico colabora en la deconstrucción de la alteridad, a partir de dos argumentos centrales. En primer lugar, porque propone una noción diferente de *pueblo* frente a las imágenes esencialistas que los piensa como entidades culturales a-históricas y cristalizadas en el pasado que muchas veces permean las narraciones históricas tradicionales y también las del relativismo cultural. Desde aquella óptica, *pueblo* remite a un sujeto colectivo vivo de la historia, que no se define por un patrimonio cultural fijo y estanco sino por “la noción compartida de que, aún en disidencias y conflictos internos, se viene de un pasado común y se marcha a un destino común” (Segato, 2018, p. 26).



En segundo lugar, la idea de proyecto histórico se vincula con la de pluralismo histórico que creemos fundamental en una enseñanza de los futuros posibles. El discurso decolonial insiste en hablar de pluralismo histórico en el sentido de historias en plural, haciendo alusión a la historicidad múltiple de nuestras naciones (Segato, 2018). Los sujetos colectivos de esa pluralidad de historias son los pueblos, con capacidad de agencia autónoma y deliberativa para producir su proceso histórico, aun cuando estén en contacto, como siempre ha sido, con la experiencia y los procesos de otros pueblos. Ante la oposición relativismo-universalismo, el argumento es que todo pueblo habita la dinámica del tiempo en entrelazamiento con los otros.

Sin dudas, una de las potencialidades de romper ciertos encorsetamientos disciplinarios para poner en diálogo saberes y perspectivas, está en pensar desde otras dimensiones el problema en torno a cuál es la noción de tiempo que queremos proponer cuando pensamos en la enseñanza de la Historia. En ese sentido, la mirada del pluralismo histórico aporta a pensar la heterogeneidad del tiempo en otro sentido que no es el de las duraciones o los diferentes ritmos, sino el de los proyectos de futuro y experiencias temporales heterogéneos que, entendemos, están excluidos de las estructuras conceptuales del tiempo que propone la Historia-ciencia.

Colabora en deconstruir o modificar las representaciones sociales sobre el futuro que describimos más arriba, al visibilizar que el proyecto histórico del capital no pertenece al orden natural de las cosas, sino que se trata de un proyecto hegemónico históricamente situado y como tal, puede ser transformado.

También da argumentos para tensionar las representaciones del otro como un sujeto histórico invisible, víctima, sin historia, cristalizado, que nos habla desde el pasado. Pensamos que es posible comenzar a transformar estas representaciones cuando se visibilizan los futuros posibles que están construyendo y proponiendo en el presente, se trabajan desde su carácter dinámico, heterogéneo, conflictivo; es decir, cuando se los vuelve a colocar en el tiempo como “sujetos de la historia” y no –como el relato histórico lo hizo durante siglos–, como “sujetos de la cultura” (Rufer, 2010 y 2017).

Como cierre

Este trabajo buscó interrogar y visitar la categoría del pensamiento histórico –en tanto noción central en los proyectos de investigación que llevamos adelante– desde algunos enfoques de la antropología decolonial y la sociología. Fundamentalmente referidos a la temporalidad y a la narración histórica como formas de representación de la realidad social.

Las preocupaciones que guiaron este trabajo parten de un conjunto de problemas del contexto actual que recuperamos en los diferentes diagnósticos citados. Son preocupaciones didácticas –y por tanto políticas– en tanto que el desafío es buscar caminos que hagan de la Historia escolar un espacio para el desarrollo de herramientas intelectuales y críticas que habiliten el cuestionamiento de las representaciones sociales de la alteridad y se orienten hacia el conocimiento y transformación de las estructuras de poder bajo las que se reproducen y se naturalizan esas desigualdades.



Son preguntas u ópticas diferentes para mirar el gran desafío que tenemos como docentes en relación al desarrollo del pensamiento histórico –en este caso, en su dimensión temporal y narrativa– como herramienta de comprensión y transformación ante un problema socialmente relevante como el de la alteridad racial.

Sostuvimos que es un gran desafío por varias razones. Por un lado, la complejidad de romper encorsetamientos disciplinarios para pensar problemas complejos como lo son la temporalidad y el lugar de la alteridad en la narrativa histórica. Por otro lado, las dificultades que presenta pensar la narración de una historia contrahegemónica que dé cuenta de una experiencia temporal en la tradición del oprimido que muchas veces no puede ser objetivable en términos de las operaciones disciplinares tal y como las desarrolló la Historia ciencia.

En relación a la temporalidad, nos interrogamos por la posibilidad de pensar junto a las narraciones históricas contrahegemónicas, las temporalidades contrahegemónicas. En este punto, una de las dificultades que se plantea es encontrar cuáles serían esos proyectos de futuro en línea con el pluralismo histórico que podrían trastocar las representaciones sociales sobre el futuro –que mencionamos anteriormente– y colaborar en la deconstrucción de la alteridad. Ante el carácter invisibilizado y olvidado y trunco de esos proyectos dirigidos a otras metas distintas al proyecto triunfante de la colonial modernidad, se vuelve relevante el arduo trabajo de recuperación de esos hilos, de las voces acalladas, de los saberes y memorias ancestrales expropiados por el proyecto histórico del capital, pero no recuperarlas en el pasado, sino en el presente.

Nuestra pretensión no fue la de exponer respuestas ante estas complejas cuestiones, sino la de indagar en otras perspectivas y enfoques a partir de los cuales podrán emerger nuevas preguntas al pensamiento histórico, la narrativa histórica y al tiempo histórico.

Bibliografía citada

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo Veintiuno Editores.
- Anguera, A. & Santisteban, A. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En Díaz Matarranz, J.J., Santisteban, A. y Cascajero, A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Universidad de Alcalá.
- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, pp. 27-35.
- Ansaldi, W. (2001). Derechos humanos y derechos de ciudadanía como límites a la arbitrariedad del poder. *Índice, Revista de Ciencias Sociales*, 35 (21), DAIA, pp. 95-112.
- Bidaseca, K. & Vazquez, V. (2010). Feminismos y (des) colonialidad. Las voces de las mujeres indígenas del sur. *Temas de Mujeres*, 7 (7), pp. 24-42.



- Bidaseca, K. & Vazquez, V. (Comps.) (2011). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ed. Godot Argentina.
- Cerri, L. & De Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, pp. 3-23.
- Chartier, R. (2007). *La Historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.
- Da Silva Santiago, L. & Pagès (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América Latina. En: García Ruiz, A.; Arroyo Doreste, A.; Andreu Mediero, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 143-150). Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- García Ruiz, C. & otras (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS, Entimema.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Levín, S (2013). El género en las políticas públicas: ¿una opción o una obligación? *Revista Cátedra Paralela*, 10, pp. 40-64.
- Magendzo, A. (2006, diciembre). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis Revista Latinoamericana*, 16, pp. 1-18. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO).
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García, T. (Coord.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Díada.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés Editores.
- Plá, S. (2005). *Pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés Editores.
- Quijano, A. (2014). El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 833-846). CLACSO.
- Quiroga, H. (1998). El ciudadano y la pregunta por el Estado democrático. *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, 8 (14), pp. 19-41.



- Ross, W. & Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 73-86. Universitat de Barcelona.
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad*, 14 (28), pp. 11-31.
- Rufer, M. (2017). Temporalidad, sujeción, desobediencia: de algunas premisas de Walter Mignolo hacia una crítica para pensar históricamente. *Epistemologías Do Sul*, 1(1), pp. 60-86, Foz Do Iguaçu/PR.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Editora UNB.
- Santisteban Fernández, A. & Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 19, pp. 249-267. Universidad Nacional del Litoral.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, pp. 34-56. Universidad Nacional del Litoral.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A.M., García Ruíz, C.R. y De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, pp. 87-99. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Prometeo.
- Segato, R. (2020). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia. En Grimson, A. (dir.). *El futuro después del COVID-19* (pp. 77-88). Argentina Futura. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19_0.pdf
- Segato, R. (2018). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Sojo, C. (2002, abril). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, 76, pp. 25-38.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, vol 39, pp. 297-364. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Todorov, T. (1995). *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo Veintiuno Editores.
- Villavicencio, A. (2018). La excepción racial. El reverso del relato republicano de la nación. En Rueda, E. & Villavicencio, S. (eds.). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina* (pp. 181-206). CLACSO.

Sitios de memoria, espacios urbanos memoriales y pedagogía de la memoria como una alternativa para reconstruir, en el aula, el pasado reciente

Ana María Brunas

Departamento de Historia-Facultad de Humanidades-UNCA
abrunas@yahoo.com.ar

Resumen

Si bien cada sociedad tiene modos específicos de confrontar su pasado, es posible establecer en ellas ciertas recurrencias: toda situación traumática, conflictiva, interpela la memoria. ¿Cómo transmitimos la memoria de lo que sucedió a los que no lo vivieron? ¿Qué componentes modelaron un escenario en el que lo que pasó fuera posible? En busca de respuestas a estos planteos y recuperando las voces de estudiantes y de sus profesores de historia, en una escuela pre-universitaria de San Fernando del Valle, se estudiarán las claves que estructuran sus narraciones y las concepciones que se exteriorizan en torno a una temporalidad: los últimos cuarenta años en Catamarca, focalizando, como objeto de investigación, las tensiones entre las memorias sociales y las narrativas históricas. En lo específico nos preguntamos: ¿Pueden los estudiantes apropiarse de la complejidad que reviste una aproximación al pasado reciente donde las fuerzas sociales pusieron en cuestionamiento a quienes gobernaban? Las respuestas a estos interrogantes permitirán caracterizar la memoria reciente en la que se retrotraen elementos de la enseñanza escolar de la historia, proponer recursos alternativos y reflexionar sobre las posibilidades para trabajar, desde la pedagogía de la memoria, en una propuesta de enseñanza que contribuya a la formación del ciudadano.

Palabras clave: pedagogía, historia reciente, enseñanza-propuesta.



Introducción

¿Por qué está tan oculto el tema en la provincia? ¿por qué mis profesores nos cuentan relatos de cosas que no pasaron acá? ¿por qué mis compañeros no saben casi nada sobre el tema y no les interesa conocer, sabiendo que sus padres o abuelos vivieron esos años? ¿por qué se escucha tanto “en Catamarca no pasó nada”? siendo que sí pasó ¿pasó mucho y muchos no nos habíamos dado cuenta?

Isadora Flores Radusky

La corta existencia de los sitios de la Memoria en la provincia de Catamarca es probablemente uno de los motivos del escaso y casi nulo desarrollo de abordajes pedagógicos de la historia reciente en las aulas de la provincia. Sin duda, esta ausencia fue, en alguna medida, atenuada por el constante accionar de las Organizaciones Civiles que luchan por los Derechos Humanos, generando producciones sobre nuestro pasado reciente desde una perspectiva crítica con el compromiso de llegar y mantener viva la memoria de las jóvenes generaciones. Ante este panorama, el presente trabajo se propone investigar los posibles procesos de aprendizaje que se pueden concretar en territorios conquistados para la Memoria, y asumir que

Ellos y Ellas nos heredaron no un nuevo mundo, completo y acabado, pero sí algunas claves y pistas para unir esos fragmentos dispersos y, armar el rompecabezas del ayer, abrirle una rendija al muro, dibujar una ventana y construir una puerta. (Subcomandante Insurgente Marcos, 2001)

Los fragmentos de la carta que el Subcomandante Marcos enviara a nuestro país en un nuevo aniversario del 24 de Marzo, nos interpela a comprometernos y avanzar con la esperanza de poder unir los fragmentos a los que alude el autor, y analizar las claves teóricas que nos permitan transitar el trauma de la ausencia tratando de esbozar una propuesta que permita a profesores y estudiantes de escuelas Secundarias, reconstruir el pasado reciente de nuestra provincia desde una perspectiva problematizadora que contribuya a la conformación de una ciudadanía crítica.

En una primera instancia interesa definir las categorías de análisis que se seleccionaron para este trabajo e identificar sus perspectivas teóricas. La primera, remite a la Pedagogía de la memoria.

Abordar la historia reciente, desde una perspectiva teórica y crítica, requiere trabajar desde la pedagogía de la memoria que, originada como

Un conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos y sitios de memoria, nos propone abordar críticamente la relación temporal entre pasado presente y futuro que supone la construcción de las memorias. Siendo importante reconocer que estas prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones. (Chupinas de colección, 2011, p. 19)



Este modo particular de pedagogía hace posible revelar los fenómenos más complejos de nuestro pasado reciente, caracterizados por un velo de miedo, y constituye “una motivación poderosa de la actividad humana, en particular, de la acción política” (Lechner, 1998, p. 150) que responde al mandato: “el deber de la memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo a otro distinto de sí” (Higera Rubio, 2007, p. 7).

Precisamente, estos posicionamientos teóricos fortalecen la concepción de una orientación pedagógica que, generada de un principio ético-político, y con su “carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo radica su dimensión política y transformadora” (Chupinas de colección, 2011, p. 19) construye la ciudadanía en su memoria colectiva y se perfila como un acto de evaluación realizada siempre en un presente con vista hacia un futuro.

La construcción de la pedagogía de la memoria, memoria individual-colectiva y local, al momento de ser llevada al aula, busca re-elaborar los conocimientos de los educandos a partir de una perspectiva social. Nuestro rol de interlocutores necesarios para la construcción de la memoria es central, entendida como un requerimiento de la reconstrucción de nuestro pasado reciente y constituye una articulación de las prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de la historia reciente por parte de sujetos en situación de recorrido por los Espacios de Memoria.

En la continuidad de esta fundamentación, se hace imprescindible analizar otra categoría clave para este trabajo: lugares memoriales.

El concepto de “lugares de memoria” fue acuñado por el intelectual francés Pierre Nora. Nacido en París en 1931, en el seno de una familia judía víctima de las persecuciones del nazismo, se convierte en uno de los pensadores más destacados de Occidente durante el siglo XX.

Entre los años 1984 y 1993 dirigió un equipo de investigadores que desarrolló una de las obras centrales del pasado siglo con gran repercusión en las Ciencias Sociales: *Los lugares de memoria*. Ese trabajo, cuya edición original consta de tres volúmenes, está dedicado a establecer “la geografía sentimental de la nación francesa” y sostiene que los “lugares de memoria” deben considerarse, primeramente, como “restos”. Pues esos “lugares” –término que no puede circunscribirse a un sentido espacial o territorial únicamente– nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea y que, por lo tanto, hay que crear archivos, mantener los aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres y levantar actas. Se trata siempre de construcciones sociales donde la memoria trabaja y en donde los sujetos van construyendo un recuerdo activo, que “la materializa y se refugia” (Toledo, 2009). Sin duda son lugares “en los tres sentidos de la palabra, material, simbólico y funcional, pero simultáneamente en grados diversos incluso un lugar de apariencia puramente material, como un depósito de archivo, tiene un aura simbólica” (Nora, 2009, p. 32).

¿Dónde se “guarda” la memoria de nuestra provincia, de sus actores sociales de la realidad del Dpto Fray Mamerto Esquiú o del Dpto Capital o de Belén? ¿Se materializa? ¿Qué fechas, qué sitios, qué objetos y qué personas públicas condensan los momentos que iluminan el pasado de un colectivo social? ¿Cuáles tienen la capacidad de concentrar núcleos de sentido del pasado que puedan activar la rememoración colectiva?



La reflexión en torno a estas preguntas permitió desarrollar la noción de “lugares de memoria”.

De acuerdo con los “lugares” relevados, la investigación dio lugar a una clasificación en cuatro rubros, tendientes a organizar y sistematizar las consideraciones en torno a ellos:

1. sitios (edificios, plazas, ciudades, calles);
2. fechas (conmemoraciones, fusilamientos, secuestros, revoluciones, golpes);
3. objetos (libros, filmes, prendas de moda, consignas, fotografías);
4. actores sociales (individuales y colectivos).

Esta tipificación permitió suspender algunas de las críticas que la categoría inventada por Nora suscitó en el debate cultural francés. Esto hace necesario aclarar que no hay que entender el término lugar en su sentido exclusivamente material, aplicado principalmente a lugares monumentales. El propio Nora se ha quejado de que, con el éxito de *Les lieux de mémoire* [Los lugares de memoria] este uso restringido es el que se le ha dado en los medios de comunicación.

Esta noción puede aplicarse –y, de hecho, se ha aplicado– a objetos materiales como una bandera o un edificio (la Capilla del Rosario, la casa de los Ponce), pero también a objetos inmateriales, como una fórmula (“opción por los pobres”, “Patria o Libre”), una oposición (militantes, estudiantes, gremialistas), una noción (el patrimonio) o un período histórico (el periodo pre y pos facto). No obstante, la plasticidad de la noción de “lugares de memoria” ha sido llevada hasta sus límites y aplicada a los más diversos objetos. De hecho, hay quienes han criticado la indefinición del concepto que permite que casi cualquier cosa pueda serlo. En todo caso, pese a esta diversidad, Pierre Nora ha insistido en que no se trata de una compilación, un catálogo exhaustivo de todos esos lugares posibles. Los lugares de memoria no son una enciclopedia, pero tampoco un mero amontonamiento desordenado de objetos más o menos interesantes o más o menos releídos desde una perspectiva nueva. La reunión de todos esos objetos distintos en un mismo volumen o en una misma obra no es, dice Nora, “el encuentro surrealista del paraguas y la máquina de coser”, ya que constituyen una red articulada, es la organización de la memoria colectiva.

Este autor sostiene que lo que resulta novedoso en esta manera de escribir la historia es la ruptura con el hábito cronológico que había primado entre algunos historiadores. Esta forma de vincularse con el pasado no buscaba la “objetividad”, sino más bien delinear el recorrido que todo pasado realiza para llegar hasta la actualidad, para volverse recuerdo o, por el contrario, permanecer en el olvido.

El rescate de los espacios urbanos con sentido memorial será abordado por “la microhistoria, la que adquiere un rol muy significativo dentro de los procesos complejos y poco conocidos por haberse mantenido en secreto dada su propia naturaleza” (Camacho, 2009, p. 91). En el fondo, “consiste en poner de relieve la construcción de una representación y la formación de un objeto histórico en el tiempo” (Nora, 1998, p. 22). Sin embargo, aquellos lugares con características funcionales, materiales y simbólicas, se han constituido en un tipo de eje de materialidad. Además,



ha otorgado un mecanismo de colectividad al ordenamiento geográfico-territorial de las ciudades (García, 2009).

De esta manera, en el campo de los lugares de memoria (topográficos), es posible distinguir sitios con una materialidad preexistente, caracterizada por la persistencia de vestigios, ruinas, infraestructuras o la posibilidad de identificar el deslinde espacial donde ocurrieron los hechos. Pero además, por otra parte, están los lugares de materialidad elaborada que a posteriori promueven la edificación especial ajena al lugar de los sucesos. (Erazo et al., 2011, p. 131)

Es precisamente la materialidad de los edificios lo que constituye la tercera categoría para analizar en este trabajo: los denominados Sitio de Memoria.

Ludmila Da Silva Catela entiende a los Sitios de memoria como **Territorios de memoria**. Desde esta perspectiva, la autora le asigna una verdadera conflictividad a la construcción de la memoria y a la resignificación de los excentros de detención clandestina. Ella afirma que:

la noción de territorio se refiere a las relaciones o al proceso de articulación entre los diversos espacios marcados y a las prácticas de todos aquellos que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre la represión; resalta los vínculos, las jerarquías y la reproducción de un tejido de lugares que potencialmente pueden ser representados por un mapa. (p. 160)

Así, la autora concibe los sitios como espacios abiertos que se niegan a la museificación de la memoria, y a las disputas por el reconocimiento y propone hablar de memorias dinámicas que ponen en acción y provocan prácticas a los que se enfrenta a partir de los dramas, y pasiones del presente. Y más adelante agrega: “El desafío es mantener esta concepción y no concebir a los espacios de recuerdo en lugares cerrados donde aquellos que lo visitan no pueden interpelarse e interpelar al pasado y especialmente al presente” (p. 4). Ludmila da Silva Catela (2013) señala que las disputas sobre la memoria durante los primeros veinte años de vida democrática en Argentina se sucedieron en las plazas y en las marchas. La “consagración de la memoria” fue correlativa a la conquista y transformación de los centros clandestinos de detención en sitios de memoria. En este sentido, indica la autora, el Estado consolidó un rol como promotor de una política pública que modificó la espacialidad de la memoria, dando lugar a un proceso de creación de archivos, museos, centros culturales. Estos lugares, que “guardan” el pasado común de una nación o de un grupo identitario, pueden constituirse en espejos para el reconocimiento colectivo y convocar a la reflexión sobre el pasado. Al mismo tiempo, pueden desnudar la dificultad y las tensiones contemporáneas para pensar cualquier idea de “nosotros”.

Contextualización de la experiencia

La investigación propone construir mecanismos de articulación entre la Escuela y los ámbitos académicos, las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, comprometidas con



la promoción, defensa y preservación de la Memoria. Desde estas premisas, nos acercamos a los establecimientos educativos y luego de acordar tiempos de trabajo y receptor las demandas puntuales de los profesores, se propuso fortalecer el desarrollo histórico del estado de situación en el que se encontraba Catamarca a fines de la década de los 60. El contexto temporal del estudio es el pasado dictatorial argentino focalizando, como objeto de investigación, las tensiones entre las memorias sociales y las narrativas históricas y abordar, de manera muy especial, el proceso social desde una mirada crítica.

Se trabajará con una muestra intencional, socialmente heterogénea de una escuela preuniversitaria de formación Humanista que en su estructura curricular presentan como Espacio de Definición Institucional el estudio de la Historia local desde la contemporaneidad. A los efectos de esta investigación, se recupera por un lado los aportes teóricos de la Dra Ana Pereyra cuando afirma que “la historia enseñada apunta a ilustrar a los estudiantes sobre los principales hechos históricos sin cuestionarse las razones por las que se establece esa jerarquía y se procede a esa elección” (2012, p. 5) o se la omite y en estrecha interrelación, los aportes teóricos que consideran al profesor como “un intelectual crítico y reflexivo cuya práctica docente, práctica social y profesional está definida en un contexto concreto” (Sanjurjo, 2003, p. 25). En este trabajo, el contexto es el aula en la que se enseña Historia focalizando las representaciones que acerca del pasado reciente, se plantean a la hora de enseñar y las tensiones entre las narrativas históricas y la memoria social en la escala “local” (Raggio). A partir de un trabajo de recopilación y sistematización de materiales documentales y testimoniales (correspondientes al período) se espera generar espacios de reflexión, capacitación e intercambio de experiencias educativas y comunitarias que fortalezcan la transmisión del pasado reciente y el conocimiento de los acontecimientos posibilitando la apropiación de los mismos en pos de una ciudadanía con capacidad crítica comprometida con su comunidad y su tiempo.

A manera de propuesta

Trabajar los Sitios de Memoria ancla sus prácticas en dos dimensiones importantes. La primera es la sensitiva y la segunda la conceptual. Sentir el espacio, conocerlo, visualizarlo, recorrerlo: ¿Cómo mirar la experiencia? ¿Cómo compartir el sentir?

El trabajo sobre los “lugares de memoria” permitirá problematizar los sentidos acerca de qué entendemos por memoria, es decir, cuáles son las características centrales de los procesos subjetivos de recordación y ante qué problemas nos confronta la dimensión de la memoria en relación con la producción del conocimiento histórico. Estos acercamientos permitirán a los estudiantes comprender cómo se materializan algunos sentidos sobre el pasado a través de los “lugares de memoria”. Pero, al mismo tiempo, la problematización de estas perspectivas les permitirá avanzar sobre algunas discusiones conceptuales, pedagógicas y políticas de primer orden: ¿qué se recuerda y qué se olvida?, ¿quién o quiénes recuerdan y cómo lo hacen?, entre otras.



La definición que Giroux realiza sobre los espacios de educación puede ser provechosa:

Por espacio público entiendo, al igual que Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje gracias a las cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de las relaciones sociales que fortalezcan, en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa. (1993, p. 160)

Entendemos a los Espacios de Memoria como espacios educativos públicos de intervención, de interacción y creación; es decir como un texto que puede ser leído, interpretado, escrito y reescrito en cada recorrido... es público.

La interpretación de los hechos, a través de la pedagogía de la memoria, sumada a lugares memoriales se contextualiza dentro de valores éticos y políticos. Hablar de la “batalla por la memoria” es mencionar un proceso de contención, desarrollo y construcción de la narración de la verdad (Lerner, 2010). Se mencionan como momentos bisagra, en donde la conciencia entre la ruptura del pasado se confunde con el sentimiento. “El sentimiento de continuidad se vuelve residual respecto a lugares. Hay lugares de memoria porque ya no hay ámbitos de memoria” (Nora, 2009, p. 19). Por lo tanto, los lugares memoriales sin duda son espacios valiosos para generar aprendizaje significativo en los educandos y permiten analizarla historia reciente, a partir de una contextualización desde los estudiantes y generar una interpretación/observación de los mismos (Erazo et al., 2011).

Los contenidos propuestos para esta investigación proponen estudiar los cambios experimentados en los Dptos Fray Mamerto Esquiú, Valle Viejo, Belén y Capital en la segunda mitad del siglo XX y las repercusiones en la vida cotidiana de sus habitantes.

Los objetivos son:

- Concebir la ciudad como un espacio de participación, que da cabida a una diversidad de formas de organización social.
- Valorar los espacios públicos y la importancia de cuidarlos.
- Dimensionar el protagonismo de los miembros de una comunidad en la construcción de la ciudad.
- Reconocer sus derechos y obligaciones sociales haciendo uso de los espacios públicos.
- Comprender las acciones, los ideales, los motivos y demandas de los actores sociales enmarcado en el largo tiempo del proceso histórico.
- Propiciar, en los estudiantes, la interpretación de fuentes históricas escritas y gráficas.
- Familiarizarse con las diferentes características que presenta el trabajo en el medio urbano y reconocer los problemas que en este ámbito se presentan.



La propuesta teórico-didáctica de esta investigación busca entregar una sugerencia de cómo abordar la historia reciente en los citados departamentos de la Provincia de Catamarca, contextualizada y trabajar contenidos ausentes en las propuestas jurisdiccionales.

En ese sentido, proponemos abordar esta temática en articulación con el espacio de Geografía y Formación Ética y Sociología y desarrollar: El proceso de urbanización.

Se espera que los “lugares de memoria” habiliten preguntas de enorme potencial educativo: ¿quiénes somos los que recordamos?, ¿qué pasado común tenemos?, ¿qué porvenir imaginamos a partir de él?

Por su parte, las actividades aquí propuestas pueden funcionar como punto de partida, tanto para el formato seminario como para el de jornada, y para cualquiera de los “lugares de memoria” que se elija para trabajar. En definitiva, el recordar se convierte en un transportador de la comprensión ética, en donde la memoria de los educandos queda atrapada a la intersubjetividad reflexiva del otro (Higera Rubio, 2007).

Actividades

a) Realizar lecturas en las cuales se analizan fuentes primarias. Ejemplos. Posteriormente, contextualizar la información recopilada a partir de entrevistas a familiares y juntas de vecinos. Este trabajo debe considerar el contexto socio-cultural en el que está inserto el establecimiento.

b) Una vez obtenida la información de los literales a, se realizará un foro con los estudiantes. En este espacio se expondrán las distintas visiones y hechos vividos en el lugar que conocemos como Capilla del Rosario en el Dpto FME, Ciudad Capital y Dptos Belén y Valle Viejo.

Mientras el desafío es la re-interpretación a partir de un marco ético que contraste esa experiencia simbólica, con la comprensión y análisis de la memoria histórica (Toledo et al., 2009; Erazo et al., 2011) en este contexto, la memoria histórica es la expresión y recuperación de momentos fragmentados de hechos ocurridos en un periodo determinado.

La pedagogía de la memoria entonces se va a entender como un requerimiento de la reconstrucción de nuestro pasado. Por otro lado, la batalla de la cultura como memoria es una proyección de la política para el fortalecimiento de la democracia, y la re-escritura de los textos de la memoria viva. En definitiva, buscan dar a conocer los traumas vividos, abriendo el debate de la historia reciente, a partir de la reconstrucción de la escritura crítica de la memoria.

Los espacios propuestos, en los cuales se puede incluir la historia reciente y los sitios con memoria en la Provincia de Catamarca, quedan descriptos en el siguiente cuadro.

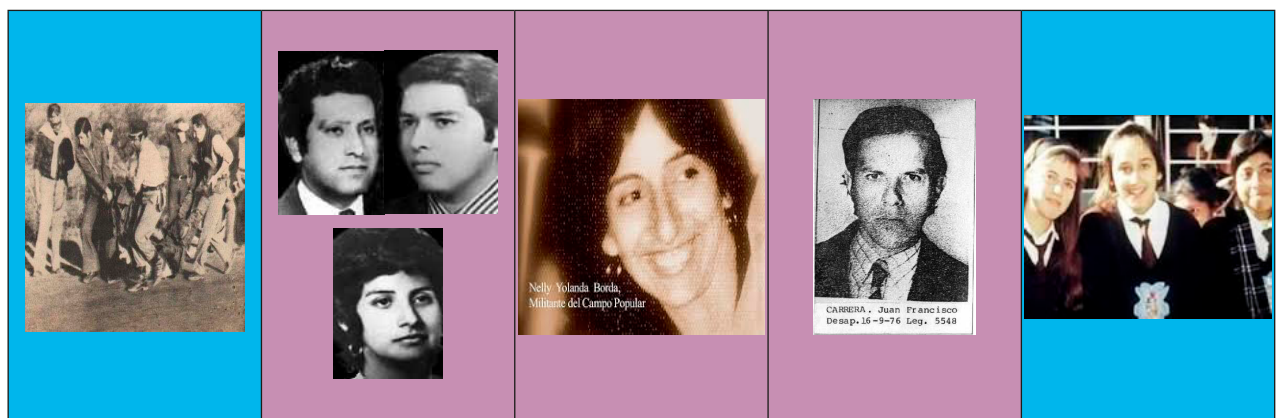


Lugares de Memoria

CAPILLA DEL ROSARIO Dpto. FRAY MAMERTO ESQUIU	SECUESTRO y ESAPARICIÓN FAMILIA PONCE Dpto. CAPITAL	SECUESTRO y DESAPARICIÓN DE YOLANDA BORDA Dpto. BELÉN	SECUESTRO Y MUERTE DE JUAN CARRERAS Dpto. BELÉN	EL CASO MARIA SOLEDAD MORALES Dpto. VALLE VIEJO
				

c) Se propondrá la elaboración y ubicación en un mapa de la Provincia la procedencia de los Sitios de Memoria y los itinerarios re contruidos que realizaron los sujetos colectivos, identificar los sitios conmemorativos, los lugares de detención, secuestro y exterminio.

Sujetos sociales, individuales y colectivos



Adicionalmente, se intentará proyectar los cambios experimentados en la ciudad y sus alrededores, por ejemplo:

- Señalización sobre la ruta Provincial Nro. 1
- Comisaría a donde fueron trasladados
- Monolito ubicado en el ingreso a la quebrada donde fueron ultimados los guerrilleros
- Cementerio Municipal de la Capital y de Belén
- Actividad realizada en el espacio Urbano en la Escuela Técnica del Dpto FME.
- Calle de la Memoria en la UNCA. Dpto. Capital
- Monolito que conmemora el lugar donde fue encontrada María Soledad Morales

Espacio Urbano: Sitios de memoria



e) A partir de material de paneles, se discutirá el contenido del material presentado

f) Con los antecedentes anteriores, se preparará una salida a terreno con los estudiantes, se realizará un recorrido por los ex-centros de detención y tortura y los lugares de conmemoración de los detenidos desaparecidos o espacios con valor simbólico memorial.

En este punto, se utilizará

- La información entregada por el Centro de Antropología Forense (CAF) que realizó la exhumación de la fosa común en el Cementerio Municipal de la Ciudad Capital.
- El informe realizado por CAF para la identificación de los restos encontrados en Pozo de Vargas.
- El diario del juicio concretado por el Tribunal Oral Federal.

La puesta en escena de la experiencia permitió analizar las voces y narrativas que los profesores de las escuelas asumieron desde un trabajo de interpretación de internalización que fueron modelando, con compromiso y asombro. Esta experiencia les ha permitido asumir vacíos, de actualizaciones bibliográficas y disciplinares que como sostiene Gonzalo Amézola “debieron de haberse atendido con programas de actualización para los profesores en ejercicio cuando se introdujeron los nuevos temas, pero esto no se realizó en ese momento, aunque actualmente existen algunos programas supletorios”. Se advierte que la ausencia de formación específica relacionada con una pedagogía de la memoria y de producciones historiográficas que aborden lo local, propician que la enseñanza de la historia reciente quede entrampada en la distancia que media entre, los intereses de la cultura juvenil y las casi nulas producciones historiográficas locales.

Los profesores que formaron parte de este trabajo ponen de manifiesto, por un lado, relatos en los que se evidencia una comprensión de lo pasado y otorgan sentido desde una visión donde los problemas sociales asumen un rol central. No obstante, en sus programas, la secuencia desde lo político institucional aparece como generador de instancia que, desde una linealidad, presenta encadenamientos cronológicos con escasas referencias a lo social advirtiéndose que, desde el análisis institucional, casi excluyente, se busca la comprensión. Es meritorio destacar



que se sostienen una visión del ámbito escolar como un espacio en el que los problemas políticos actuales deben estar presentes. Los docentes comprenden el sentido de lo acontecido en el país y consideran que la escuela es el ámbito adecuado para transmitirlo. No obstante, las voces de los estudiantes revelan sus dificultades para recibir el legado.

Ante estas evidencias, se propuso que los docentes centraran su desarrollo en la caracterización crítica de los espacios urbanos con memoria, en los que aconteció la violación a los derechos humanos.

Actividades:

- a) Contextualizar el problema desde la realidad local, regional y luego nacional.
- b) Realizar planteos que permitan explicar e interpelar sobre los espacios urbanos memoriales próximos a sus ciudades y los ubicados en otros puntos de la provincia.
- c) Se invitará a un familiar de Detenidos desaparecidos que se presentó como querellante denunciando lo acontecido conjuntamente con docentes de la Facultad de Humanidades para que aporten su mirada sobre lo acontecido y puedan atender los planteos y dudas de los jóvenes que los entrevistarán.
- d) Se recuperarán las entrevistas realizadas a dos sobrevivientes de Capilla del Rosario.
- e) Se proyectarán los documentales que realizó el Canal Encuentro en homenaje a los fusilados en aquel 22 de agosto, al caso María Soledad, al informe sobre Pozo de Vargas y a las desapariciones de Ponce-Borda.
- f) Se organizará un trabajo que permita triangular la información obtenida e incorporar lo investigado en los diarios Locales y Nacionales en lo relacionado con el proceso de restitución a los familiares y los nuevos hallazgos que hubo.

Para seguir reflexionando

La pedagogía de la memoria, los lugares memoriales y los espacios urbanos con memoria, permiten ir generando en el estudiante un aprendizaje contextualizado en su realidad socio-espacial. Este tipo de enseñanza permite, además, generar un mayor acercamiento de los jóvenes con los hechos vividos en nuestro pasado reciente.

El ingreso al aula de esta propuesta, a partir de la revisión de las distintas fuentes primarias o secundarias, entrevista a familiares y juntas de vecinos, permitirá entender la diversidad de interpretaciones vividas, fortaleciendo en ellos la conciencia crítica.

La historia narrada y localizada en los espacios geográficos de la ciudad, genera desde los educandos un proceso de enseñanza y de aprendizaje que no está concentrado en el pasado cronológico y objetivo oficializado. Es, en estos casos, la subjetividad la que tiene una necesidad y responsabilidad de generar la transmisión del tiempo pasado y sus consecuencias.



En definitiva, la pedagogía de la memoria más los lugares memoriales, tiene el objetivo de “historizar la memoria”, generando reflexión en los estudiantes, y dilucidando los hechos no relatados, creando conciencia hacia el futuro” (Higera Rubio, 2006).

En este estudio se constató que el trabajo con los “lugares de memoria” puede convocar a una doble tarea. Por un lado, permitirnos pensar nuevas “formas de estar y aprender en las escuelas” mediante la indagación del pasado de la propia comunidad a partir del análisis y la búsqueda de sitios, objetos culturales, fechas y personas públicas; abordándolos por medio de la investigación (testimonios, recorridos por el propio lugar donde viven, búsqueda en archivos o museos locales) y la producción (muestra de fotos, narraciones, monografías, videos, obras plásticas). Y, por otro lado, “resignificar el vínculo de la escuela con el contexto” al convocar a la discusión política sobre las disputas en torno al pasado, sus procesos de construcción colectiva y su importancia en el desarrollo de las identidades comunes.

Finalmente, consideramos que realizar un nuevo enfoque didáctico, utilizando el entorno urbano como memoria permitirá, además, del rescate de estos espacios patrimonio de nuestra memoria local o regional y recuperar los símbolos materiales de esa identidad perdida u olvidada. Los lugares con memoria, y vinculados a la violación de los derechos humanos, cumplen en definitiva un rol reparativo y de reconocimiento público. Por lo tanto, al decidir trabajar los espacios urbanos memoriales y la pedagogía de la memoria, estaremos generando un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo que promueva una praxis entre el entorno urbano, los hechos históricos locales vividos y la historia nacional. En tanto que, al rescatar de la memoria histórica local aspiramos a generar un proceso de aprendizaje a la inversa, que se inicia desde la oralidad familiar y los aspectos socioculturales de la ciudad.

A lo largo de estos años de estudio, hemos podido comprobar que existe un gran interés social por las cuestiones relativas a la memoria. Hay asociaciones que tiene en la Provincia de Catamarca un interés especial de ciertos sitios en los que se recuerdan, para que los “lugares” sean señalizados. Esos actores sociales que se encuentran, en muchas oportunidades, en una situación desventajosa respecto de las esferas de poder, claman por la institución de “lugares de memoria” donde queden registradas las representaciones de sus experiencias pasadas. Y nuevamente las palabras de Nora nos recuerdan que “sin vigilancia conmemorativa, la historia los barrería rápidamente”.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Cejas, E. (2006). La perspectiva temporal en los libros de texto del nivel polimodal. En Senderos hacia la memoria. *Revista del Centro de Profesores de Historia*. Año III. N°3. Editorial Científica Universitaria. SECyT. ISSN° 1850-1915.
- Chupinas de Colección (2011). *Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula*. Universidad Nacional de Córdoba.



- CONADEP (1999). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Da Silva Catela, L. (2013). Memorias en conflicto. De memorias denegadas, subterráneas y dominantes. En *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Volumen I. Editorial: UNGS - Prometeo Libros.
- De Amezola, G. (2010). La enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela. En *Cómo enseñar la historia reciente: Estrategias para el abordaje de pasados en conflicto*. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET, Dirección: M. Kriger y Coordinación. M. Borrelli.
- Erazo, X., Ramírez, G. y Scantlebury, M. (2011). *Derechos humanos, pedagogía de la memoria y política cultural*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- García, A. (2009). Memorias largas y cortas: tensiones para su articulación en el campo indígena. *Revista Clepsidra*. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/clepsidra>
- Higuera Rubio, D. (2007). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres, FLACSO Argentina.
- Lechner, N. (1998). Nuestros miedos. *Perfiles Latinoamericanos*. México: FLACSO.
- Lerner, S. (2010). La búsqueda de la memoria histórica en América Latina: reconciliación y democracia. *Hendu*, 1, N° 1, pp. 13-19.
- Nora, P. (1998). Entre mémoire et histoire. La problematique des lieux. *Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard.
- Pereyra, A. (2012). Cómo enseñar la historia reciente hoy. Estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto. En Case 5. CAMPUS CAICYT CONICET/Área Cs. Sociales. 1999.
- Raggio, S. (2010). ¿Historia o memoria en las aulas? En: *Cómo enseñar la historia reciente: Estrategias para el abordaje de pasados en conflicto*. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET, Dirección: M. Kriger y Coordinación. M. Borrelli.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídica*, N° 15. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/181/18101513.pdf>
- Sarjurjo, L. (2003). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Toledo, M., Venero, D. y Magendzo, A. (2009). *Visita a un lugar de memoria*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

El enfoque de la Historia global dentro del aula: la violencia de género y el movimiento “Ni una menos”

Fiama Carrasco

Prof. de escuela secundaria pertenecientes al Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro y de Neuquén
fiami_010@hotmail.com

Lautaro Losino Demarchi

Prof. de escuela secundaria pertenecientes al Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro y de Neuquén.
lautilosino15@gmail.com

Walter Raúl Velaz

Prof. de escuela secundaria pertenecientes al Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro y de Neuquén.
wrvelaz84@yahoo.com.ar

Resumen

Es importante recuperar a la escuela como un espacio público democrático, pluralista y multicultural para que su finalidad principal sea la de promover prácticas educativas tendientes a formar ciudadanas y ciudadanos que desempeñen una participación central en la configuración de una cultura democrática.

Así, las nuevas discusiones en el campo de la Historia proclaman que la finalidad central de la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina se centren en el futuro.

Pensar desde el presente futuros posibles con las/los estudiantes requiere construir con ellos una conciencia histórica capaz de discernir las múltiples conexiones que se imbrican entre el pasado, el presente y el futuro.

En este sentido, nuestras recientes experiencias profesoriales nos han mostrado que uno de los mayores problemas que vivencian las y los estudiantes es la violencia de género. Como problemática social candente (López Facal, 2011), resulta imperioso pensar, analizar e indagar, junto con el grupo clase la violencia hacia las mujeres,



la presencia de un sistema patriarcal y el conjunto de colectivos sociales –específicamente el movimiento feminista “Ni una menos”– desde el enfoque de la historia global, a los fines de comprender el presente en pos de un futuro signado por la no violencia machista y la tolerancia al pluralismo y la diversidad. Tal como lo afirman Santiesteban y Serra (2018) “La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del estudiantado, para poder formar en valores democráticos” (p. 45).

Es en los marcos anteriormente descriptos que utilizamos el enfoque de la historia global ya que el mismo posibilita complejizar el aprendizaje del tiempo histórico desde una perspectiva sincrónica y diacrónica, al tensionar las escalas de observación entre lo local, nacional y global.

Palabras clave: Violencia de género, Historia global, enseñanza de la Historia.

Introducción

Al momento de pensar la enseñanza de la historia, retomamos las aseveraciones postuladas por el didacta catalán Antoni Santiesteban, quien enuncia que las finalidades son las que guían todo el repertorio de nuestras prácticas docentes (Santiesteban en Jara, 2019). Entonces, ¿qué finalidades debe perseguir la enseñanza de la historia? Las nuevas discusiones en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, en particular, proclaman que la finalidad central de la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina se centran en el futuro.

Por ello, pensar desde el presente con las/los estudiantes futuros posibles o alternativos, requiere, además, construir con ellos una conciencia histórica capaz de discernir las múltiples conexiones que se imbrican entre el pasado, el presente y el futuro. Es decir, formar ciudadanos participativos, críticos y transformadores de la realidad, conjugan la finalidad por excelencia que persigue la actual enseñanza de la historia.

No obstante, y en función de los aportes teóricos propuestos desde el seminario “Procesos históricos contemporáneos”¹ resulta imperioso preguntarse: ¿puede el enfoque de la historia global contribuir a la finalidad arriba planteada? Efectivamente, el enfoque de la historia global posibilita complejizar el aprendizaje del tiempo histórico desde una perspectiva sincrónica y diacrónica, que tense las escalas de observación entre lo local, nacional y global. Y para ello, afirman Santiesteban y Serra (2018) “La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del estudiantado, para poder formar en valores democráticos” (p. 45).

En este sentido nuestras recientes experiencias profesoras, nos han mostrado que uno de los mayores problemas que vivencian las y los estudiantes es la violencia de género. Cómo problemática social candente (López Facal, 2011) resulta imperioso pensar, analizar e indagar, junto con las y los estudiantes la violencia hacia las mujeres, la presencia de un sistema patriarcal y el conjunto de colectivos sociales –específicamente el movimiento feminista “Ni una menos”–

¹ Seminario dictado por la Magister Graciela Iuorno en el marco de la Especialización en didáctica de las ciencias sociales ciclo 2020, FACE, UNCo.



desde el enfoque de la historia global, a los fines de comprender el presente en pos de un futuro signado por la no violencia machista y la tolerancia al pluralismo y la diversidad.

El estudio de caso que postulamos para trabajar desde el enfoque global, se circunscribe a los orígenes y disrupción del movimiento “Ni una menos” en la Argentina durante el transcurso de la segunda década de la actual centuria. Entendemos que, producto de las nuevas tecnologías de información y comunicación, las consignas de este colectivo lograron una incidencia a escala global, siendo resignificadas por sectores de la sociedad civil de los distintos continentes a la luz de sus rasgos espaciales y temporales. Huelga aclarar que, si bien la problemática propugnada refiere a la historia reciente, consideramos que cada una de las experiencias abordadas pueden ser potencialmente historizables, puesto que la gran amplitud de colectivos feministas que erigen máximas como las de “Ni una menos” suelen revitalizar y redefinir los elementos constitutivos del movimiento feminista de antaño.

Presupuestos teóricos

Establecer que la conflictividad y la violencia son dos elementos inherentes a la sociedad, no es ninguna novedad. Si algo nos ha dejado el estudio de la historia es que en ninguna sociedad la dominación ejercida por un conjunto de actores sociales es totalmente absoluta. Parafraseando a Foucault, todo poder reconoce su resistencia, y la arremetida a esa autoridad, que se impone como totalizante, se materializa en la movilización y lucha de otro conjunto de actores que buscan hacer valer sus objetivos y propósitos específicos.

Desde finales de la década de 1960, la sociedad civil es testigo de la emergencia de un conjunto amplio y diverso de nuevos movimientos sociales que traen consigo propuestas y objetivos distantes del otrora sujeto revolucionario descrito por Marx: el movimiento obrero. ¿Qué es un movimiento social?, ¿cuáles son sus características constitutivas?, ¿por qué ganan tanto terreno político y cultural?, ¿es posible abordarlos desde el enfoque de historia global?, ¿existe relación entre la violencia política y la emergencia de estos actores sociales? Son algunos de los interrogantes que orientarán nuestra indagación.

Como bien expone García Linera (2017):

(...) la historia de las sociedades se asemeja al movimiento de las capas tectónicas de los continentes. Internamente, debajo de ellos, hay potentes flujos de lava incandescente que los ponen en movimiento lento pero continuo. Y allí donde una masa continental empuja a otra, pueden visibilizarse fisuras, sismos y terremotos temporales aunque, en general, la fisonomía continental y la predominante estabilidad de la superficie se mantiene. Sin embargo, existen momentos de la vida terrestre en los que las poderosísimas fuerzas interiores de la lava incandescente estallan, rompen la capa externa de la tierra y brotan intempestivamente como mineral y roca fundidos que arrasan todo a su paso. (p. 15)



Jugando con esta analogía, podríamos aludir que los nuevos movimientos sociales se presentan como ese magma que subyace y subsiste en lo profundo del globo y que puede irrumpir repentinamente llevándose por delante todo a su alcance. Es justamente su carácter disruptivo lo que despertó el interés intelectual de las ciencias sociales –específicamente de la sociología– colocando a estos fenómenos en la óptica de análisis de múltiples disciplinas, entre la que podemos destacar a la Historia.

Pero el estudio de los movimientos sociales tiene sus complejidades. Como claramente expone la autora Santamarina Campos (2008), el abordaje y análisis de los movimientos sociales siempre ha estado atravesado por un conjunto de dificultades teóricas-metodológicas. En primera instancia, la interpretación de estos fenómenos fue cambiando a lo largo del tiempo, adecuándose a contextos sociohistóricos que perfilaron ciertas características y variaciones. En segundo lugar, apela al carácter polisémico del término, factor que hizo y hace posible múltiples interpretaciones sobre lo que puede ser considerado o no un movimiento social. Es por ello que la autora afirma: “podemos decir que no existe unanimidad ni en la percepción, ni en los contenidos, ni en las perspectivas, ni en los significados que implica el escurridizo término de *movimiento social*” (Santamarina Campos, 2008, p. 113).

Por otra parte, cabe destacar un rasgo epistemológico no menor. La interpretación de los fenómenos de los movimientos sociales estuvo signada por cierto “imperialismo cognitivo”, en palabras de Santamarina Campos, siendo la perspectiva eurocéntrica u occidentalista la que ha sesgado la propia evolución de la teoría social. Es por ello que nos resulta imperioso abocar el abordaje desde los aportes de Tarrow, Tilly, Touraine y Offe –especialistas en este campo de análisis– y de intelectuales latinoamericanos y promotores de la epistemología del sur como García Linera y Boaventura de Sousa Santos.

El poder de los movimientos se pone de manifiesto cuando los ciudadanos corrientes unen fuerzas para enfrentarse a las elites, a las autoridades y a sus antagonistas sociales. Crear, coordinar y mantener esta interacción es la contribución específica de los movimientos sociales, que surgen cuando se dan las oportunidades políticas para la intervención de los agentes sociales que normalmente carecen de ellas. Estos movimientos atraen a la gente a la acción colectiva por medio de repertorios conocidos de enfrentamiento e introducen innovaciones en torno a sus márgenes. En su base se encuentran las redes sociales y los símbolos culturales a través de los cuales se estructuran las relaciones sociales. (Tarrow, 1997, p. 17)

Tarrow analiza de qué manera los movimientos sociales irrumpen en el plano de la sociedad, o bien en los márgenes de la misma. La idea de movimiento social no puede pensarse desligada de la de acción colectiva. Todo movimiento a través de su organización, coordinación, reflexión y acción, persigue modificar el orden imperante o defender algún interés concreto. En este sentido, la irrupción y emergencia de los movimientos sociales en el escenario político-social depara un tipo de acción colectiva que Tarrow define como “acción colectiva contenciosa”.



En la postura del autor, este aspecto es la base de los movimientos sociales. De este modo, afirma:

(...) la acción colectiva adopta muchas formas: puede ser breve o mantenida, institucionalizada o disruptiva, monótona o dramática. En su mayor parte se produce en el marco de las instituciones por parte de grupos constituidos que actúan en nombre de objetivos que difícilmente harían levantar una ceja a nadie. Se convierte en contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros. Da lugar a movimiento social cuando los actores sociales conciertan sus acciones en torno a aspiraciones comunes en secuencias mantenidas de interacción con sus oponentes o las autoridades. (Tarrow, 1997, p. 19)

Consiguientemente, la acción colectiva contenciosa es el recurso que ejecutan aquellos sectores o agentes sociales que buscan incidir en la dinámica política y cultural de una sociedad en particular. Ineluctablemente, dicha persecución de objetivos los coloca en un marco de intercambio con las elites, grupos dominantes y/o el Estado, que puede verse condicionada por disputas, concesiones y/o alianzas. Tarrow (1997) entiende a los movimientos sociales como “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades” (p. 21).

Asimismo, el autor reconoce cuatro aspectos nodales que hacen a los movimientos sociales: el desafío común, el objetivo común, la solidaridad y la habilidad de sostenerse en el tiempo. A continuación, se exponen sucintamente.

El desafío común es la primera instancia que encuentra a los y las integrantes del movimiento social con sus grupos adversarios y oponentes, se materializa mediante una acción directa y disruptiva, por lo general de carácter público. El desafío o reto colectivo es la herramienta por excelencia mediante la cual los movimientos sociales abren el juego a la negociación con su/s adversario/s y, con ello consiguen atraer la atención de su/s oponente/s, posibles futuros adherentes y terceras partes.

Respecto al objetivo común lo constituyen los valores, exigencias y convicciones que comparten las personas que forman parte del movimiento. En este sentido Tarrow enfatiza: “La gente no arriesga el pellejo ni sacrifica el tiempo en las actividades de los movimientos sociales a menos que crean tener una buena razón para hacerlo. Un objetivo en común es una buena razón” (Tarrow, 1997, p. 23).

La solidaridad, tercer elemento constitutivo para Tarrow, se presenta como el eje articulador de cualquier movimiento social. El desarrollo de prácticas y de espacios de horizontalidad y mancomunidad es crucial para construir apoyo y consenso, y así engendrar sentimientos más enraizados y profundos de solidaridad e identidad.



Y, el último elemento refiere a las estrategias para que la acción colectiva del movimiento perdure en el tiempo. Esta tarea está condicionada por la propia voluntad de los movimientos sociales como por las oportunidades políticas que existan. Enfatiza Tarrow al respecto que

El razonamiento básico es que los cambios en la estructura de las oportunidades políticas crean incentivos para las acciones colectivas. La magnitud y duración de las mismas dependen de la movilización de la gente a través de las redes sociales y en torno a símbolos identificables extraídos de marcos culturales de significado. (1997, p. 10)

El marco de oportunidades políticas se muestra como el escenario en el que el conjunto de movimientos sociales emprende determinado repertorio de acciones y estrategias. Ninguna organización social puede quedar exenta de un análisis coyuntural previo que dirija y guíe sus prácticas y actividades políticas, aunque siempre es pasible la emergencia de numerosos grupos sociales de manera espontánea, como podía atenderse en los movimientos campesinos².

En esta instancia de nuestro recorrido teórico, nos preguntamos ¿Quiénes son los sectores sociales, grupos o personas que conforman los movimientos sociales? y a su vez ¿Qué valores y/o demandas están en juego? Por ello recuperamos los aportes del sociólogo y politólogo alemán Claus Offe (1992).

Este intelectual postula que los movimientos sociales muestran una fisonomía poli y transclasistas, integrando predominantemente individuos o ciudadanos corrientes pertenecientes a las clases medias con un alto grado de formación académica superior. Al mismo tiempo, Offe afirma que otro elemento característico es que estos nuevos movimientos cuentan con cierta seguridad económica y política que garantiza su búsqueda de objetivos, sin ser grupos que se crean desde la pobreza o marginalidad, aunque sí incluyen a sectores excluidos en un conjunto de demandas que rompen con el cariz clasista, para proyectarse en propósitos de carácter universalista, pero a la vez particularistas (1992).

Una aportación importante de Offe estriba en que los valores resaltados y esgrimidos por los nuevos movimientos sociales no son ni viejos (premodernos) ni nuevos (posmodernos). Estos responden a una resignificación y recuperación de aquellas conquistas sociales o derechos vulnerados por la sociedad capitalista, burguesa, industrial y patriarcal imperante. Offe (1992), afirma:

En lo que respecta al problema de los ‘nuevos valores’, puede empezarse afirmando que lo menos ‘nuevo’ de los movimientos sociales de hoy son sus valores. Ciertamente no contienen nada ‘nuevo’ los principios y exigencias morales acerca de la dignidad y de la autonomía de la persona, de la integridad de las condiciones

² Sería interesante repensar si el carácter espontáneo o no de los movimientos sociales puede ser concebido como un aspecto fundamental en la perpetuación en el tiempo de este tipo de organización y el compendio de prácticas y acciones que ejecutan. Al mismo tiempo, habría que habilitar la instancia teórica de analizar y discutir la espontaneidad como un elemento constitutivo de los movimientos, a la vez que un condicionante de su triunfo o fracaso.



físicas de la vida, de igualdad y de participación y de formas pacíficas y solidarias de organización social (...) no se da esta oposición en primer lugar entre valores ‘viejos’ y ‘nuevos’, sino entre concepciones conflictivas respecto al grado en que se satisface de un modo igual y equilibrado los diferentes elementos dentro del repertorio de valores modernos (...) Lo que observamos no es, pues, un ‘cambio de valores’, sino una conciencia de la descomposición y de la incompatibilidad parcial en el interior del universo de los nuevos valores. (pp. 213-214)

La persecución de objetivos, o la resignificación de valores y principios –tomando los postulados abordados de Offe– demarca la matriz organizativa de los movimientos sociales y el repertorio de acciones a desarrollar. No obstante, aquí se plantea, desde nuestro punto de vista, una encrucijada teórica: ¿qué sucede cuando el objetivo o conjunto de propósitos buscado por los movimientos sociales se concretan? ¿Dejan de existir como tal o se redefinen en función de nuevas demandas u objetivos? Y, ¿todos los movimientos persiguen objetivos similares que lo posicionan en igualdad de condiciones frente a ciertas instancias de institucionalización política?

El debate es amplio y diverso, con posturas muy opuestas y casi irreconciliables. Un análisis de relevancia es el elaborado por Alan Touraine (1991) en su artículo Los movimientos sociales, donde define a este concepto como “la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (p. 255). Haciendo uso del término *enjeu*, que en su traducción se entiende como objetivo o apuesta, el autor entiende que los movimientos sociales disputan por el control del *enjeu* contra un adversario, que suele tomar una imagen abstracta (Estado, Capitalismo), con la finalidad de controlar el campo de la historicidad.

En este planteo, el objetivo de Touraine es intentar definir aquellos nuevos movimientos sociales que emergen como contrapartida de la decadencia y cuasi-extinción del movimiento obrero. De esta manera, el autor precisa tres aspectos claves de la categoría de movimientos sociales: en primer lugar, los define como conductas socialmente conflictivas, pero también culturalmente orientadas, y no como manifestaciones de contradicciones objetivas de un sistema de dominación; en segunda instancia, considera que la acción de los movimientos no se dirige de forma unilateral contra el Estado, identificándose como una acción política en pos de detentar el poder. Por el contrario, alude que es una acción de clases, dirigidas contra un adversario propiamente social, resaltando, el autor, la existencia de alianzas o convergencias, empero, jamás la unificación entre un movimiento social y una acción de transformación del poder del estado. Por último, Touraine expresa que el movimiento social no se presenta como el creador de una sociedad más moderna o avanzada que aquella que combate, sino que este defiende, dentro de un campo cultural e histórico dado, otra sociedad (Touraine, 1991).

De lo enunciado antes, se desprende lo que será sin duda una de las ideas o aspectos más importantes que plantea Touraine, quien postula a los movimientos sociales como procesos lineales, concibiendo que, si bien no todos tienen la misma historia, todos nacen y mueren. Según el autor, los movimientos sociales tienden a encaminarse a la institucionalización de sus relaciones, momento que determina la degradación y el fin de los mismos.



Claramente, como veníamos manifestando, el repertorio de acciones y prácticas que los movimientos sociales desarrollan los insertan en un plano de relación directa o indirecta con el Estado –concebido bajo estos términos– como un espacio de disputa, negociación y ejecución de poder, de dirección e influencia. No quepa duda de que la totalidad de los movimientos no solo no son uniformes, sino que despliegan diferentes estrategias políticas, intereses y objetivos, identidad, que los muestra como agentes de cambios más o menos radicalizados, plausibles de disputar el “capital político” y/o dirección con el aparato estatal.

Decíamos al comienzo de este marco teórico que era oportuno recuperar los aportes de García Linera (2004), quien nos brinda una definición sintética sobre los movimientos sociales que permite dilucidar el carácter no uniforme u homogéneo planteado. Este intelectual alude que, en términos generales, un movimiento social es un tipo de acción colectiva que intencionalmente busca modificar los sistemas sociales establecidos o defender algún interés material, para lo cual se organiza y coopera para desplegar acciones públicas en función de esas metas o reivindicaciones.

Así, afirma García Linera:

Los movimientos sociales, aparte de ser organizaciones expresivas de determinadas demandas y necesidades colectivas que las instituciones políticas formales (partidos políticos) no logran canalizar ya sea porque no tienen la capacidad mediadora, porque no tiene contacto con la sociedad subalterna o porque están en contra de esa demanda, son también sistemas organizativos de participación social, de formación de discursos identitarios y de elaboración de propuestas capaces de afectar la arquitectura institucional de los Estados. (2004, p. 21)

Entonces, la gama de objetivos y propósitos que puede empujar la lucha de los movimientos sociales es heterogénea. Esta cuestión nos sumerge en una nueva disyuntiva conceptual referida al carácter institucional de dichos movimientos, y que claramente Santamarina Campos expone en su artículo como una de las problemáticas actuales de estos fenómenos. Un elemento sustancial que compone y hace a los movimientos sociales es su impronta no institucional. Dicho vagamente, y de modo coloquial, cualquier movimiento que se inserte en los marcos institucionales del Estado pierde su identidad. Sin embargo, esta perspectiva amerita ciertos matices.

Al respecto nos preguntamos ¿No será que el conjunto de exigencias y objetivos que persiguen los movimientos sociales los coloca en una relación recíproca con el Estado, permitiendo una interpelación mutua mediada por acuerdos, disputas, negociaciones, rupturas y/o alianzas, que pueda trastocar su existencia coyuntural, pero no su esencia política, ideológica e identitaria?

En este sentido, la óptica debe posarse sobre las demandas apuntadas por los movimientos sociales. García Linera (2004) propugna:

(...) los movimientos sociales pueden tener como oponente y destinatario de su protesta a algún grupo particular de la sociedad (por ejemplo, el empresariado, los terratenientes) o un valor o comportamiento general (el “machismo”) (...) Pero cuando los movimientos sociales tienen como objeto de sus peticiones a las autoridades políticas del Estado para promover en él cambios en determinadas



políticas públicas, estamos ante movimientos con dimensión política, y en ese sentido es posible diferenciar movimientos socio-políticos reivindicativos, que pretenden modificar solo unos aspectos puntuales de la normativa estatal, y movimientos socio-políticos estructurales, en tanto buscan tomar el control del Estado y promover un nuevo orden estatal. (p. 22)

En consonancia con esto último, la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2001) nos otorga elementos para seguir complejizando la problemática de los nuevos movimientos sociales. Este exponente de la **Epistemología del sur**, establece:

(...) la novedad más grande de los NMSs [Nuevos Movimientos Sociales] reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue defendida por el marxismo. Al identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, y ni siquiera son específicas de ellas, como son la guerra, la polución, el machismo, el racismo o el productivismo, y al abogar por un nuevo paradigma social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material de que, en lo cultural y en la calidad de vida, denuncian los NMSs, con una radicalidad sin precedentes, los excesos de regulación de la modernidad. Tales excesos alcanzan no solo el modo como se trabaja y produce, sino también el modo como se descansa y vive, la pobreza y las asimetrías de las relaciones sociales o la otra fase de la alienación y del desequilibrio interior de los individuos; y finalmente, esas formas de opresión no alcanzan específicamente a una clase social y sí a grupos sociales transclasistas o incluso a la sociedad en su todo. (p. 178)

Vinculado con los postulados de Offe, el catedrático portugués expresa que la discusión supera el antagonismo capital-trabajo que solo se circunscribía a las relaciones sociales de producción de antaño, para atender nuevos reclamos y exigencias que es una oposición a las multifacéticas formas de opresión que impele el sistema. Boaventura de Sousa Santos (2001) subraya:

La emancipación por la que luchan no es política sino ante todo personal, social y cultural. Las luchas en que se traducen se pautan por formas organizativas (democracia participativa) diferentes de las que precedieron a las luchas por la ciudadanía (democracia representativa) (...) Los protagonistas de estas luchas no son las clases sociales, son grupos sociales, a veces mayores, a veces menores que las clases, con contornos más o menos definidos en función de intereses colectivos, a veces muy localizados pero potencialmente universalizables. Las formas de opresión y de exclusión contra las cuales luchan no pueden, en general, ser abolidas con la mera concesión de derechos, como es típico de la ciudadanía; exigen una reconversión global de los procesos de socialización y de inculcación cultural y de los modelos de desarrollo, o exigen transformaciones concretas,



inmediatas y locales (...) van más allá de la mera concesión de derechos abstractos y universales. (p. 180)

Consiguientemente, el cúmulo de exigencias y objetivos que proliferan de los movimientos sociales los posiciona y consolida como un “nosotros” frente al predominio del Estado y el sistema en general. Se experimenta un proceso de configuración subjetiva que trae consigo la intención de modificar la estructura objetiva social, cultural y política, con el ejercicio de prácticas y acciones que en su esencia marcan lineamientos claramente anti-sistémicos. Nos referimos al Estado –aunque también como se mencionó antes, la confrontación puede ser contra élites o grupos dominantes–, por el hecho de que el vínculo entre las agrupaciones sociales y los aparatos institucionales son un rasgo fundamental y frecuente en el semblante de estos actores sociales colectivos.

Así pues, desandando lo expuesto hasta el momento, los nuevos movimientos sociales planifican un conjunto de acciones e intervenciones en el plano de la sociedad civil en pos de alcanzar objetivos concretos o sectoriales que pone en marcha una fuerza de movilización que puede incentivar a la búsqueda de transformaciones estructurales (machismo, discriminación, marginalidad, entre otros). Lo novedoso que se evidencia en las primeras décadas del actual milenio reside en las interconexiones que se solidifican entre los diferentes movimientos sociales en regiones del mundo distantes.

Charles Tilly (2010), en su trabajo, enfatiza en los nuevos desafíos que trae consigo la globalización y el desarrollo de la tecnología de comunicación para los movimientos sociales. Nos resulta imperioso destacar las aportaciones de este sociólogo puesto que en las últimas décadas se puede avizorar un escenario social globalizado en el que confluyen reclamos y objetivos en común entre diversos movimientos a través de novedosos puentes de conexión tecnológica.

No obstante, Tilly marca dos salvedades fundamentales: en primer lugar, no hay que caer en el determinismo tecnológico para analizar el desenvolvimiento de los movimientos sociales; en segunda instancia, tampoco pensar la globalización como una supraestructura que condicionará la acción colectiva. En este sentido, un primer elemento que resalta el autor sobre la incidencia de las nuevas redes de comunicación es la siguiente:

(...) cada nueva forma de contacto posible gracias a las comunicaciones facilita un conjunto específico de relaciones sociales al tiempo que excluye a otras personas, aquellas que no tienen acceso a la tecnología en cuestión. En segundo lugar, los medios de comunicación varían poderosamente en su grado de simetría y asimetría: los periódicos, la radio y la televisión reflejan una relación entre sus participantes extraordinariamente asimétrica, pues son pocos los productos y muchos los consumidores, mientras que las comunicaciones digitales recomponen este equilibrio en la medida de lo posible. (Tilly, 2010, p. 204)

Podría suponerse que la manipulación y uso de dispositivos tecnológicos brindó a los movimientos sociales un nuevo empoderamiento en el plano simbólico. Si bien siempre cada colectivo social configuraba sus propios canales de comunicación para visibilizar sus protestas,



los nuevos insumos técnicos permitieron vislumbrar los reclamos y objetivos a niveles globales, contrarrestando la distorsión y criminalización impartida por las grandes corporaciones comunicacionales que detentan, muchas veces, los grupos económicos y políticos a los que se oponen los nuevos movimientos sociales.

Pese a esto, la aclaración que hace el autor es que los “atractivos” de la globalización marcan una diferencia o desigualdad entre los países ricos y pobres; por lo tanto, tomar o considerar estas nuevas comunicaciones como un eje aglutinador de los movimientos también pueden transpolar estas desigualdades o asimetrías en una mirada global; ya que, como advierte Tilly (2010) “(...) las comunicaciones electrónicas ponen en contacto de un modo selectivo a los activistas del movimiento social, tanto internacional como nacionalmente” (p. 208). Sin embargo, reafirma el aspecto no determinista de la tecnología, expresando que “los cambios en el contexto político y organizativo incidieron de un modo mucho más directo e inmediato en el trabajo de los movimientos sociales que en las propias transformaciones técnicas” (p. 206).

Otra salvedad importante que expone Tilly responde al carácter estructural que se le otorga a la globalización. El autor afirma:

(...) no debemos tampoco atribuir todos los cambios que se han producido en los movimientos sociales en el siglo XXI a la globalización; la coincidencia no demuestra la existencia de una relación causal (...) las conexiones internacionales acercan a gente que sigue actuando sobre todo en países con unas fronteras bien definidas y que se sigue tomando en serio a los gobiernos de esos mismos países (...) De hecho, los estados son, todavía hoy, actores, objetivos y escenarios destacados de los movimientos sociales de principios del siglo XXI (...). (Tilly, 2010, p. 213)

Nos preguntábamos al comienzo del escrito, si existe una relación directa entre la violencia –cualquiera sea su tinte: política, simbólica, racial, de género– y la emergencia de los movimientos sociales. Para reflexionar en torno a este interrogante recuperamos el concepto de violencia, y en particular, el de violencia política propuesto por Arostegui (1996), quien fue uno de los primeros historiadores españoles en destacar la aportación de Tilly al estudio del desarrollo histórico de la violencia política en relación con la evolución social global de las sociedades occidentales desde la revolución industrial.

Señalada como uno de los atributos del mundo moderno, caracterizado este por el ascenso del capitalismo, Arostegui (1996) observaba que:

Solo las sociedades contemporáneas se han hecho cargo de la realidad sustantiva e instrumental de la violencia como categoría discriminada, y solo en este tipo de sociedades evolucionadas se da la posibilidad de ‘aislar’ conceptualmente el fenómeno y la posibilidad asimismo de medirlo, situarlo, relacionarlo, etcétera. (p. 8)



Arostegui constató que el incremento de la violencia social y política operaba en el mundo a partir de los años 70, era fruto de una oleada subversiva producida por los procesos de descolonización y la primera crisis global del statu quo de posguerra plasmada en la crisis múltiple de 1968. Y propuso, en este sentido, contemplar la violencia como una de las salidas posibles a una situación de confrontación, ya que “la violencia se genera siempre, y se cualifica de manera exclusiva, en el seno de un conflicto” (Arostegui, 1996, p. 9).

El autor define la violencia en general como “la resolución o intento de resolución, por medios no consensuados, de una situación de conflicto entre partes enfrentadas, lo que comporta esencialmente una acción de imposición, que puede efectuarse, o no, con presencia manifiesta de fuerza física” (Arostegui, 1996, p. 11). En esta caracterización se hallaban presentes los factores que el autor consideraba necesarios para abordar un estudio operativo de la violencia: su naturaleza relacional, su carácter de comportamiento o acción deliberada, su potencialidad de ruptura del statu quo social y su diferenciación tanto de la noción de fuerza como de la de conflicto.

Pero era necesario delimitar aún más el campo de análisis y por eso diferenció la violencia social de la política. En cuanto a la primera, es la producida en el seno de conflictos entre partes iguales. En cuanto a la segunda, refiere a la que se producía entre partes desiguales, ejemplo de ellos gobernantes y gobernados. A la violencia política, la definió como “toda acción no prevista en reglas, realizada por cualquier actor individual o colectivo, dirigida a controlar el funcionamiento del sistema político de una sociedad o a precipitar decisiones dentro de ese sistema” (Arostegui, 1996, p. 17). Era, a su juicio, eminentemente vertical, aunque circulaba en ambas direcciones, a favor y en contra del poder establecido, y se instalaba en las pautas y prácticas de la lucha por el poder a través de dos acciones esenciales: su ideologización, que operaba a través de la prescripción, justificación y proyección de los actos violentos y, su instrumentalización, que actuaba mediante la creación de organismos encargados de administrar y dirigir la violencia.

Al respecto, Arostegui destaca la incidencia de los cambios estructurales en la formalización de las acciones violentas:

La violencia está íntimamente vinculada al cambio histórico. Nuevas estructuras sociales conllevan nuevas formas de violencia, y es muy importante que los profesionales de las ciencias sociales sepan discernir entre las diversas instrumentalizaciones posibles de la violencia, lo cual es el primer paso para establecer análisis válidos sobre su origen y su desarrollo. (1996, p. 18)

En la introducción, señalamos que nuestras recientes experiencias profesoras han evidenciado que la violencia de género es una problemática controversial que vivencian en carne propia las y los estudiantes. Al mismo tiempo, consideramos que la escuela –lamentablemente– se presenta como una institución que debe contener y dar respuestas a situaciones de violencia que se generan fuera de los límites escolares, empero que repercuten notablemente en la dinámica institucional. Las y los jóvenes con las/los que socializamos diariamente son el grupo social más expuesto a las múltiples violencias impartidas por este sistema: violencia política, simbólica, racial, clasista y de género.



Por eso, es imperioso reflexionar y planificar propuestas áulicas que motiven a los estudiantes a repensar estas situaciones de violencias naturalizadas en pos de proyectar futuros alternativos donde el pluralismo, la convivencia y la tolerancia sean las máximas que condicionen la regulación social.

Siguiendo esta línea y retomando el análisis epistémico, nos preguntamos: ¿qué herramientas metodológicas nos brinda el enfoque de historia global para abordar esta problemática social candente?, ¿es pertinente circunscribir el movimiento “ni una menos” al enfoque de historia global? A continuación, atenderemos estos interrogantes.

Antes de proseguir, es necesario delimitar el campo de estudio de la historia global a los fines de diferenciarla de la historia mundial y transnacional. Es común reconocer que muchas veces se usan indistintamente para referirse a un mismo fenómeno. Según Mazlish (2001), la historia global se puede definir como “la historia de los procesos de globalización, que se remonta en el pasado tan lejos como sea preciso para comprender los actuales factores que conducen a la globalización” (p. 7). Sandra Kuntz Ficker (2014), por su parte, aduce que en realidad lo que describe Mazlish “sería una perspectiva adecuada para los estudios sobre la globalización, que se ocupa del proceso que ha conducido a la globalización actual, y no la historia global” (p. 13). La autora enfatiza al respecto que los estudios sobre la globalización se ocupan de un objeto, mientras que la historia global adopta un enfoque específico.

Este se construye a partir de una unidad de análisis, que comprende las áreas del planeta que se encuentran interconectadas por un mismo tiempo y una misma racionalidad. No obstante, Kuntz Ficker (2014) advierte que no necesariamente el enfoque de historia global debe ser también de historia total y, con ello nos propone que aquella unidad de estudio a la que referíamos arriba, puede ser construida desde una disciplina en particular, sin perder por esto el enfoque global. Asimismo, nos advierte que un fenómeno que es global en sí mismo, puede o no abordarse desde la perspectiva de historia global.

Ahora bien, ¿qué relación ha de tener la historia global con la Historia local, regional y nacional? Recuperamos los aportes de Conrad (2017) quien nos invita a pensar a la historia global como una nueva perspectiva de investigación para cuestionar los paradigmas de las historias nacionales, a fin de examinar los fenómenos transversales, no reduciéndolos a las causas internas o endógenas, como únicas generadoras del cambio histórico. En este sentido, la historia global, nos permitiría generar historias más inclusivas entre lo global, nacional, regional y local. Como señala Sandra Kuntz Ficker (2014), se trata de un enfoque en el que los fenómenos, procesos y sucesos se sitúan en contextos globales.

Entonces, ¿qué herramientas metodológicas nos brinda el enfoque de historia global para abordar la problemática social candente planteada dentro del aula? Por un lado, nos invita a realizar el abordaje de la temática seleccionada a partir de la ampliación de las escalas espaciales. Esto es, incursionar en la adopción de nuevas unidades geo-históricas que servirían de coordenadas espacio temporales para explicar el/los fenómeno/s histórico/s seleccionado/s. Algunos ejemplos son la categoría de economía mundo que acuña Fernand Braudel (1949) y luego inspira, entre otros, a Immanuel Wallerstein (1974) para definir la categoría de sistema mundo.



Por añadidura, la historia global nos permite, a los/las historiadoras, ampliar las escalas temporales, saldando las eternas discusiones sobre anacronismos conceptuales, comunes en nuestro oficio. Así, por ejemplo, autores como Wallerstein sostienen que la conformación de un sistema mundial plenamente estructurado puede pensarse desde el siglo XV en adelante, con la consolidación de un capitalismo mercantil que, originado en Europa Occidental, subordina a regiones significativas de América, Asia, India y África.

Para otros, como Janet Abu Lughod (1989):

(...) partiendo de los mismos supuestos que I. Wallerstein, aseguran que antes de la expansión europea se desarrolló un sistema mundial euroasiático durante los siglos XIII y XIV, a través de la ruta de la seda. Este sistema vincula China, La India, el mundo árabe-islámico y el Occidente europeo. Por su parte Samir Amín (1993) establece el inicio de este proceso en el siglo IV a.C. (Janet Abu Lughod en Bresciano, 2015, p. 15)

En cuanto a lo metodológico, el enfoque global nos invita a realizar generalizaciones escasas en las ciencias sociales. Se expresan estas (o no) en modelos nomológicos, se vinculan con los procesos globales, sin pretender explicar la totalidad de los hechos. Como ya advertíamos arriba con los aportes de Sandra Kuntz Ficker (2014), la historia global no necesariamente debía ser total. A tales generalizaciones se arriba mediante el método comparativo, que en el marco del enfoque global delimita a las unidades de análisis a comparar. Ya no se trata de comparar estados o sistemas geopolíticos, sino redes de interdependencia que los incluyen y trascienden.

Como bien señala Bresciano (2015)

Estas redes se comparan en un nivel básico, desde una perspectiva tanto diacrónica como sincrónica, aplicando todas las modalidades que define Charles Tilly. Se trata, en todo caso, de identificar las variables o factores que explican la dinámica general de las interdependencias, así como las que dan cuenta de las configuraciones que adoptan en una fase histórica concreta. Variables económico-sociales, socio-culturales o socio-ecológicas. (p. 12)

Sin embargo, el método comparativo no constituye la única vía para desarrollar el enfoque global. Los estudios de caso son muy oportunos, en tanto que posibilitan estudiar en profundidad un fenómeno particular que muchas veces nos puede servir de trampolín para dar cuenta de redes más complejas inscriptas en una escala geo-histórica mayor.

He aquí la relevancia de encarar nuestra propuesta y planificación áulica con la violencia de género y la emergencia o influencia en Neuquén del movimiento “Ni una menos”, entendido como un fenómeno de escala global que denota el proceso de empoderamiento de las mujeres frente a una estructura patriarcal que no conoce límites nacionales, y que busca ser derribada en pos de construir una sociedad más igualitaria.



Referencias bibliográficas

- Abu-Lughod, J. L. (1989). Before European Hegemony. *The World System*, pp. 1250-1350. Nueva York.
- Amín, S. (1993). The Ancient World Systems versus the Modern World System. En Frank, A.G. y Gills, B. K. (eds.). *The World System. Five hundred years of five thousand?* pp. 247-277. Nueva York.
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. En Aróstegui, J. (ed.). *Violencia y política en España, Ayer* (Madrid), nº 13, pp. 18-19.
- Aróstegui, J. (1996). La especificación de lo genérico: La violencia política en perspectiva histórica. *Sistema*, nº 132-133
- Bresciano, J. A. (2015). La historia global como campo emergente en *Revista Confluências Culturais*, Vol, 4, Nº2, Departamento de Historiología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República del Uruguay.
- Conrad, S. (2017). *Historia global una visión para el mundo actual*, pp. 7-17. Barcelona: Crítica/Planeta.
- García Linera, A. (coord.), Chávez León, M. y Costas Monje, P. (2004). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. La Paz: Diakonía/Oxfam.
- Offe, C. (1992). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid, Sistema.
- Pages, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 19-56. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Santamarina Campos, B. (2008). Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones. *Boletín de Antropología*, Universidad de Antioquia, Vol.22, Nº39, pp. 112-131.
- Serra, J. L. y Santisteban, A. (2018). La construcción del tiempo histórico. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo. – UAB, Cipolletti. (pp. 43-55).
- Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-, OSAL -Observatorio Social de América Latina-*, Buenos Aires, Editorial de CLACSO.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tilly, Ch. y Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales 1768-2008*. Barcelona, Crítica.
- Touraine, A. (1991). *Los movimientos sociales*. Buenos Aires: Almagesto.

Historia reciente argentina y género en los manuales de texto del Nivel Secundario

Macarena Rocio Lapenta

Escuela de Historia-FFYH-Universidad Nacional de Córdoba
rebeldiasocial93@gmail.com

Julieta Constanza Sansón

Escuela de Historia-FFYH-Universidad Nacional de Córdoba
julieta.sanson@mi.unc.edu.ar

Resumen

La enseñanza de la historia reciente en Argentina implica estudiar un pasado cercano marcado por complejos procesos sociales, políticos, económicos y culturales. Estas experiencias han dejado una fuerte marca en la memoria colectiva. Carnovale y Larramendy (2010) explicitan que este espacio de memoria es conflictivo, y tiene múltiples sentidos que coexisten; responden a diferentes posiciones partidarias y políticas. En la elaboración de la memoria, diferentes actores sociales entran en tensión, lo que implica que no todos se verán reflejados en la elaboración de la memoria colectiva de la sociedad.

En este trabajo, nos interrogamos cómo se incorpora la perspectiva de género y de qué manera son incluidas las mujeres y el movimiento LGTB en la construcción de manuales para Nivel Secundario, en relación al pasado reciente argentino. En los últimos años, se han producido investigaciones que buscan la revalorización de estos sujetos como actores sociales, ¿pero esos nuevos estudios se ven reflejados en los manuales de textos? El análisis de los materiales de texto tiene relevancia ya que construyen significados, a la vez que son un reflejo del discurso predominante de la sociedad.

Palabras clave: Memoria, Historia reciente, género, libros de texto.



Introducción

El eje del congreso “Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales” nos invita a cuestionar nuestro rol docente y las representaciones que se construyen en las aulas. En este trabajo abordaremos cómo son incluidas las mujeres y el movimiento de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, transexuales, travesti, intersexual, queer (LGBTIQ+), en relación al pasado reciente argentino, en los manuales del Nivel Secundario.

Consideramos importante analizar los materiales utilizados en la enseñanza de la historia reciente en Argentina porque este periodo tuvo complejos procesos sociales, políticos, económicos y culturales que marcaron fuertemente la memoria colectiva. Carnovale y Larramendy (2010) caracterizan la memoria como un espacio conflictivo, con múltiples sentidos que coexisten y responden a diferentes posiciones partidarias y políticas. Por lo que en su elaboración entran en tensión distintos actores sociales y producen silencios y exclusiones. Además, este periodo se utiliza para estudiar la construcción de los valores democráticos y cívicos en las escuelas.

Por lo que nos preguntamos: ¿cómo se construye ciudadanía en las clases de historia? ¿Cuál es la mirada que predomina en los manuales de textos? ¿Quiénes son los sujetos históricos que aparecen y son los protagonistas en los procesos sociales? ¿Qué lectura de la realidad tienen los textos escolares?

Otro de los motivos que nos interpela a trabajar sobre los libros de texto es su centralidad en los sistemas educativos y en la planificación docente. Es decir, son un objeto cultural relevante para poner en práctica el diseño curricular, pero entendemos que no se han actualizado a los avances sociales plasmados en distintas normativas.

Nuestra hipótesis consiste en que los libros de texto de historia reciente poseen una perspectiva androcéntrica que excluye a sectores como mujeres cis y LGBTIQ+. Además, sostenemos que falta una trasposición de los avances y estudios académicos sobre estos colectivos en la historia reciente argentina, a los contenidos de los libros de texto escolares. Como propone Ana Zavala (2014) entendemos que la historia enseñada por sus fines cívicos es distinta a la historia investigada. Sin embargo, creemos necesaria la incorporación de otros sujetos sociales a los manuales para no sostener los olvidos, las invisibilizaciones, las exclusiones en la memoria colectiva y en los relatos históricos.

Este trabajo contará con una primera parte en la cual haremos una síntesis sobre las leyes educativas y su incidencia en la enseñanza. Y una segunda parte donde analizaremos ciertos libros de texto seleccionados. Para este fin, utilizaremos los aportes de Abellán Fernández (2015), Fernández Valencia (2001) y Raussel Guillot (2016).



La enseñanza de la Historia y las leyes: Espacios en disputa

Nos interesa realizar un repaso por ciertas leyes educativas, ya que regulan las prácticas docentes y los contenidos a enseñar. Las normativas son parte de las políticas públicas que desarrollan los gobiernos para resolver las necesidades colectivas y representan campos en disputas. En Argentina, la educación es un derecho garantizado por el Estado, que a través de políticas educativas genera herramientas y establece parámetros para su organización y desarrollo (Vargas Santiago, 2014, p. 2).

A finales del siglo XX, nuestro sistema educativo tuvo una gran reforma producto de debates que se iniciaron con el retorno de la democracia y el Congreso Pedagógico de 1984. En 1993, se aprobó la Ley Federal de Educación y uno de sus principios fue la renovación curricular. La actualización en la asignatura Historia consistió en: el ingreso de contenidos de la historia social, mayor importancia al siglo XX en detrimento del siglo XIX, y la incorporación de la historia reciente en la currícula. En especial, la última dictadura cívico-militar tomó relevancia para la educación en valores democráticos (Acosta, 2015, p. 149).

Luego, con la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, aprobada en 2006, aumentó la valoración de la enseñanza del pasado reciente ya que se estableció la obligatoriedad de enseñar en todas las jurisdicciones:

Los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado para promover en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. (Acosta, 2015, p. 150)

También, en 2006 se aprobó la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y se estableció como un derecho para todos los niños, niñas y adolescentes. Además, se promulgó su enseñanza en todos los “(...) establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006. p. 1).

Esta normativa amplió la educación sexual a una enseñanza articuladora de dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas. Otra de sus características es que posibilita la transversalidad de los contenidos. Es decir, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) sugiere una perspectiva transversal en todas las asignaturas y a la vez que se generen espacios específicos de trabajo en el nivel secundario.

Por lo que se permite pensar a la ESI de dos formas como propone la pedagoga Valeria Flores (2015). La primera es pensar a la ley como marco habilitante en términos de legalidades, es decir, como una política pública que establece derechos y obligaciones de las/los actores del sistema educativo y que ampara a las/los docentes para enseñar en las aulas. La segunda es interpretar a la ESI como estrategia de interrogación sobre el conocimiento heteronormativo ya que tiene como objetivo desnaturalizar los roles de género y mostrar la diversidad sexual de nuestra sociedad.

En este mismo sentido, entendemos que esta ley nos habilita a trabajar con la perspectiva de género en las asignaturas. Nos parece fundamental este posicionamiento porque:



Supone preguntarse por hombres y mujeres –como colectivos y como individuos personalizados, con relaciones entre sí (inter e intragénero) y con el sistema social en que se insertan– en el análisis e interpretación de situaciones sociales observables o pensables desde cualquier ciencia social, en cualquier tiempo y lugar, así como categorizar esas relaciones en función de las posibilidades de actuación social que hombres y mujeres tengan respecto al otro género (Fernández Valencia, 2001, p. 4).

Sabemos que los contenidos de historia y sus protagonistas son producto de disputas sociales. En consecuencia, entendemos que nos encontramos insertos en una sociedad patriarcal donde predomina un conocimiento heteronormativo que produce olvidos.

¿Quiénes son los olvidados? García Luque nos da una pista: “Las mujeres, esas eternas invisibilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en general” (2015, p. 163). Sin embargo, ¿solo ellas son excluidas y olvidadas? El campo de la historiografía y los cambios de paradigmas nos muestran que no son el único colectivo excluido. El movimiento LGBTIQ+, las y los afrodescendientes, los y las ancianas, los niños y niñas también están ausentes en los libros de texto. No obstante, en los últimos años ha habido una revalorización de esos sectores como sujetos históricos desde la historiografía.

A partir de todo lo expuesto, consideramos necesario visibilizar a todos estos colectivos como sujetos históricos para que las/los adolescentes de hoy puedan encontrarse representados y concebirse a sí mismos como sujetos capaces de participar dentro de los procesos políticos, sociales, económicos y culturales y ser parte de la memoria colectiva. Creemos que el acceso a otros conocimientos y saberes es un derecho, y es esencial para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

Análisis de los manuales de texto

Trabajar y analizar los manuales de textos es un campo de investigación que busca diferentes fuentes sobre los espacios escolares y está marcado por nuevos interrogantes y problemáticas que nos atraviesan como sociedad. Esto lleva a repensar las relaciones de poder, las prácticas culturales, el lenguaje e incluso los textos que se usan a diario en el ámbito educativo (Kaufmann, 2006).

Para llevar a cabo este trabajo seleccionamos cuatro libros de textos como puntapié inicial de la investigación. Sabemos que hay muchos más circulando e incluso algunas producciones originales o recopilaciones elaboradas por las y los docentes. En primera instancia escogimos dos manuales de la Editorial Nuevamente Santillana: *Historia contemporánea de la Argentina y el mundo* (2007) e *Historia: Argentina, América Latina y el mundo (desde 1770 hasta nuestros días)* (2008). Luego, elegimos *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy* (2007) de la Editorial Aique y, por último, el libro de texto *Itinerarios: Recorridos por la Historia de Córdoba* de la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba (2018).

Los textos escolares seleccionados para llevar a cabo esta investigación corresponden a que son los más usados dentro del ámbito escolar consultando con otros colegas. Además, tres de



ellos fueron elaborados poco después de la Ley de Educación Superior del 2006 y llegaron a todas las escuelas del sector público como parte de la política estatal. En el caso del más reciente, *Itinerarios*, fue una nueva apuesta por producir un libro de texto de historia desde una perspectiva local. Fue resultado del trabajo de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba y de miembros del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En los cuatro manuales seleccionados, se hizo un recorte temporal, que abarca desde el primer gobierno de Frondizi hasta el regreso a la democracia (1958-1983). Este recorte temporal nos interesa por ser un período histórico turbulento, lleno de cambios culturales, sociales y la aparición de nuevos sujetos históricos en la escena política. Las décadas de los 60 y 70, en el mundo, estuvieron marcadas por grandes transformaciones y movimientos que cuestionaron las bases de la sociedad y delimitaron un periodo de resistencias como de represión. En especial, la última dictadura militar que dejó una gran huella dentro de la memoria colectiva y que al ser un pasado tan presente sigue generando disputas y contradicciones.

En cada manual analizamos dos variables: la iconografía y el lenguaje. La primera es importante para la construcción del imaginario social de las/los estudiantes y comprende las imágenes, historietas, cuadros o carteles de propaganda y fotografías individuales y colectivas (Rausell Guillot, 2016). La segunda la consideramos como un instrumento para ocultar o hacer presentes determinados protagonismos sociales (Fernández Valencia, 2001), es decir, entendemos que no es neutral el lenguaje, por lo tanto, veremos quiénes y de qué manera son mencionados.

Nuestro análisis comenzó con los dos manuales de la Editorial Nuevamente Santillana. *Historia contemporánea de la Argentina y el mundo* (2007) fue escrito por Wuilfredo G. Carrozza, Ana V. Ferrari, Ana Virginio Persello y Cecilia G. Sagol. El otro libro *Historia: Argentina, América Latina y el mundo (desde 1770 hasta nuestros días)* (2008) participaron las mismas autoras más la colaboración de Jorge N. Pyke y Karina I. Ramaccioti.

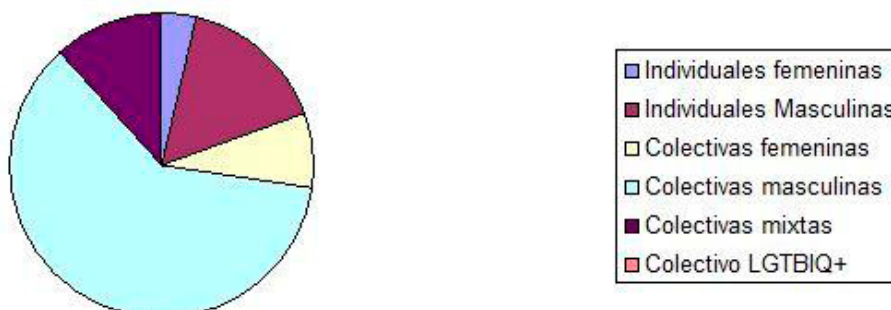
En ellos, apreciamos que a pesar de estar estructurados con índices diferentes y uno de ellos tenga un recorte temporal mucho más extenso, en el periodo seleccionado encontramos ciertas similitudes de escritura e iconográficas. En ellos también pudimos observar que la mayoría de las obras de arte seleccionadas son de autoría masculina, aunque se nombra a artistas femeninas como Marta Minujin, Dalila Puzzovio e Iris Scaccheri dentro del texto principal.

En los dos manuales, en total, hay ocho fotografías individuales masculinas y solo dos femeninas. Mientras que en las grupales nos encontramos ante 31 fotografías donde solo aparecen hombres, contra cuatro fotografías grupales de mujeres. Por último, seis fotografías donde encontramos presencia mixta.



Imagen 1. Cantidad de imágenes en los manuales de Editorial Nuevamente Santillana

Cantidad de imágenes de los manuales de la Editorial Nuevamente Santillana



Fuente: elaboración propia

En los dos libros de texto de la Editorial Nuevamente Santillana se menciona la presencia de cinco mujeres: Marta Minujin, María Estela Martínez de Perón, Victoria Ocampo, Dalila Puzzovio e Iris Scaccheri; y la presencia de dos colectivos Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Cuatro de ellas son nombradas como miembros de movimientos culturales de la época, y una sola, María Estela Martínez como miembro de un partido político y presidenta de la Nación.

En cuanto a la presencia de miembros de la comunidad LGBTQ+ en imágenes o en ser nombrados no se hace alusión en los manuales Nuevamente Santillana. Tampoco, su participación en las transformaciones sociales y culturales del período.

El manual Aique *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy* (2007) fue escrito por Enrique Vázquez, María Ernestina Alonso, Mariana Lewkowics y Miguel Mazzeo. En él no encontramos representaciones de arte desde una mirada clásica, pero sí hay presentes caricaturas, tapas de diarios-revistas, intervenciones callejeras y alguna que otra cartelera de cine. Sin embargo, visualizamos mayor presencia masculina que femenina dentro de las mismas. En las imágenes individuales solo encontramos a la actriz Antonella Costa como tapa de una película sobre la dictadura de 1976. Con respecto a las imágenes grupales, encontramos cinco donde solamente apreciamos hombres, una sola donde hay presencia de mujeres que corresponde a Madres de Plaza de Mayo y cinco mixtas. Las imágenes hacen alusión a las mujeres presentes en la militancia y como víctimas de la dictadura militar, pero no se destaca o menciona su papel dentro de las organizaciones armadas, políticas o sindicales.

De la misma manera que los manuales de la Editorial Nuevamente Santillana, la comunidad LGBTQ+ no se encuentra representada ni iconográficamente ni a través del lenguaje.

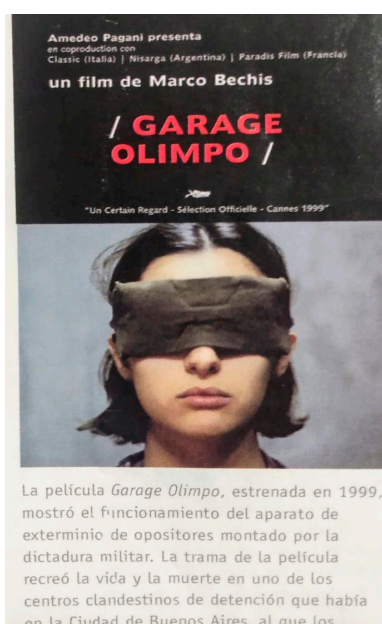
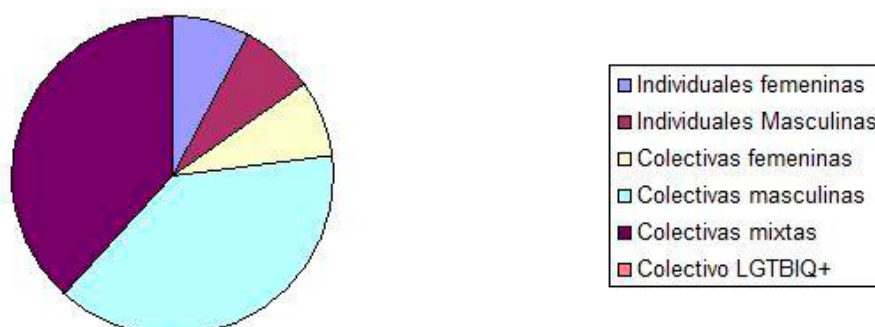




Imagen 2. Cantidad de imágenes del Manual de Editorial Aique

Cantidad de imágenes del manual de la Editorial Aique



Fuente: elaboración propia

Por último, analizamos *Itinerarios: Recorridos por la Historia de Córdoba* (2018) coordinado por Ayelén Ceballos, Consuelo Navarro y Marta Philp de la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Las partes que elegimos fueron el capítulo 13 llamado: Inestabilidad política, democracia proscriptiva y golpes de Estado. Córdoba, 1955-1976, de Leandro Inchauspe, Graciela Gonano y Laura Ortiz. Además; el capítulo 14, Refundar un orden. La dictadura cívico-militar, el terrorismo de Estado, la reestructuración económica y las políticas culturales juveniles, escrito por Ana Carol Solís, Verónica Canciani Vivanco, Yanina Florida, Marina Giraud, Alejandra Soledad González, Silvia Morón, Laura Ortiz, Marta Philp, y Federico Reche.

Los capítulos seleccionados se caracterizan por no poseer imágenes salvo algunos gráficos para mostrar datos estadísticos, a diferencia de otros capítulos del libro que sí. Algo para destacar es la utilización y la participación de muchas investigadoras, sin embargo, las disidencias y mujeres no aparecen como protagonistas de los procesos sociales. Los sujetos y colectivos históricos que se mencionan son masculinos y solamente encontramos nombrada a Eva Perón.

A diferencia de los manuales anteriormente analizados, *Itinerarios* posee capítulos especiales que tratan la temática femenina como por ejemplo Las trabajadoras cordobesas a principio del siglo XX, de Constanza Bosch Alessio, y la participación política de las mujeres hasta la aprobación del voto femenino. Una mirada desde Córdoba, de Marina Inés Spinetta.

En consecuencia, este análisis de los manuales escolares seleccionados nos ha permitido compararlos y encontramos similitudes y diferencias. En primer lugar, contemplamos que los dos manuales pertenecientes a la Editorial Nuevamente Santillana producidos en 2007 y 2008 tienen semejanzas en los textos y han usado las mismas imágenes y fotografías, por lo que creemos no es un dato menor. Si seguimos pensando similitudes, en los tres primeros nos encontramos ante la falta de una descripción de las “intencionalidades” (Abellán Fernández, 2015) que se halla en las primeras páginas y que permite una delimitación de la historia escolar, mientras que, en *Itinerarios*, estas intencionalidades aparecen en el inicio del libro.



En segundo lugar, los cuatro textos escolares comparten el uso de lenguaje genérico para nombrar a los actores históricos. Cuando dilucidamos mujeres, nos encontramos ante la exaltación de su rol como madres sin desconocer la lucha política y por los derechos humanos que han llevado a cabo Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, pioneras en el mundo. También nos encontramos con figuras femeninas a las cuales se las presenta como esposas “de”, y se desconoce su nombre real, como son el caso de María Estela Martínez de Perón y Eva Perón. Es decir, toman relevancia por su vínculo matrimonial con el expresidente.

En tercer lugar, en las imágenes de los manuales predominan las figuras masculinas, pero hay que destacar que la desigualdad de representación entre mujeres y hombres es más pronunciada en los producidos por Nuevamente Santillana (39 contra 6). En el manual Aique, la brecha es más corta ya que se muestran dos femeninas contra seis masculinas. Ante la ausencia de imágenes y alusiones del colectivo LGTBIQ+, nos encontramos ante un binarismo que excluye la posibilidad de pensar otros géneros e identidad sexuales. Por todo lo expuesto, ratificamos nuestra hipótesis inicial que establece que los libros de texto seleccionados reproducen un conocimiento heteronormativo y binario.

Consideraciones finales

Este trabajo es una incipiente investigación para comenzar a reflexionar sobre los manuales escolares, soportes básicos del proceso de enseñanza. Los cuales transmiten un discurso hegemónico desde una perspectiva androcéntrica e incorporan a las mujeres como una minoría sin verdaderamente reconocer su participación dentro de los procesos históricos; mientras que la comunidad LGTBIQ+ es olvidada y silenciada.

Durante los últimos años, dentro de los centros de investigación, las mujeres y la comunidad LGTBIQ+ han sido incorporados como actores y han tomado protagonismo dentro del campo historiográfico. ¿Por qué hay una brecha tan grande entre la “historia investigada y la enseñada”? (Zavala, 2014). ¿Cuáles son los relatos historiográficos sobre las mujeres y la comunidad LGTBIQ+?

No poseemos una sola respuesta y barajamos algunas hipótesis. Entendemos que nuestra investigación es el punto de partida para seguir pensando los textos escolares, y la relación entre “la historia investigada y la historia enseñada”. También, creemos que existe un amplio marco normativo que nos obliga como docentes y nos posibilita construir otras ciudadanías más diversas e inclusivas.

Queremos que este trabajo ayude a cuestionar cómo la escuela y los manuales construyen identidades, subjetividades y cuerpos sexuados ya que cumplen un papel importante en la transmisión social del saber.

Nos parece importante rescatar la historia de las mujeres y del colectivo LGTB Q + porque la educación secundaria es un derecho al que accede una gran cantidad de la población que después no continúan sus estudios universitarios. Por lo tanto, no accede a conocimiento científico que muestra la importancia de estos colectivos dentro de nuestra sociedad.



Creemos que esto lleva a desconocer a grupos sociales y colaborar con los discursos de odio que posibilitan la exclusión y el daño hacia estos sectores dentro de la sociedad. Aunque no es la única causa. Por eso, invitamos a seguir reflexionando sobre la temática, buscar otras estrategias para incorporar estos sujetos históricos a las aulas y a luchar por los derechos de nuestras/os estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. (2015). La historia reciente en la escuela. Análisis de los manuales del nivel medio luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006. *Clío & Asociados* (20), pp. 149-161. UNL-UNLP. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8119/pr.8119.pdf
- Abellán Fernández, J. (2015). Los libros de texto y las finalidades de la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados* (20-21), pp. 191-222.
- Alonso, M.E., Lewkowicz, M., Mazzeo M. y Vázquez, E.C. (2007). *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Carnovale V., y Larramendy A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: Problemas y aportes para su abordaje. Capítulo 8. ABC cap8 SOCIALES 26/5/10 21:46 p. 237. Recuperado de: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpistoria/2013/2013%20CAPACITACION%20PRESENCIAL%20CARNOVALE.pdf>
- Carrozza, W., Ferrari, A., Persello A. y Sagol C. (2007). *Historia: Argentina, América Latina y el mundo (desde 1770 hasta nuestros días)*. Buenos Aires: Editorial Nuevamente Santillana.
- Carrozza, W., Ferrari, A., Persello A., Pyke J. y Ramaccioti, K. y Sagol C. (2008). *Historia contemporánea de la Argentina y el mundo*. Buenos Aires: Editorial Nuevamente Santillana.
- Ceballos, A., Navarro, C. y Philp, M. (Coordinadores) (2018). *Itinerarios: Recorridos por la historia de Córdoba*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En Hernández Carretero, A. García Ruíz, R. y De La Montaña Conchiña, J.L. (Eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad De personas, lugares y temáticas*. AUPDCS, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Extremadura, España.
- Fernández Valencia, A. (2001). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* / coord. por María Isabel Vera-Muñoz, David Pérez i Pérez, 2004, Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>



- flores, v. (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual*. Organizada por Cauce y Desde el Fuego, CABA. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Kaufmann, C. (Directora) (2006). *Dictadura y Educación: Los textos escolares en la historia reciente*. Tercer tomo. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos, Miño y Dávila Editores.
- Rausell Guillot, H. (2016). Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO. En Lopez Facal, R. (ed) (2016). *Ciencias sociales, educación y futuro. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, pp. 1068-1078. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.7simposiodcs.com/>
- Vargas Santiago, E. (2014). El papel de la política educativa. En *Acento*, Portal Web. Recuperado de: <https://acento.com.do/opinion/el-papel-de-la-politica-educativa-8157032.html>
- Zavala, A. (2014). Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados* (18-19), pp. 11-40. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación

Julia Tosello

Universidad Nacional del Comahue
Universidad Autónoma de Barcelona
julitosello@gmail.com

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue
mianjara@gmail.com

Resumen

La globalización y los procesos asimétricos de interdependencia están promoviendo transformaciones en las relaciones sociales, en la percepción del espacio y del tiempo y, especialmente, en los modos de pensar y organizar la enseñanza de la historia, cuestión que supone un desafío para el abordaje de los relatos sobre el cambio social en un tiempo y escenario complejo. En este marco, varios han sido los historiadores e historiadoras que se han preocupado por plantear una historia más adecuada a nuestro presente, es decir, una historia que nos permita pensar globalmente. El trabajo que aquí presentamos procura atender a dos cuestiones que han sido claves en la investigación que hemos realizado. Por un lado presentar los desarrollos teóricos sobre la historia global y, por el otro, compartir analíticamente las percepciones que el profesorado de la ciudad de Neuquén tiene sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza. Nos interesa aportar algunos elementos teóricos y empíricos para identificar posibles aportes a la investigación cualitativa crítica en didáctica de la historia y algunas orientaciones teóricas para identificar los planteos historiográficos de la historia global de manera que se constituyan en fuente para la educación ciudadana.

Palabras clave: Historia global, globalización, didáctica de la Historia, enseñanza, ciudadanía.



Introducción

Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias de la globalización se manifiestan en cualquier parte del planeta. Se trata de procesos asimétricos de interdependencia que promueven transformaciones en las relaciones sociales, en la percepción del espacio y del tiempo y, especialmente en la educación, en los modos de pensar y organizar la enseñanza de la Historia, cuestión que supone un desafío para el abordaje de los relatos sobre el cambio social en un tiempo y escenario complejo (Conrad, 2017).

En este marco, el trabajo que presentamos procura atender a tres cuestiones que han sido claves en la investigación que hemos realizado¹. Por un lado, el desarrollo teórico sobre la historia global, por otro las percepciones y representaciones sociales (Moscovici, 1979) que el profesorado de Historia de Nivel Secundario de la ciudad de Neuquén tiene sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza y finalmente, aportar algunos elementos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa crítica en didáctica de la Historia de manera que se constituyan en orientaciones y en fuente para la educación ciudadana (Santisteban et al., 2018). Consideramos que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas perspectivas en la enseñanza de la Historia, en un mundo cada vez más global, es de suma relevancia para repensar una educación histórica de ciudadanos y ciudadanas, en la medida que les permita comprender e interpretar un nuevo contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

La Historia en un mundo global. Hacia la construcción de un campo en la historiografía

Durante las últimas décadas, varios/as han sido los/as historiadores/as que se han preocupado por plantear una Historia más adecuada a nuestro presente, es decir, una Historia que se oriente hacia lo global. Chartier (2001) hace casi veinte años sostenía que es la conciencia de la globalidad contemporánea la que dirige el trabajo de los/as historiadores/as porque permite tomar conocimiento sobre diferentes culturas y la posibilidad de hacer comparaciones a escala planetaria.

Como bien sabemos, la Historia como disciplina surgió a finales del siglo XIX ligada a la consolidación del estado-nación, razón por la cual la investigación histórica estuvo en gran parte condicionada por el llamado “nacionalismo metodológico” (Olstein, 2019). Sin embargo, hoy vivimos en un mundo globalizado. En tal sentido, si el mundo actual lo experimentamos de manera global hemos de pensar globalmente, por lo que una Historia orientada hacia lo global puede aportar a nuestro entendimiento del pasado y, por tanto, de nuestro presente. Según Olstein (2019), la globalización radica esencialmente en trascender las fronteras económicas, políticas,

¹ La investigación aborda la “Educación histórica en un mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo (Neuquén y Barcelona)” y se inscribe en el marco de mis estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Director Dr. Antoni Santisteban (UAB) y Co-Director Dr. Miguel A. Jara (Universidad Nacional del Comahue).



lingüísticas, regionales, culturales y si pretendemos pensar la Historia desde una perspectiva global, sostiene el autor, hemos de trascender esas fronteras. Para el historiador Bresciano (2015; 2020), la globalización y sus dinámicas están transformando la manera en que vemos el mundo, lo que lleva a que se renueve la historiografía y se planteen nuevos temas y nuevas preguntas para investigar los procesos históricos desde una óptica diferente.

Se trata de intentar hacer historia global. No obstante, si bien en este giro de la Historia hacia lo global los/as autores/as acuerdan con algunos aspectos básicos, no existe ningún acuerdo completamente unánime sobre cómo definir a esta historia, como tampoco sobre el campo que abarca ni su metodología (Hausberger y Pani, 2018). Según Conrad (2017), hoy la historia global resulta un ámbito complejo, interdisciplinar y en construcción que expresa la dirección que está tomando la investigación histórica, derivada de los cambios en la percepción de las espacialidades y de las temporalidades en las representaciones de la Historia y sus narrativas en general.

A la complejidad dentro del propio enfoque de la historia global, se le añade su coexistencia con múltiples enfoques similares –tales como la historia mundial, la historia de la globalización, la gran historia, la historia oceánica, la nueva historia internacional, entre otras– que también apuntan a lo global y que se solapan unos con otros. Aunque estos enfoques teóricos poseen algunos puntos de encuentro y ciertas similitudes, difieren entre ellos ya sea por el recorte que hacen de la realidad y de la unidad de análisis, o bien por la definición que le otorgan al concepto de globalización.

En lo que sí parece existir un consenso, entre estos enfoques teóricos y metodológicos orientados a lo global –entre los que se encuentra la historia global–, es en que actualmente la propuesta busca superar la historia universal tradicional y eurocéntrica ligada a una narración histórica centrada en el ascenso de Occidente (Fazio Vengoa, 2006; Conrad, 2017). Esto es: tensionar el desarrollo de un único proceso histórico lineal homogéneo, articulado en fases acumulativas, según unos principios y unas leyes que parecieran regir la historia de todos los grupos humanos, de todo el globo de acuerdo con la existencia de una única Historia (Mazlish, 2001). No obstante, como bien indica Valero Pacheco (2017), el hecho de buscar abrirse a otras historias no occidentales para construir un relato plural e incluyente no es suficiente, ya que no han desaparecido los prejuicios eurocéntricos que imponen una única forma de ver el mundo de acuerdo con los cánones de un Occidente universal.

La historia global como enfoque específico. Aportes de un debate inconcluso

Los trabajos y ensayos presentados, aunque de manera muy general, recopilan algunas de las propuestas sobre historia global en las que se intenta configurarla como un enfoque específico. Si bien entre los/as historiadores/as la tendencia parece ser “hacer historia global”, puede decirse que existen varias concepciones sobre la misma, en las que encontramos ciertos puntos de encuentro pero también varias discrepancias. En este apartado realizamos un estado –acotado– de las ideas centrales de acuerdos y discrepancias en un proceso analítico que posibilita identificar



convergencias y diferencias entre la comunidad de historiadoras e historiadores. La delimitación, la denominación y la selección de problemas relacionados al enfoque de la historia global son los elementos constitutivos del debate.

En primer lugar, quienes reflexionan sobre la historia global coinciden en que este enfoque supone una perspectiva renovada de la Historia que toma al actual proceso de globalización como su origen y su razón de ser, ya que, si el mundo se encuentra globalizado, hemos de pensar la Historia desde esa perspectiva para entender el presente global. Valero Pacheco (2017), expone que hablar de historia global significa asumir la globalización y las diversas discusiones que desde los años 90s se han desarrollado alrededor del concepto. Según la autora, el propósito de la nueva historia global es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización, para aprehender los procesos globales históricamente. Fazio Vengoa (2009) plantea que la historia global no pudo haber existido antes del mundo globalizado, razón por la que considera que esta es la Historia de y para el mundo contemporáneo, siendo lo global el escenario propio de nuestro presente histórico. Sostiene el autor que esta es la primera vez que existe una verdadera interpenetración entre diferentes procesos contemporáneos en el que distintos colectivos humanos comparten un mismo horizonte espacial y temporal: el mundo (Fazio Vengoa 2006).

En segundo término, los/as historiadores/as concuerdan en que la unidad primordial –pero no exclusiva– de análisis de la historia global ha de ser el mundo o el planeta (Fazio Vengoa, 2009; Bresciano, 2015; 2020; Hausberger y Pani, 2018; Olstein, 2019), o bien el globo o la globalidad (Mazlish, 2001; Conrad, 2017). Si bien esto no supone desconocer unidades de análisis más acotadas, como puede ser lo local o lo regional (Conrad, 2017), todos/as acuerdan en que los relatos históricos han de contextualizarse dentro de lo global como unidad fundamental. Para Mazlish (2001), la historia global no busca abordar la totalidad, sino adoptar una perspectiva diferente en la que el globo –de ahí el calificativo de “global”– apunta a la idea del planeta como un espacio o un hábitat en el que lo que ocurre a nivel global siempre afecta y se manifiesta en lo local, aunque sea de manera diferente. Según Olstein (2019), la historia global concibe al mundo como una entidad histórica, esto es, una unidad funcional estructurada y creada por el desarrollo de interacciones perdurables entre sociedades humanas a lo largo de todo el globo a partir del proceso de globalización.

Se observa en el debate un consenso: la historia global se centra en abordar las conexiones entre grupos sociales y culturales contextualizados en el mundo, por lo que se prioriza el abordaje de la sincronía de los procesos objeto de estudio. En tal sentido puede decirse que hacer historia global supone conectar o relacionar historias y contextualizarlas en lo global (Olstein, 2019), puesto que la historia global se centra en las interacciones entre grupos y regiones. En función de la tesis de Conrad (2017) la historia global pone en cuestión el “ascenso de Occidente” y el “milagro europeo” y, por tanto, objeta al eurocentrismo como la única perspectiva de análisis y modelo interpretativo de los procesos históricos que dan sentido al pasado.

Las discrepancias relacionadas con el significado y el tipo de conexiones entre grupos sociales y culturas que ha de abordar este enfoque están expuestas por varias/os autoras/es. Para algunas/os, la historia global se ocupa de las conexiones entre grupos humanos y culturas en



general (Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018); para otros y otras, trata sobre las conexiones constitutivas del mundo global, es decir, las interacciones perdurables en el tiempo que generan interdependencias (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Bresciano, 2015; 2020; Valero Pacheco, 2017). Para este último grupo, las conexiones entre culturas y grupos que solo suponen conexiones y contactos de menor intensidad no son trabajados por la historia global.

Por otra parte, hay historiadores/as globales que solo consideran las conexiones a partir del último proceso de globalización (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Valero Pacheco, 2017; Olstein, 2019). Valero Pacheco (2017) expone que, puesto que el propósito de este enfoque es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización y aprehender procesos globales históricamente, la historia global incluye a las interconexiones históricas de las sociedades durante los procesos globales. Para otro grupo de historiadores/as, en cambio, este enfoque se ocupa de las conexiones entre grupos sociales y culturas desde los comienzos de la humanidad (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). En esta línea, Conrad (2017) plantea que la historia global estudia las conexiones en general puesto que no existe grupo social, cultura, civilización, nación que se desarrolle en aislamiento y solo se puede comprender por medio de su interacción con otras, es decir, la movilidad, las comunicaciones, los intercambios, las relaciones, los vínculos, los entrelazamientos, las redes, los flujos desde los periodos más remotos de la historia; aunque la integración de lo global y local y las relaciones entre las sociedades y culturas hayan sido más difusas y débiles.

Asociado a las conexiones, más específicamente las interacciones perdurables, algunos/as autores/as globales manifiestan interesarse por estudiar el impacto de esas conexiones en los grupos sociales y culturas. Olstein (2019) por ejemplo, plantea abordar los impactos acumulativos y recíprocos que las relaciones interdependientes y recíprocas, con potencial de volverse globales, generan en las partes involucradas, en los grupos sociales que integran determinada interacción. En la misma línea, pero sin limitarse el proceso de globalización, Bresciano (2020) comprende que la historia global ha de abordar cómo las sociedades han influido, afectado o transformado a otras, centrándose en las causas de los procesos de convergencia regional, continental y planetaria más allá de los estados y de las civilizaciones.

Derivado del abordaje de las conexiones entre grupos, solo algunos/as historiadores/as globales sostienen abiertamente la necesidad de hacer visible en la historia la variedad de etnias, grupos sociales y culturas, que podríamos traducir en la inclusión de una perspectiva multicultural en la historia. En tal sentido, Fazio Vengoa (2006; 2009) plantea una historia inclusiva según un paisaje (global) en el que existe una gran diversidad y en el que distintos colectivos sociales y culturales con historias locales variadas se integran en una unidad global en la que dialogan interculturalmente.

De lo expuesto, existe un consenso sobre la unidad de análisis de la historia global y sobre que las relaciones y contactos entre grupos sociales constituyen el aspecto primordial en el que indagar. Los desacuerdos están asociados al recorte temporal, razón por la cual no todos/as los/as autores/as globales consideran que este enfoque tenga que limitarse históricamente solo al proceso de globalización.



Según Hausberger y Pani (2018), hay un grupo de historiadores/as que concibe a este enfoque como historia reciente o contemporánea por lo que se corresponde con el periodo que abarca la última y actual globalización y trata sobre los procesos que subyacen a la misma. En esta línea, Mazlish (2001) plantea que la nueva historia global es historia contemporánea ya que, si bien se remonta hacia el pasado, solo lo hace tanto como la comprensión de los factores que han llevado a la globalización lo requiera. Sin embargo, hay otro grupo de historiadores/as que piensan que este enfoque aborda también otros periodos históricos y sostienen una historia global que trasciende el proceso actual de globalización (Hausberger y Pani, 2018). Dentro de este grupo, hay quienes consideran que este enfoque se extiende temporalmente a partir de lo que denominan la globalización temprana –cuyo origen se encuentra en el siglo XVI– y el ascenso de Europa y Occidente –como de Williamson (1997), Bayly (2010) o Osterhammel (2015)–, y otros y otras que conciben la existencia diversas globalizaciones en la historia, como lo fue por ejemplo, la expansión del Imperio Romano, resultado de un proceso de romanización, esto es, de globalización a nivel del continente euroasiático (Pitts y Versluys, 2015). También observamos que hay autores/as que sostienen que la historia global abarca todos los periodos de la historia de la humanidad –historia mundial–, por lo que se pueden abordar las relaciones culturales y políticas entre territorios y las interacciones entre lo local y lo global en todos los momentos de la historia. Según este planteo, la existencia de patrones de contacto y de intercambio en cualquier época de la historia constituyen una instancia preparatoria de la globalización (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018).

En función de todo lo dicho hasta aquí, podemos decir que la sincronía resulta el eje de la historia global como enfoque específico (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019), lo que tiene su expresión tanto en el abordaje de la temporalidad como de la espacialidad del campo. En relación con la temporalidad, puede decirse que el hecho de que la historia global se centre en las relaciones e interacciones entre grupos sociales ha llevado a que los historiadores y las historiadoras se inclinen particularmente por el estudio de la dimensión temporal sincrónica, por el abordaje de la contemporaneidad histórica (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Dado que la contemporaneidad histórica alude a diversos acontecimientos y procesos históricos simultáneos que se conectan e interactúan entre sí, esta resulta crucial para la historia en un mundo global, ya que permite que se formulen explicaciones más allá de lo que acontece en la historia de una civilización, cultura o estado y que, por tanto, se aborden las relaciones causales externas (Olstein, 2019). No obstante, como bien indica Conrad (2017), interesarse por la sincronía y por la contemporaneidad histórica no significa abandonar completamente la diacronía y el estudio de las continuidades prolongadas en el tiempo. Por el contrario, de acuerdo a Fazio Vengoa (2009), la intensificación de la globalización ha llevado al fortalecimiento de la diacronía en los entramados históricos particulares con la sincronía de la contemporaneidad globalizada.

Según Conrad (2017) esto abre a la posibilidad de entrelazamientos espaciales, dado que el estudio de la sincronía permite conectar unos acontecimientos con otros surgidos en otros territorios que incluso pueden llegar a ser muy distantes (Conrad, 2017). Para el enfoque de



la historia global, entonces, la sincronía también se aborda a través de la espacialidad. Todo acontecimiento que ocurre en un determinado sitio del mundo puede afectar a lo que acontece en otros territorios (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Fazio Vengoa (2006) considera que este enfoque se corresponde con la historia reciente porque aborda lo acontecido durante el proceso de globalización. La historia global supone la convergencia de historias locales con fines globales dentro de un mismo horizonte global, lo local tiene la función de recordarnos que, al mismo tiempo que hay conexiones, también existe la diversidad.

Conectar o relacionar historias que acontecen en espacios distantes o hablar de sincronía en cuanto a espacialidad en relación con la historia global, supone contextualizar historias locales o regionales en lo global. Para Conrad (2017), uno de los aportes principales de la historia global consiste en ampliar y diversificar la idea de espacio, lo que supone dejar a un lado las unidades cerradas para interesarse por las relaciones entre territorios y escalas, contextualizando lo que acontece hasta llegar a lo global. Si bien, según Conrad (2017) no todos los procesos históricos poseen un alcance planetario, la historia global permite utilizar cualquier unidad espacial de análisis, pasando por varias escalas intermedias que llevan a que lo global y lo local no sean siempre opuestas.

La historia global, entonces, permite pensar las escalas territoriales como entrelazadas, por lo que se trata de utilizar las escalas más apropiadas según lo que se quiera abordar (Conrad, 2017; Valero Pacheco, 2017). No puede, desde el enfoque planteado, seguir concibiéndose ningún sitio o región del planeta en forma aislada. Algunos/as historiadores/as globales plantean una historia glocalizada, lo que significa aceptar que existe una interrelación entre los factores locales con los fenómenos globales (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). Según la idea de glocalidad –concepto acuñado originalmente por Robertson (1995)–, lo que ocurre a nivel local afecta a nivel global y viceversa, razón por la cual lo que frecuentemente se designa como local se encuentra incluido dentro de la globalidad y lo global no puede entenderse por sí solo, sino que se encuentra constituido por lo que acontece en lo local.

La historia global en la enseñanza. Perspectivas del profesorado

En este apartado presentamos los resultados y el análisis de la información obtenida de los cuestionarios en los que participaron profesoras y profesores que enseñan Historia en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén. Hemos explorado cómo el profesorado dice trabajar las culturas y sus conexiones en la enseñanza de la Historia, para identificar que expresa sobre la espacialidad y la temporalidad desde la perspectiva y enfoque de la historia global.

Abordamos los datos obtenidos de manera integrada (Flick, 2014) y de forma cualitativa (Flick, 2015) evitando repetir información y buscando detectar algunas tendencias para analizarlas a la luz de los diversos planteos sobre historia global que hemos esbozados en este escrito. Los datos analizados, para nada generalizables, nos han proporcionado un panorama sobre qué dicen



y piensan algunos/as profesores/as en ejercicio de la ciudad de Neuquén en relación a los planteos de la historia global. Para ello recuperamos algunas notas distintivas.

En función de los testimonios recabados, en lo que respecta a las conexiones entre grupos sociales y culturales, principalmente subyacen relaciones asimétricas, centradas en el poder como un concepto a enseñar en la Historia. En la mayoría de las respuestas se pone énfasis en la dominación de una cultura sobre la otra, es decir, en procesos de aculturación y en la desestructuración de la organización social de los pueblos originarios, dentro de lo que algunos/as los/as historiadores/as globales llaman la “globalización temprana”. El ejemplo que aparece con mayor frecuencia es el de la “Conquista de América”, donde pareciera que las relaciones culturales de poder se hacen más visibles. En este sentido, una de las profesoras encuestadas expresa lo siguiente:

“El ejemplo...es el de la construcción del orden colonial americano, destacando el impacto de la conquista europea y la posterior colonización, enfatizando en el proceso de desestructuración de las sociedades nativas”.

En este mismo sentido, un profesor enuncia:

“Relaciones entre conquistadores, religión católica, pueblos originarios y otros grupos oprimidos en el proceso de conquista y colonización de América”.

Para algunos/as profesores/as, enseñar aspectos culturales reflejan relaciones asimétricas de poder que permite hacer visible las desigualdades y las injusticias sociales, ya sea de nuestro propio contexto local o bien en lo global. En tal sentido un profesor sostiene:

“Considero que trabajo sobre las relaciones de poder entre culturas. Al menos ese es mi propósito general, para dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos”.

También, para el profesorado en general, las conexiones entre culturas reflejan y conllevan las injusticias, las prácticas genocidas y etnocidios que han caracterizado el proceso de la conquista en América:

“Si, cuando se enseña a las/los estudiantes el choque cultural, el etnocidio y genocidio llevado a cabo al momento del “descubrimiento”, conquista y colonización de América”.

Algunos/as encuestados/as, que si bien no se alejan de la perspectiva de que implicó el “choque cultural” de la conquista y colonización de América y de la desestructuración de las culturas americanas frente a la imposición por diversos mecanismos de la cultura europea, enfatizan en las conexiones en las que prima el poder (supremacía blanca y “Occidental”) en una larga duración que se renueva con el desarrollo capitalista. Por ejemplo:



“Relacionamos la cultura blanca, racista, machista y capitalista importada por la iglesia católica a América para su imposición a sangre y fuego, con las culturas preexistentes y observar en qué consiste un epistemicidio, por ejemplo”.

En otra escala de conexiones entre grupos culturales, según los/as encuestados, puede decirse que en los relatos históricos predominan principalmente las culturas americanas en las que parecen tener cierta relevancia la cultura mapuche, como grupo cultural local. En tal sentido dos profesores plantean que en sus clases ponen énfasis en una escala más continental:

“En especial americanas, azteca, maya, inca, de nuestro país como mapuche o boliviana. De cualquier forma privilegio una mirada de clase”.

“En general...abordo muy poco las culturas europeas...mis propuestas abordan la historia americana y las culturas europeas ingresan al aula en torno al contexto. No obstante...retomo la cultura grecorromana para abordar los principales filósofos de la antigüedad”.

Tal como puede verse, si bien el profesorado dice incluir culturas europeas en sus clases, por lo general las trabajan en función de lo que acontece en América, como se señala en el siguiente fragmento:

“En las clases de Historia...se recurre a tomar algunas características fundamentales de la cultura europea solamente para observar cuestiones sociales, políticas, económicas y religiosas del feudalismo y su posterior desarrollo modernista para luego adentrarnos a la conquista y colonización sobre América”.

Otros profesores y otras profesoras, por ejemplo, plantean que trabajan las culturas europeas en relación con la “Historia antigua”, período en el que también incluyen a las culturas africanas y asiáticas:

“Principalmente en los cursos de Historia de 1º año suelo abordar culturas del mundo antiguo, situadas en Europa/Asia/África, porque me permiten luego realizar comparaciones con las culturas nativas americanas. En segundo año de Historia, retomamos estas culturas nativas americanas, destacando el grado de complejidad de las mismas, con el fin de que los estudiantes puedan apreciar las consecuencias del proceso de la conquista y colonización europea en las estructuras de las mismas, atendiendo a las relaciones económicas, sociales, políticas”.

Cuando hemos indagado respecto del tratamiento de la espacialidad, entre los/as encuestados/as hay quienes muestran cierta preferencia por trabajar en sus clases a partir de lo local y de lo global y de sus interrelaciones y conexiones, siendo la escala territorial local y, por tanto, lo más próximo, lo que parece poseer una opción metodológica para algunos profesores y profesoras:



“La local principalmente. Lo global en igual importancia. Ambas en simultáneo. La de su entorno cotidiano en el marco de problemas globales”.

Otro profesor, al referirse a la espacialidad en sus clases, dice poner énfasis en el concepto de glocalidad en la enseñanza de la Historia:

“La escala territorial de mayor peso en las clases es la glocal, porque permanentemente tratamos de establecer las interrelaciones entre el contexto local y global”.

Asimismo, también hay encuestados/as que cuando se trata de abordar interrelaciones entre espacios en sus clases de Historia, exponen que trabajan los acontecimientos históricos a nivel local, contextualizándolos en otras escalas territoriales, entre las que se incluyen la global. Al respecto, una profesora dice:

“Parto generalmente de lo micro a lo macro, de lo local a lo global, tratando de establecer las relaciones complejas que se dan entre los espacios y/o escalas territoriales mencionadas”.

En este mismo sentido, un profesor dice que es importante conectar lo local en relación a lo que acontece en lo global, haciendo alusión a una historia más contemporánea, más reciente y del presente:

“Vinculando fenómenos locales con fenómenos globales. Ejemplo los vaivenes de la economía local (hidrocarburífera) en base a los movimientos macroeconómicos de escala global. Vincular la producción frutícola local, atendiendo a la demanda del mercado mundial que influye en la región”.

Si bien hay una tendencia a que varios/as de los/as encuestados/as trabajen las conexiones entre lo local y lo global y la contextualización de lo local en lo global en la enseñanza de la Historia, hay otro grupo de profesores/as que pone más bien el acento en el abordaje de la escala nacional y regionales. Según los testimonios, la mayoría de los profesores y las profesoras enfatiza en la enseñanza de un espacio que permita trabajar procesos históricos de Argentina, americanos y latinoamericanos o sudamericanos:

“En general tiene más peso la escala regional (pensando en la región sudamericana). Tomo esta escala territorial para poder trabajar con una problemática compartida en los países que integran la región”.

En esta misma línea otro profesor, dice enseñar a través de escalas nacionales y regionales para contraponerse a posicionamientos y relatos históricos eurocentristas:

“La de Argentina y de América, en particular del sur...Privilegio historia argentina y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea”.



Hemos podido observar que para algunos de las y los docentes encuestados/as, los diversos espacios y escalas territoriales son utilizados en función de la temporalidad y el abordaje de los cambios y permanencias:

“La perspectiva territorial que predomina en mis planificaciones es la ligada a la historia mundial y regional, porque suelo estructurar las mismas en torno a ejes temáticos problematizantes que me permitan jugar con el tiempo y el espacio. Por lo que, si trabajo modelos de acumulación o modelos de dominación políticos, inicio desde una mirada más macro espacial que me permita ir analizando en otros espacios continuidades y/o rupturas.

“Cuando trabajo culturas antiguas realizo comparaciones en las formas de subsistencias, conformaciones sociales, organización política y expresiones culturales en Europa y América, mientras vemos qué sucedía en los reinos africanos y en China, por ejemplo”.

Tal como puede apreciarse, se alude al uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas; aunque en este caso particular, se lo asocia al trabajo a través de las comparaciones históricas. Si bien hay profesores/as que asocian a la simultaneidad con la comparación, hay otro grupo de profesores/as que entiende que se trata de trabajar procesos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo y que pueden encontrarse asociados. En tal sentido, una profesora, quien trae como referencia las relaciones entre lo que ocurría en América, relacionándolo con Europa, expresa:

“Considero que los acontecimientos...deben ser relacionados con la época en que transcurren, con las circunstancias y el contexto histórico en que están enmarcados... cuando estudiamos el ‘descubrimiento’ de América... debe ser relacionado con la época de expansión de la economía europea y con las circunstancias que atravesaba la monarquía española con la reconquista de la península ibérica”.

Por último, respecto de la temporalidad, hay quienes entienden a la simultaneidad de acontecimientos y la contemporaneidad histórica en cuanto a las relaciones entre lo local y lo global. Al respecto, en el marco de ejemplos de historias más recientes a escala local, pero en relación a aspectos globales de la economía dependiente del mercado, un profesor plantea que:

“La enseñanza de cuestiones locales ancladas en procesos globales de manera simultánea. Crisis de la fruticultura y los cambios de la matriz productiva en la región norpatagónica. En forma simultánea se analizan estos cambios, en relación a las transformaciones que el sistema capitalista necesita para su reproducción”.



Historia global y enseñanza. Desafíos para la formación de ciudadanías

En el diálogo entre el desarrollo teórico –sobre historia global– y las perspectivas del profesorado que enseña historias en escuelas secundarias en la ciudad de Neuquén, arribamos a cinco núcleos de sentidos o ideas globales que pueden constituirse en orientaciones teóricas y en un enfoque didáctico que posibiliten incorporar la historia global en la enseñanza, de manera que se constituyan en una fuente para la educación ciudadana.

1. Respecto del abordaje de las conexiones entre grupos sociales y culturales, el profesorado dice trabajar relaciones asimétricas –de poder y dominio–, por lo que reconoce la necesidad de denunciar las desigualdades e injusticias, ya sea del propio entorno como en lo global. A tal efecto, puede decirse que las conexiones que propone abordar la historia global en la enseñanza de la Historia favorece a la formación de una ciudadanía crítica y por tanto comprometida no solo por los problemas del propio entorno, sino de otros espacios, e inclusive en lo global.

2. Cuando se trata de abordar las conexiones entre grupos culturales diversos, la mayoría de los/as profesores/as encuestados/as se remiten a procesos de aculturación y de choque cultural de la conquista y colonización de América. Al respecto observamos que, si se trata de enseñar tomando en cuenta los aportes de la historia global, el profesorado no solo trabaja conexiones entre grupos durante la globalización actual, sino que piensa en relaciones e interrelaciones en otros periodos históricos, como en el caso de la conquista de América, que se ubica temporalmente dentro la llamada “globalización temprana”. En este sentido puede decirse que una historia global, cuyo recorte temporal sea amplio y que abarque toda la historia de la humanidad, puede contribuir con la formación de una ciudadanía con un pensamiento histórico crítico, no lineal sino multireferencial atendiendo a la diversidad que presenta un mundo global.

3. En función de las conexiones entre grupos que expresa trabajar el profesorado, se evidencia el abordaje de una perspectiva multicultural en la enseñanza, que, si bien pondera en cierta forma a las culturas locales reivindicando lo propio –lo que vemos principalmente que ocurre con la cultura mapuche–, pone en tensión los preceptos de la historia universal tradicional. En este sentido, la historia global puede aportar al abordaje de las conexiones entre culturas para tensionar las concepciones eurocentristas de la historia, y, por tanto, promover unas otras que no queden ancladas meramente en concepciones occidentales, sino que pueda valorar y aceptar la diversidad cultural y las diferencias. Si bien reivindicamos una formación ciudadana orientada en lo global, lo local no puede ignorarse porque es allí donde las experiencias vitales se ponen en juego y, por ende, donde se lleva a la práctica la democracia.

4. En cuanto al abordaje de la espacialidad, el profesorado dice trabajar las interrelaciones entre lo local y lo global, contextualizando lo que acontece en el propio entorno –en este caso,



Neuquén, así como América como región– dentro de la globalidad, lo que supone un uso de una escala que podríamos denominar “glocal”. Al mismo tiempo, apreciamos que hay quienes están pensando en abordar desde la enseñanza las conexiones entre regiones. Sea cual sea el caso, tanto en los procesos históricos del pasado como los problemas de la historia reciente e inclusive en el mismo presente, lo local parece tener una presencia relevante en las experiencias profesoras. En tal sentido, los espacios y escalas territoriales conectados y contextualizados dentro de la globalidad que propone la historia global favorecen a una ciudadanía que, dentro de un mundo globalizado, no invisibilice ni descarte lo local. Por el contrario, se trata de partir de lo local para comprender el mundo y contextualizar los problemas sociales propios y de los/as demás a nivel regional, nacional e incluso global, buscando interrelaciones territoriales, disuadiendo posicionamientos eurocentristas.

5. Respecto de la temporalidad, el profesorado refiere a la enseñanza de procesos históricos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo y que pueden tener estar conectados, es decir, al uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas. Al respecto, los/as encuestados/as no solo aluden a posibles relaciones entre diversas regiones y espacios en general, sino especialmente entre lo que acontece en lo local y en lo global. Los planteos de la historia global respecto del tratamiento de la temporalidad pueden contribuir con una educación ciudadana que no solo se preocupe por promover ciudadanos/as que reconozcan los problemas sociales del pasado, a partir solo de los cambios y las continuidades, sino mediante contemporaneidad histórica o simultaneidad compleja. Abordar la temporalidad en este sentido, puede facilitar que se expliciten cómo diferentes grupos sociales y culturales con los mismos o similares problemas sociales han hallado múltiples vías para solucionarlos, lo que puede favorecer a una ciudadanía no solo crítica sino también creativa, capaz de proyectar futuros con justicia social e igualdad de oportunidades.

Finalmente, y a modo de un pequeño homenaje, quisiéramos recordar las palabras de Joan Pagès, quien instaló en el debate y en la actualización didáctica la importancia de promover empatía con los problemas sociales globales para reconocernos todos y todas como personas, pertenecientes a la humanidad:

La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que tiene que poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa. No hay absolutamente nada que justifique las diferencias económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, etcétera, y mucho menos las injusticias, cuando no la violencia, el hambre o la muerte que se derivan de ellas. En cambio, hay muchas razones que justifican la diversidad de respuestas a los problemas comunes de las personas. Y esto que se denomina cultura es un bien a defender por encima de imposiciones de cualquier tipo. (Pagès, 2019, p. 15).



Referencias bibliográficas

- Bayly, C.A. (2010). *El nacimiento del mundo moderno 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales*. Siglo XXI.
- Bresciano, J.A. (2015). La historia global como campo emergente. *Revista Confluências Culturais*, 2(4), pp. 100-113.
- Bresciano, J. A. (2020). *La Historia global y sus avatares. De los estudios sobre la globalización a los enfoques globalizantes*. En proceso de publicación.
- Chartier, R. (2001). La conscience de la globalité (commentaire). *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 1, pp. 119-123.
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Planeta.
- Fazio Vengoa, H. (2006). La historia global. ¿Encrucijada de la contemporaneidad? *Revista de Estudios Sociales* 23, pp. 59-72.
- Fazio Vengoa, H. (2009). La Historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*. Edición Especial, pp. 300-319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/811/81112369016.pdf>
- Flick, U. (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Hausberger, B. y Pani, E. (2018). Historia Global. Presentación. *Dossier Historia Mexicana*, 1(68), pp. 167-196.
- Mazlish, B. (2001). La historia se hace Historia: la Historia Mundial y la Nueva Historia Global. *Memoria y Civilización. Anuario de historia de la Universidad de Navarra*, 4, pp. 5-17.
- Olstein, D. (2019). *Pensar la historia globalmente*. Fondo de Cultura Económica.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*. Crítica.
- Pitts, M. y Verslys, M.J. (eds.). (2014). *Globalization and Roman History. world history, connectivity and material Cultures*. Cambridge University Press.
- Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En Davies, I., Ho, L.C., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E. & Waghid (eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
- Pagès, J. (2019b). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En: Ballbé, M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (eds.). *Quim professorat, quina ciutadania, quim futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. (pp. 11-36). Universidad Autónoma de Barcelona.



- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En Featherstone, M., Lash, S. y Robertson, R. (eds.). *Global Modernities*. (pp. 25-44). Sage.
- Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Crítica.
- Williamson, J. G. (1997). Globalization and Inequality. Past and Present. *The World Bank Research Observer*, 12 (2), pp. 117-135.

Algunas notas acerca del oficio de investigar en la enseñanza del conocimiento social e histórico

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue (UNCo)
agfunes@hotmail.com

María Esther Muñoz

Universidad Nacional del Comahue (UNCo)
munozmariaesther@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre la investigación didáctica acerca del conocimiento social a partir de la experiencia investigativa desarrollada en la Universidad Nacional del Comahue durante las últimas décadas.

Unas preguntas que recorrerán este trabajo son ¿qué ciencias sociales enseñadas circulan? ¿qué formatos, herramientas y enfoques las especifican? y ¿cómo les dan forma las numerosas transformaciones contemporáneas? –metodológicas, conceptuales, tecnológicas, políticas, culturales–.

En búsqueda de una comprensión reflexiva del oficio de investigar, enseñar y aprender intentaremos dar cuenta de dos articulaciones que reconocemos en su capacidad explicativa. Por un lado, conocimiento social, educación y política porque nos permiten bucear en las finalidades y potencialidades de una enseñanza crítica del conocimiento social.

Y por el otro, pensar puentes con los giros epistémicos de este tiempo –material, sensible, visual– porque impactan en los modos en cómo se construyen y se narran las experiencias de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Sabemos que la didáctica de las ciencias sociales y de la historia constituye un saber de integración, que como tal crece y se fortalece en la medida en que produce investigación en terreno ya que así se logra dar cuenta de diferentes perspectivas y sumar distintos conocimientos.

Palabras clave: Investigación, didáctica, conocimiento social.



Investigación en la didáctica de las ciencias sociales y la historia

En la Universidad Nacional del Comahue desarrollamos investigación educativa desde la década del 90 desarrollando líneas de investigación referidas a:

- Formación docente inicial y en servicio de maestras y maestros de ciencias sociales de escuelas primarias¹
- Formación docente inicial y en servicio de profesoras y profesores en Historia: Enseñanza de la historia reciente y del presente²
- Formación docente inicial y en servicio de maestras y maestros de ciencias sociales de escuelas primaria e infantil y profesoras y profesores en Historia, Geografía, Educación Ciudadana: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital³

Miramos en retrospectiva y reconocemos la importancia de realizar una investigación educativa articulada al contexto y al cambio, en tanto las vertiginosas transformaciones contemporáneas dan forma a las diversas enseñanzas y aprendizajes que circulan en las aulas de la Nord Patagonia argentina.

El escenario es complejo. Urge dar cuenta de cómo los cambios acelerados y vertiginosos que configuran social y culturalmente la época que nos toca vivir modelan enseñanzas y aprendizajes. Cuando hacemos investigación educativa, buscamos conocer y pensar problemas fundados en la realidad misma de profesoras y profesores y del estudiantado en contextos y momentos específicos. Elaborar nuevas o viejas preguntas en un espacio bisagra entre diseños globales e historias locales, es central en la producción de conocimiento educativo, ya que a la hora de enseñar y aprender historia en cualquier lugar de este pequeño mundo no hay nada nuevo y todo es muy nuevo simultáneamente (Pagès, 2013).

Investigaciones articuladas al contexto y al cambio

Son investigaciones que se sitúan en la intersección de diversos dominios disciplinarios: educación y enseñanza, historia y su enseñanza, antropología, sociología, geografía y su enseñanza porque así lo amerita el propósito, el objeto y el contexto de producción de las mismas y en esa

¹ “La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio: un estudio interdisciplinario en el contexto provincial del Neuquén”. Sub-proyecto: “El discurso democratizador de maestros protagonistas del plan educativo provincial y su actual incidencia en la significación del trabajo docente” 1996/1998; “De estudiantes a maestros - aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contexto de reformas educativas” 1999/2001; “Estudiantes y enseñanza: el caso de la historia y de la geografía” 2002/ 2005.

² “Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia” 2005/ 2009; “Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente” 2010/2012.

³ “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital” 2013/2016; “El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de cultura digital” 2017/2020.



intersección miran a la escuela y a las aulas de ciencias sociales y de historia como lugar de encuentro de procesos culturales que median el saber socio-histórico en la contemporaneidad (Zamboni, 2007; Zamboni, Sabino Dias y Finocchio, 2014) (Tenti Fanfani, 2020).

El inicio de cada proyecto articulado al contexto y al cambio no permiten desbrozar el **para qué** investigamos lo que investigamos. Son prácticas investigativas que abordan problemas del presente, problemas que están en proceso de cambio y que, por su propia dinámica aborda cómo realizar los cambios. Pensar analíticamente en el cambio es tarea de la educación histórica que nos interesa para configurar la historicidad, la asunción consciente de la temporalidad es una finalidad de la enseñanza del mundo social (Jara y Funes, 2016, p. 247) (Santisteban, 2019).

En el proyecto *“La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio: un estudio interdisciplinario en el contexto provincial del Neuquén”*. Sub-proyecto: *“El discurso democratizador de maestros protagonistas del plan educativo provincial y su actual incidencia en la significación del trabajo docente”*, 1996/1998. Investigamos en un tiempo de reformas educativas que, en el escenario local, disputaron los sentidos de la educación, la escuela, la enseñanza y la docencia. Eran tiempos de reforma educativa nacional que bregaba por imponer un “pensamiento único” para reflexionar sobre lo educativo, que definía a los maestros como sujetos subalternos. Reforma que colisionaba con otra mirada de lo educativo generada en una reforma pergeñada por el gobierno provincial en la década del 80, que buscaba la democratización de la educación.

Desde el contexto de reforma educativa implementada en la presidencia de Carlos Menem, analizamos las experiencias de los maestros que participaron en el Plan Educativo Provincial. En el proyecto, definimos como protagonistas a aquellos maestros que participaron activamente en las estructuras de base que en la propuesta metodológica apostaba a una participación real en la elaboración del plan educativo provincial. Los maestros protagonistas neuquinos, quienes actuaron desde la acción, desde la conciencia crítica para construir nuevas realidades educativas, comprometidos con una participación real en sus comunidades educativas, aprendieron una cultura de la colaboración y se dieron una metodología que puso en acto el compromiso con la democratización de la educación, la escuela y la enseñanza y desde ese capital material y simbólico resistieron y se insubordinaron a los principios de la reforma educativa nacional (Funes, 2004, pp. 27, 28, 30, 32).

En el segundo proyecto: *“Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales en contextos de reformas educativas”*, 1999/2001. Es un contexto de resistencia a la implementación de la reforma educativa nacional. Los niveles de confrontación, conflicto y protesta sumados a la ambivalencia –al menos discursiva– del Estado provincial para implementar la Ley Federal de Educación, posiciona a la provincia en un lugar diferenciado en el contexto nacional. Son tiempos de ajustes, piquetes y reformas educativas, el sindicato docente Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (Aten) se constituye en un actor privilegiado en defensa de la educación pública como un bien social de calidad opuesto a posicionamientos neoliberales. Fueron tiempos de lucha articulada entre organizaciones docentes, de padres y de estudiantes. En 1997, la huelga de Aten y la segunda pueblada de Cutral Có fueron el puntapié inicial de una serie de protestas y rebeliones



que marcaron un punto de inflexión en el incipiente movimiento piquetero. El 8 de abril, la represión de la policía asesinó a Teresa Rodríguez, una joven de 25 años, madre de tres hijos.

La investigación buscó aproximarse a una mejor conceptualización y explicación de la práctica docente en el Nivel Primario en periodos de residencia e ingreso a la docencia, en relación al sentido que se le asigna a la enseñanza en el campo de las ciencias sociales. Se trabajó con estudiantes residentes y maestros en su primer año de ejercicio docente de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Neuquén y de la Facultad de Ciencias de la Educación, buscamos desbrozar el análisis del sentido que se le asigna a la enseñanza del conocimiento social por parte de residentes y maestros recién iniciados. Trabajamos los siguientes núcleos analíticos: la identidad del docente en las prácticas de ciencias sociales; las ciencias sociales como discurso escolar; los contenidos y el espacio de la opinión en el área de las ciencias sociales; la autonomía del docente para definir contenidos; la construcción de propuestas de enseñanza en ciencias sociales y la relación entre finalidades éticas y las ciencias sociales (Funes, 2004, p. 39).

En ambas investigaciones, nos acompañó María Cristina Davini, quien nos enseñó la cocina del oficio y amasó con nosotras y nosotros la creativa tarea de articular teoría y empiria, también nos marcó el norte con su compromiso con la escuela pública y formación de maestros y maestras.

“Estudiantes y enseñanza: el caso de la historia y la geografía” 2002/2005 inicia el ciclo de investigaciones referidas a la formación docente inicial y en servicio de profesoras y profesores en Historia de las provincias de Río Negro y Neuquén. *“Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia”* 2005/2009 y *“Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente”* 2010/2012, lo completan.

Nuevamente el contexto es de crisis generadas por las exclusoras políticas neoliberales. En 2001 deambulamos en un contexto de complejidad del mundo socio-histórico, intentamos comprender el trágico momento que vivenciamos y, desde la perplejidad, vamos tomando posiciones frente a la conflictiva realidad social. En la búsqueda por entender la lógica de los mecanismos materiales y subjetivos de las profundas desigualdades, llevamos la mirada a los tiempos de la dictadura militar de 1976 para indagar en las enseñanzas y aprendizajes de la historia reciente y del presente.

A comienzo de este milenio, encontramos un productivo debate en torno al presente, a lo reciente, a la actualidad, a lo coetáneo, a lo inmediato, entre otras denominaciones, como otra posibilidad de historiar. Disputas que reabren viejas discusiones en el campo historiográfico como la objetividad, el distanciamiento, el sujeto y las fuentes. No se trata solo de una mera denominación, sino de la demarcación de un periodo histórico que pone en tensión supuestos teóricos y metodológicos del oficio de las historiadoras y los historiadores y las perspectivas y enfoques que orientarán la enseñanza en una época de profundos y acelerados cambios a escala global.

En el proceso de construcción del objeto teórico recorrimos un camino de lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también sabiendo la imposibilidad de realizar



lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento⁴. Sabemos que en esta historia se juegan diferentes conflictos, se pone en cuestión la enseñanza de los sentidos del pasado, permite el análisis de problemáticas político-sociales y se convierte en lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente (Funes, 2004, p. 70)

Seleccionamos los acontecimientos más recientes para educar históricamente porque su característica controversial nos pone frente a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas y políticas signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global. Delimitar el campo de la historia reciente y presente como objeto de estudio y de enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino buscando rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de conflictos, teniendo siempre como norte profundizar la reflexión apartando generalidades apresuradas, vagas y los lugares comunes, para provocar aprendizajes intelectuales, sensibilidades, tomas de posición frente a los dilemas y a las controversias, ejerciendo el pensamiento crítico y pensamiento histórico (Funes y Muñoz, 2018, pp. 137-138).

Los proyectos desarrollados nos mostraron diversas prácticas de ciudadanización en las aulas de historia, ciencias sociales y educación ciudadana en las que circularon enseñanza y aprendizajes de historias recientes y del presente (Funes y Jara, 2020, p. 36). Enmarcada en el campo de la educación política, la disposición de la condición de una ciudadanía real se construye en la escuela como una práctica cotidiana, como una actitud ético-política que se ejerce y construye con otros, como una forma de vida y que va más allá de la conceptualización, para que podamos conseguir y mantener una forma democrática, tienen que haber oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar (Moreno, 2005, p. 148).

La educación política es un camino de muchas bifurcaciones y de enormes posibilidades educativas (Pagès, 2015) si la entendemos como posibilidad de ofrecer en las aulas y en las instituciones, situaciones democráticas a partir de vivencias, conocimientos y sensibilidades, las escuelas se convierten así en un espacio organizativo y social donde aprender a vivir en democracia e iniciarse en la compleja vida política para aprender a participar e intervenir de manera consciente en la construcción de una sociedad cada vez más plural, inclusiva, dialogante, justa y solidaria.

En 2013, continuamos buscando comprender analíticamente la construcción de sentido de la escuela, del conocimiento social e histórico que circula en las mismas, en el marco de la cultura contemporánea y desarrollamos los proyectos: *“Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital”* 2013/2016 y *“El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de cultura digital”* 2017/2020. En ambos proyectos, abordamos las enseñanzas y

⁴ Procedimos al registro, la selección y el ordenamiento en algunos núcleos analíticos tales como: la conceptualización de la temporalidad como ingrediente fundamental de la historización; el sentido del acontecimiento como constructor de lo histórico; las complejas relaciones entre memoria e historia. En ellos se establecen relaciones entre diversos dominios, así las construcciones de: temporalidad están ligada a la filosofía de la historia; el acontecimiento se entronca con la nueva historia política; las relaciones de historia y memoria, remiten a articulaciones con la antropología y psicología; a la sociología –buscando recoger las relaciones transversales del período–.



aprendizajes de las ciencias sociales en las escuelas infantiles, primarias, medias y en la formación docente de maestras y maestros y del profesorado en Historia.

Entre las notas más distintivas de la cultura contemporánea, la realidad virtual es significativa. El cambio en la estructura tecnológica otorga una nueva racionalidad, nuevos modos de conocer y de relacionarse con el conocimiento y también de las formas de distribución, acceso y construcción del conocimiento. Buscamos comprender la complejidad de estos cambios que no se reduce a la “novedad” del desarrollo tecnológico, sino y fundamentalmente, a cómo estos cambios generan una nueva cultura de aprendizaje mediada por los artefactos, dispositivos y/o máquinas/herramientas.

En los estudios que indagan en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares de la historia y las ciencias sociales en contexto de cultura digital desarrolladas en las ciudades de Neuquén y Río Negro, nos dicen que las enseñanzas de las ciencias sociales y de la historia son múltiples y complejas. Hay una rica variedad de contextos socio-educativos, en todas las localidades trabajamos en escuelas públicas de sectores medios y marginales, con poblaciones estudiantiles heterogéneas en sus condiciones materiales y culturales: gitanos, chilenos, bolivianos, mapuches –entre otros–. Hay pluralidad de propuestas curriculares reguladas y enseñadas en el marco de proyectos institucionales. Trabajar con distintas instituciones y modalidades educativas diversifica la mirada, especializa a sujetos, a los contenidos y a los materiales de la enseñanza y nos remarca que: trabajar desde la infancia potencia las posibilidades del pensamiento y de prácticas sociales críticas cuando son mediadas por proyectos de enseñanza creativos con finalidades pedagógicas fundadas que posibilitan interacciones y acciones de autonomía estudiantil utilizando una variedad de materiales escritos, orales, visuales, digitales.

Se aprendió ciencias sociales e historia escuchando y diferenciando registros narrativo-explicativos orales de expertos en el campo; valorando críticamente las evidencias y las fuentes de información; observando e interrogando fuentes visuales para obtener información de ellas; repreguntar y buscar/ampliar información; leyendo narrativas y escribiendo significados contruidos en relación a los procesos históricos.

Se construyeron relaciones conceptuales, causales y temporales en relatos coherentes y con argumentaciones propias en relación a los contenidos propuestos. Relatos organizados como construcciones narrativas propias creativas, personales y ancladas en diferentes ejercicios de empatía con las experiencias históricas aprendidas. El trabajo estudiantil muestra claramente el desarrollo del pensamiento histórico (Barton, 2010; 2014), da cuenta que los medios digitales ofrecen oportunidades de lanzar y modelar productos propios, permitiendo publicar, tomar notas, crear y reflexionar. Esto es, ser creador del propio conocimiento a partir de las inteligencias múltiples (Gardner y Davies, 2014). Nuestro estudio es consistente con lo analizado por estos autores en otros lugares del mundo (Funes, 2016).

Desde 1996, hemos realizado investigación educativa en contextos de implementación de políticas neoliberales, que con sus recurrentes crisis fortalecen mecanismos materiales y subjetivos para implementar desigualdades escandalosas. Con la convicción de que en países como el nuestro es de importancia fortalecer la democracia. Esta finalidad se constituye en el



horizonte de la educación ciudadana. En la Argentina de posdictadura, a partir de 1983, se abre un proceso de democratización de la sociedad, la cultura y las instituciones, entre ellas: la escuela, quien tendrá una de las funciones centrales en este proceso. Se trata de formar a las futuras generaciones en principios y valores democráticos sostenidos en los Derechos Humanos y en el conocimiento de los procesos y acontecimientos provocados por el terrorismo de Estado (1976), por las crisis económica, social y política (2001) para generar una conciencia ciudadana de Nunca Más, con ciudadanías protagonistas en la participación política, en la construcción de futuros democráticos, inclusivos y plurales.

Hoy, en esta pandemia de 2020, resurgen con fuerza las memorias de la dictadura, de la crisis de 2001 para ver algunas marcas de la cultura contemporánea con las que tendremos que batallar desde la historia y las ciencias sociales y su enseñanza.

La presencialidad en el sistema educativo mundial se detuvo, pero el profesorado movilizó su creatividad, sus conocimientos y los recursos desigualmente distribuidos para conectarse con infantes, niños y niñas y jóvenes y construir un sentido para la escuela en la crisis de la cultura contemporánea.

El campo de la cultura tiene hegemonía anglosajona, hay dominio de la lógica técnica y del saber útil, emergen nuevos irracionalismos, se hace difícil distinguir entre verdad y no verdad y emergen nuevas formas de autoritarismo. En la realidad virtual se trazan nuevas cartografías cognitivas y emocionales, se suele confundir información con conocimiento, la información está democratizada pero el conocimiento no, los conocimientos socialmente poderosos están concentrados (Tenti Fanfani, 2020). La escuela y el aula de ciencias sociales y de historia tienen desafíos por delante: contrarrestar la hegemonía de la cultura anglosajona a partir de reconocer positivamente el conocimiento para el acceso a una cultura compleja y poderosa en la que se valore las diferentes culturas de quienes están en las aulas, enseñar la historia de las ciencias para conocer y valorar el desarrollo científico, abordar un universalismo que articule lo local, nacional y global, enseñar que los hombres y mujeres somos constructores del mundo, pensar qué, cómo y por qué lo construimos desde una valoración crítica de las ciencias sociales son algunos desafíos a abordar en la escuela de la pospandemia, donde los conocimientos construidos en la investigación educativa cobran relevancia.

Investigaciones cualitativas y giros epistemológicos

En todos los casos realizamos investigaciones que buscan recuperar las lógicas de los contextos para entramarlas con los sujetos a fin de indagar los diversos sentidos que estos atribuyen a las diferentes situaciones, optamos por la modalidad cualitativa, abierta, flexible y participante organizada en el estudio en casos (Stake, 1998). Visualizamos que las prácticas son dinámicas y el cambio no se realiza de manera individual, sino de manera colegiada y colaborativa, en comunidades de aprendizaje profesional (Hargreaves, 2003, p. 21) y en una cultura de colaboración que se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos.



Los vínculos de horizontalidad y solidaridad allanan el desafío de instalar otras prácticas y nuevos horizontes de intervención buscando avanzar hacia la superación del aislamiento del trabajo áulico por un lado, y por el otro, estableciendo un diálogo genuino, en el que prima la argumentación y la discusión, como un saber que se expone en el horizonte del otro y ante su mirada, para validar una posición o una acción, constituyendo instancias de co-formación en dos ámbitos: la enseñanza y la investigación (Tardiff y Gauthier, 2005, p. 338).

La complejidad de los objetos investigados, los diferentes niveles constitutivos de los mismos nos llevaron a la estrategia de investigaciones interpretativas, lo que supone flexibilidad y sensibilidad para captar lo que sucede con estudiantes y su profesorado.

La exigencia epistemológica en el proceso investigativo fue puesta en la práctica de los diversos proyectos. En este recorrido interesa dar cuenta de cómo y con qué herramientas epistemológicas llevamos adelante el proceso interpretativo que anuda la práctica empírica y la teórica.

Dice Jacques Revel (2005, p. 12) que la actividad histórica mezcla dos repertorios diferentes, y los mezcla inextricablemente. Por un lado, pretende ser una práctica del conocimiento, cuyos instrumentos se renovaron. Por el otro, está investida de una función social –la construcción de una relación específica entre el pasado y el presente y que no es la única que se ocupa de ello en nuestras sociedades occidentales–. Accionando prácticas de investigación sobre enseñanzas y aprendizajes en ciencias sociales e historia nos parece muy ajustada esta cita, ya que buscamos ser una práctica de conocimiento con instrumentos renovados para una función social en la socialización de infantes, niñas, niños y jóvenes.

En esa renovación epistemológica cobran potencialidad los giros epistemológicos. El “giro crítico” permite calibrar lo que está cambiando en la historia y en las ciencias sociales y el “giro pragmático”, reconsiderando las prácticas, redescubre a los actores y a su papel en la producción de la sociedad (Revel, 2005, p. 16). En nuestras investigaciones, reconocer qué sucede en y con los estudiantes y su profesorado en diversas aulas de ciencias sociales, historia y educación para la ciudadanía en el marco de la cultura contemporánea y cuál es el papel que juegan en la sociedad en este contexto y momento; con qué recursos, asideros, posibilidades y disposiciones para actuar desarrollan sus prácticas estudiantiles y profesoriales nos indican que, en muchas ocasiones, esas prácticas son productoras de derechos y ejercicios de ciudadanía.

En la contemporaneidad, la identidad de infantes, niñas, niños y jóvenes y su profesorado se construye articulada al consumo de diferentes artefactos culturales, tales como películas, videos, programas televisivos, fotografías, juegos en red, literatura, música, que posibilitan el derecho a ser creadores no solo de la obra, sino también de su forma de producción, esto es aprender a crear, a construir y saber cómo y con quién lo hizo. Los estudios promovidos desde el campo visual, conforman prácticas culturales que en las aulas de historia y de ciencias sociales posibilitan la creación de nuevos conocimientos. Diversidad de imágenes que anidan en el pasado, construyen desde múltiples perspectivas –otros tiempos, otras prácticas, otros mitos–, se yuxtaponen en capas cronotópicas, no lineales y permiten multiplicidad de contenidos expresados en los diferentes soportes visuales, posibilitando relaciones y conexiones interpretadas desde miradas particulares



(Bazán, Zuppa y Zuppa, 2016, p. 103).

La innovación reside en el uso que se hace de los diferentes artefactos culturales, en las aulas se pueden generar operaciones culturales (de Certeau, 1994, pp. 200-201) que, en una primera descripción, es hacer algo con algo, hacer algo con alguien, cambiar la realidad cotidiana y modificar el estilo de vida a partir de una perspectiva centrada en las prácticas, en las relaciones humanas y en el derecho a ser creadores y a participar. Claro que esas operaciones culturales que pueden generarse en las aulas y en las escuelas, generan resistencias por su potencial creativo, ya que hablamos de una creatividad distinta a la de los productores en el poder o en un medio favorecido.

Otro giro epistémico que permite una interpretación crítica de lo que sucede en las aulas de la investigación, es el afectivo, emocional o de las sensibilidades. Cabe preguntarnos ¿las emociones son lo que sentimos o también lo que accionamos para generar sentimientos, emociones a la alteridad? La enseñanza e investigación del conocimiento social e histórico nos interpela desde lo emocional y las sensibilidades. No se puede enseñar acontecimientos y procesos socio-históricos desconectados del sufrimiento humano, aquí hay que buscar una mixtura, una hibridación entre lo racional y emocional. Es común cuando enseñamos acontecimientos dolorosos y horrorosos, que el abordaje de las emociones quede circunscripto al ámbito de la literatura y el arte y actualmente. Muchas veces, también es enseñado por las ciencias naturales toda vez que los problemas medioambientales del mundo actual suscitan sentimientos (Funes y Jara, 2018).

Junto al giro emocional cobra presencia el giro cognitivo, indagar cómo y con qué aprende el estudiantado del siglo XXI es un punto central de la investigación, ya que los aprendizajes presuponen la interiorización de nuevas cualidades cognitivas en relación con el objeto que se está aprendiendo (Libaneo, 2008).

Si seguimos a Rösen (2005), decimos que las cualidades cognitivas del aprendizaje en ciencias sociales e historia requieren de entender los procesos y experiencias del pasado, pues por intermedio de esos procesos es que el pasado se torna historia. Para comprender conceptos metodológicos –trabajo con fuentes y evidencias, explicación causal, contextualización, tiempo histórico, empatía histórica– hay que acceder a información fidedigna porque esta posibilita desarrollar los conceptos metodológicos que se constituyen en herramientas para un conocimiento comprensivo del mundo actual.

La cualidad cognitiva del aprendizaje del conocimiento social e histórico tiene como centralidad el concepto de conciencia histórica, que cabe definir como la capacidad de utilizar la información y formación histórica para orientarse en el presente, perspectiva pedagógica y filosófica que reconoce una larga tradición freiriana.

Lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que las perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento sociohistórico y los diversos contextos en los que las prácticas de aprendizaje y enseñanza se producen, son las que posicionan la mixtura emoción y razón. Si la conciencia histórica es el propósito del aprendizaje del conocimiento histórico, volver a significar los valores de igualdad, solidaridad, colaboración, resistencias frente a procesos y acontecimientos



dolorosos y de horror, no pueden ser enseñados ni aprendidos solo desde la razón, pero tampoco solo desde la emoción, ya que esta no podrá dar cuenta de cómo y por qué han podido suceder.

Ya dijimos que la complejidad de los objetos investigados nos marcó la estrategia de análisis interpretativo y, para ello, es menester una mirada flexible y sensible para captar lo que sucede con estudiantes y su profesorado.

La idea de fluidez es otra característica de la cultura contemporánea, la fluidez está asociada al rechazo de las ideas de esencia, fijeza y enfatiza en el cambio, movimiento, intercambio, circulación de conocimientos, prácticas, emociones, posicionamientos. La recepción creativa, productiva y la transformación de conocimientos, argumentaciones y prácticas es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia, sobre todo en la uniformidad progresiva de los objetos culturales.

Junto a la fluidez, es importante reconocer la hibridación tanto en los procesos sociales estudiados como en la constitución de la realidad social de la vida cotidiana de los y las estudiantes y su profesorado. La hibridación da cuenta de la colisión de diversos sistemas de conocimiento y prácticas y de esa colisión surgen mixturas y mestizajes que nos hacen pensar, sentir y decir que todos somos mestizos. Fluidez e hibridación son marcas distintivas de las identidades del siglo XXI y América Latina es una prueba fehaciente de ello (Funes y Salto, 2017, p. 70).

En la construcción del proceso investigativo y en la interacción de los distintos sujetos que colaboramos –profesoras y profesores, estudiantes, e investigadoras/es– en los diversos escenarios educativos⁵ nos muestran que tenemos que trabajar con una noción fluida en cada situación específica (Burke, 2018). Cada situación de enseñanza y de aprendizaje proyectada, es construida en un trabajo colaborativo, pero sabemos que esa propuesta, ese guion didáctico construido siempre ofrece un espacio para lo espontáneo, lo imprevisto, esos giros inesperados producen un espacio de mayor fluidez.

Referencias bibliográficas

- Barton, K.C. (2006). *Introduction. Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- Barton, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-115.
- Bazán, S., Zuppa, G. y Zuppa, S. (2016). Los estudios visuales y las lecturas resignificadas para el aprendizaje del tiempo histórico. La independencia latinoamericana y sus vinculaciones con las Revoluciones Burguesas. En Jara, M. y Cerdá, M.C. *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. Córdoba: APEHUN.

⁵ La investigación se realiza en instituciones de enseñanza infantil, elemental y media de localidades de las provincias de Río Negro y de Neuquén que ofrecen un abanico de situaciones de enseñanza y aprendizaje muy variado.



- Burke, P. (2018). Escribiendo historia en el Siglo XXI: desafíos y respuestas. Conferencia Inaugural en VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. XVI Seminario de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad Católica de Valparaíso.
- de Certeau, M. (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Funes, G. (coord.) (2001). *Maestros entre Reformas. ¿Recurso discursivo o discurso democratizador?* Neuquén: Manuscritos.
- Funes, G. (coord.) (2004). *Ciencias Sociales. El gran desafío*. Neuquén: Educo.
- Funes, A. G. (2004). Enseñar lo reciente una historia escolar deseable. En Funes, A. G. (comp.). *La Historia dice presente en el aula*. Neuquén: Educo.
- Funes, A. G. (2016). Informe Final Proyecto: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital 2013/2016. Universidad Nacional del Comahue.
- Funes, G. y Salto, V. (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en Historia. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 6, pp. 64-79. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- Funes, G. y Jara, M. (2018). ¿Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de los problemas sociales? En Jara, M., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M.C. *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, ¿de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos?* APEHUN. RedieG. Ridcs. Recuperado de: www.apehun.uncoma.edu.ar
- Funes, A. G. y Muñoz, M. E. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia. *Historia y Memoria 17*. Tunja Colombia, pp. 125-151. Recuperado de: [doi https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7453](https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7453)
- Funes, G. y Jara, M. (2020). Enseñanzas de historia recientes/presentes y la educación para las ciudadanías. *REIDICS*, 7, pp. 30-44. Recuperado de: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>
- Gardner, H. y Davies, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Jara, M. y Funes, G. (2016). Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. *Revista de Educación*, 9, pp. 241-254.
- Libáneo, J. C. (2008). Didáctica e epistemología: para além do embate ente a didática e as didáticas específicas In Veiga, I.P.A.; Avila, C (Orgs.). *Profissao docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Sao Pablo: Papirus, pp. 59-88.



- Moreno, T. (2005). ¿Por qué enseñar ciudadanía? Una mirada desde los docentes. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 3, pp. 144-157. Recuperado de: www.apehun.uncoma.edu.ar
- Pagès, J. (2013). Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo. En Funes, G. *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. En *Educao em foco. Consciencia do Mundo Histórico Social: caminhos investigativos*, pp. 17-35. Editora UFJF.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghah.
- Santisteban, A. (2019). Investigación y cambio en la enseñanza de las ciencias sociales. En Funes, G. y Jara, M. *Investigación y prácticas en didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos*. Neuquén: Educo.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tardiff, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional”. En Paquay, L., Altet, M. y Perrenoud, P. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Cultura contemporánea y educación escolar. Fedun TV. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=kEQj06midcY&ab_channel=FedunTV
- Tenti Fanfani, E. (2020). La escuela y el conocimiento como capital. Unipe. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=F9HhiC2PKZM&ab_channel=unipe%3AUniversidadPedag%C3%B3gicaNacional
- Zamboni, E. (org.) (2007). *Digressões sobre o Ensino de História*. Itajaí: Editora Maria do Casi.
- Zamboni, E; Sabino Dias, F; Finocchio, S. (2014). *Peabiru. Um caminho, Muitas Trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Abordaje de situaciones sociales conflictivas en la clase de Historia. Algunos semblantes a partir de un grupo focal con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de Neuquén

Gerardo Raúl Añahual

Universidad Nacional del Comahue
grager.2006@hotmail.com

Diego A. Arangue

Universidad Nacional del Comahue
coloarangue@gmail.com

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue
mianjara@gmail.com

Resumen

La investigación que realizamos se inscribe en una lógica cuantitativa crítica y procura producir conocimiento situado sobre el aprendizaje de la historia a partir de la utilización de dispositivos digitales. Presentamos el análisis de la información obtenida con estudiantes de un segundo año de una escuela pública de la ciudad de Neuquén.

En la construcción del caso hemos utilizado la estrategia del grupo focal. Metodológicamente nos permitió, a partir de la conversación en un grupo reducido, producir un intercambio de experiencias, saberes y conocimiento muy valioso para conocer las representaciones, subjetividades, valoraciones y opiniones que se ponen en acto a partir de un problema concreto.

Abordamos, a partir de imágenes digitales, situaciones referidas al encuentro con la otredad en la actualidad y en el pasado. Para tal fin, seleccionamos imágenes



referidas a dos procesos históricos: la conquista de América y las migraciones en Argentina y Europa con el fin de entablar una conversación con las y los estudiantes.

El análisis de la información registrada intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Qué conocimientos utiliza el estudiantado cuando se les presentan situaciones sociales conflictivas?, ¿De qué manera interactúan, sostienen opiniones y valoraciones sobre las situaciones sociales conflictivas planteadas en la entrevista?, ¿Qué opinión tienen sobre acontecimientos históricos lejanos a su cotidianidad?, ¿Pueden establecer relaciones temporales complejas? Estas, entre otras, son orientaciones del presente trabajo.

Palabras clave: Representaciones, conocimiento social, aprendizaje, grupo focal, Historia..

Contexto de producción de un caso a partir de un grupo focal

La investigación que realizamos se inscribe en una lógica cuantitativa crítica y procura producir conocimiento situado sobre el aprendizaje de la historia a partir de la utilización de dispositivos digitales. La diversidad de herramientas metodológicas en torno al caso que aquí presentamos nos permitió utilizar varias y diversas técnicas de abordaje del mismo. Entre ellas se encuentran la observación directa, las encuestas, registro de grabaciones de audio y video, cuestionarios y la estrategia de grupos focales.

En este trabajo presentamos el análisis de la información que hemos obtenido en el trabajo con un grupo focal. El objetivo se centró en conocer cómo los y las estudiantes construyen una estructura de pensamiento frente a un problema planteado. La conversación con un grupo reducido nos permitió intercambiar saberes no solo de forma individual sino a partir de la interacción que se produce orientada por el uso de imágenes. El grupo focal resultó la estrategia más adecuada para indagar algunos aspectos en un ambiente mucho más relajado y fuera del aula. Los grupos focales desde su estructura y organización permiten un diálogo mucho más fluido entre los participantes. A partir de una misma pregunta a las y los participantes podemos analizar la interacción que se produce entre ellas y ellos (Barbour, 2007, citado en Sampieri, Collado y Baptista, 2010), en torno a situaciones sociales conflictivas.

Teniendo en cuenta estas características generales, se planificaron dos sesiones para dialogar en profundidad con las y los participantes, en diferentes momentos de la investigación¹. Una sesión se propuso antes de iniciar con la secuencia didáctica que el profesor desarrolló con todo el grupo clase y la otra, una vez finalizada. Para cada una, se pensó en dos grupos pequeños de 4 o 5 estudiantes. Nos pareció adecuada esta selección ya que al trabajar con grupos más pequeños se podrían indagar en profundidad algunos aspectos centrales de los problemas que luego se abordarán durante el desarrollo de las clases.

¹ En esta oportunidad presentamos el análisis de la información obtenida con estudiantes de un segundo año de una escuela pública de la ciudad de Neuquén. El grupo-clase forma parte del caso construido con el propósito de analizar el aprendizaje de la Historia a partir de la utilización de dispositivos digitales. En otros trabajos hemos desarrollado el análisis que resultó de la indagación a partir del abordaje, en la enseñanza y el aprendizaje, del proceso histórico de la conquista de América, desarrollado a partir de una secuencia didáctica.



Ambas sesiones se desarrollaron en la biblioteca del colegio, con el fin de que los y las estudiantes se sintieran tranquilos/as y cómodos/as con los integrantes del grupo de investigación que llevaron a cabo las entrevistas. La conversación en ambas etapas fue grabada a través de audio y video para poder registrar con mayor precisión no solo los intercambios de voces sino también los gestos, sensaciones, miradas y actitudes de cada una de las y los participantes que, muchas veces se escapan a los registros etnográficos.

Las y los estudiantes, para la conversación y discusión, fueron seleccionados por el docente del aula. Se buscó aquellos/as que participaban habitualmente en las instancias de debate y puesta en común en las clases de Historia. A continuación, realizamos una descripción de los momentos de trabajo con el grupo focal, que luego analizamos en los apartados siguientes.

Grupo focal, primer momento: previo al desarrollo de una secuencia didáctica

Para esta instancia, previa a la secuencia didáctica, se pensó trabajar con un grupo de cuatro estudiantes para tener una conversación general y luego, abordar una situación problema concreta: los inmigrantes en Argentina y la otredad en la actualidad. La propuesta incluía la observación de imágenes y una serie de preguntas semiestructuradas que nos permitiera mantener el diálogo fluido con las y los participantes.

El grupo focal se planificó a partir de dos momentos. En una primera instancia, se focalizó en la presentación de los y las estudiantes con el fin de indagar sus intereses y conocer su procedencia e identidades. Así se les propuso una presentación a partir de las siguientes preguntas: ¿Quiénes soy?, ¿De dónde vengo?, ¿Qué hago durante un día fuera de la escuela?, ¿Qué cosa o temas me interesan?, ¿Te gusta la historia?

En un segundo momento se les presentó la imagen que apareció en una tapa de una revista² que se titula *La invasión silenciosa*, refiriéndose al tema de la inmigración en Argentina. Para un análisis mucho más detallado se les presentó la portada de la revista en dos etapas. Primero, se trabajó con la imagen sin epígrafe (Ilustración 1) y se conversó sobre lo siguiente: ¿Qué les sugiere el título?, ¿Qué les sugiere la imagen?, ¿A qué hace referencia?, ¿Plantea alguna situación?, ¿Refleja alguna situación que conozcas?

Luego de este momento se les ofreció la portada completa, la imagen con el epígrafe original (Ilustración 2) y se volvió a repreguntar sobre algunos aspectos mencionados y profundizamos la conversación orientados por algunas preguntas que enfatizaban en lo siguiente: ¿Qué opinan sobre los argumentos?, ¿Están de acuerdo con las afirmaciones?, ¿Tiene alguna relación con el título?, ¿El título da cuenta de esos argumentos?, ¿Cómo se podría resolver la situación planteada por la revista?

² La revista *La Primera de Argentina* coloca en su portada del 4 de abril de 2000 una imagen con el obelisco y la bandera argentina de fondo junto a un joven y un título muy polémico: *La invasión silenciosa*. Debajo de este título, un epígrafe en el que se culpabilizaba de la desocupación o el mal funcionamiento de los hospitales a los inmigrantes de países limítrofes. De esta manera, decidimos seleccionar la imagen y trabajarla en función del contexto actual. Con el fin de indagar los gestos y emociones de los y las estudiantes frente a la imagen, se decidió editarla y abordarla en dos momentos. Primero solo con la imagen y luego la imagen con el epígrafe original.



Ilustración 1 Revista La primera (04/04/2000).
Versión sin epigrafe



Ilustración 2 La invasión silenciosa Revista
La primera, (04/04/2000).

Desarrollo de la Secuencia Didáctica: una descripción general

Una vez finalizado el primer grupo focal le propusimos al profesor del curso (Historia de 2º año del CPEM N° 46) la construcción colaborativa de una secuencia didáctica que nos permitiera conocer la relación entre el conocimiento histórico enseñado, los dispositivos digitales y el aprendizaje del estudiantado. Pudimos construir la secuencia a partir de un proceso de acuerdos y negociación de sentidos entre el profesor del curso y los miembros del proyecto de investigación que llevaron adelante este caso. El recorte de contenidos y el problema que se llevaría adelante, durante cuatro semanas, que duraría el desarrollo de la secuencia se definió a partir de la instancia de desarrollo de los contenidos del programa anual del profesor y también a partir de identificar qué problemas sociales serían significativos para el grupo clase.

En el trabajo colaborativo sugerimos y ofrecimos una serie de recursos audiovisuales en función de las finalidades que el profesor se había planteado en su programa y nuestros objetivos de investigación. De esta manera los temas que se abordarían en la clase de Historia en la secuencia didáctica serían: La Conquista de América y el Choque Cultural, tomando cinco aspectos del proceso histórico en cuestión: 1º Expansión ultramarina, 2º Choque cultural, 3º Encuentro con el otro, 4º Razones del triunfo español y 5º Sincretismo cultural. El análisis de los resultados y las conclusiones del desarrollo de la secuencia didáctica fueron desarrollados en otro trabajo.

Grupo focal, segundo momento: posterior al desarrollo de la secuencia didáctica

Para la instancia posterior al desarrollo de la secuencia didáctica con todo el grupo-clase, trabajamos con un grupo de cinco estudiantes para tener una conversación general y luego abordar una situación-problema relacionada con el contenido histórico analizado en la secuencia didáctica y su vínculo con un problema actual. De esta manera, se seleccionaron imágenes relacionadas con la conquista de América y la migración en Europa en la actualidad, concretamente con los refugiados.

En un primer momento, se le presentó la imagen “El encuentro entre Cortés y Moctezuma” (Ilustración 3) y se conversó en base a lo siguiente: ¿Habían visto la imagen en algún momento?, ¿tiene relación con algo que vieron en clase?, ¿Qué título le pondrían a la imagen?, ¿Qué actores sociales aparecen?, ¿Hay alguna diferencia entre unos y otros?, ¿Qué factores del “triunfo español” aparecen en la imagen? ¿Qué tienen para ofrecer los unos a los otros?, ¿son iguales?, ¿Piensan lo mismo?, ¿lo relacionan con algún hecho histórico?

En un segundo momento, se abordó una imagen sobre la llegada de migrantes africanos a las costas europeas (Ilustración 4) a partir de las siguientes preguntas: ¿Habían visto una imagen similar?, ¿Cómo llega la gente a las costas?, ¿Qué título le colocarían?, ¿Hay alguna relación entre esta imagen y la anterior?, ¿Hay alguna relación entre esta imagen y lo que trabajaron en la clase de Historia?, ¿Tiene relación con inmigrantes?, ¿Cómo es el recibimiento?, ¿Pueden identificar el lugar donde fue tomada esa fotografía?



Ilustración 3 El encuentro entre Cortés y Moctezuma.

Fuente:

<https://img.culturacolectiva.com/content/2017/01/colonizacion.jpg?ga=2.84605273.1973904704.1590251485-1792435920.1569887471>



Ilustración 4 Inmigrantes indocumentados llegaron el lunes a la playa de Zefyros, en Rodas, Grecia.

Fuente:

<https://www.prensa.com/autor/Alex%20E.%20Hern%C3%A1ndez>

En función de estos dos momentos de diálogo con el grupo focal, en el siguiente apartado, realizaremos un análisis sobre la base de algunos ejes que nos han permitido reconocer, aspectos estos relacionados con la utilización del conocimiento social frente a los problemas o conflictos sociales y la otredad, atendiendo a las representaciones sociales y valoraciones de las y los estudiantes.



La utilización del conocimiento social frente al análisis de imágenes sobre situaciones sociales conflictivas. Primer grupo focal

Uno de los objetivos de nuestra investigación es saber qué conocimientos utiliza el estudiantado cuando se presentan situaciones sociales conflictivas. Durante esta etapa de indagación escogimos imágenes que contuvieran situaciones conflictivas referidas al encuentro con la otredad en la actualidad. Esta selección nos ofreció algunas posibilidades para indagar en torno a la comprensión de la realidad cuando se enfrentan a un problema controversial y, además, establecer un vínculo con la temática de la secuencia didáctica a desarrollar posteriormente.

Una cuestión clave para pensar la otredad en la actualidad es la situación de los inmigrantes, un tema candente tanto en el país como en el mundo que ha tenido un tratamiento diverso en los medios de comunicación³. Una vez que los medios se hacen eco del tema, se generan grandes debates que quedan abiertos y muchas veces se proponen soluciones que quedan arraigadas en el imaginario colectivo. En relación a esto, Ortega y Olmos (2018) sostienen que “los medios de comunicación recogen la actualidad, las cuestiones socialmente vivas, convirtiéndose en un transmisor parcial de la realidad y dependiendo de la ideología construyen otras tantas interpretaciones de la misma, en ocasiones incluso enfrentadas” (p. 206).

Los problemas socialmente relevantes que circulan por los medios de comunicación en ocasiones se presentan controversiales para el análisis que se pueda realizar en la clase, dada su complejidad, fundamentalmente porque requiere de pensarlo en su historicidad. Estos temas requieren de relaciones con otros problemas que también ocurrieron en el pasado para poder pensarlos históricamente. Así lo afirman Pagès (2008b) o Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega (2016) cuando sostienen que

los problemas actuales, casi siempre, tienen sus raíces en el pasado, un largo recorrido histórico, diferentes intentos de solución y resultados, lo que denota su gran complejidad; mientras que las múltiples interpretaciones que se derivan sobre los mismos, nos fuerzan a analizar sus argumentos y discernir entre hechos y opiniones. (Citado en Ortega y Olmos, 2018, pp. 205-206)

El abordaje de problemas socialmente relevantes y/o candentes con el grupo focal nos permitió –a partir del recurso de la imagen– un intercambio enriquecedor para conocer cómo piensa el estudiantado y cómo argumenta sus ideas. Las opiniones que surgieron del intercambio se constituyeron en un corpus documental que nos permitió construir cuatro categorías para el análisis: a) Reconocimiento de las/los sujetos y actores sociales, b) Reconocimiento de problemas sociales o situaciones conflictivas, c) Reconocimiento del Otro y d) Reconocimiento de relaciones temporales.

³ Durante el año 2018 las declaraciones del Diputado Miguel Ángel Pichetto trajeron sobre el tapete el “problema” de los inmigrantes en el país. Su frase “Hay que echar a patadas a los extranjeros que delinquen” puso en debate los datos en torno a la influencia de los inmigrantes en los delitos. Estas declaraciones llevaron a que el tema fuera tratado por diferentes medios de comunicación durante el año 2018 y 2019. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/politica/pichetto-hay-que-echar-a-patadas-a-los-extranjeros-que-delinquen.phtml>



En el segundo momento del primer grupo focal se les presentaron a las y los estudiantes dos imágenes (Ilustración 1 y 2), punto de partida para el intercambio que se produjo en la conversación.

a) Reconocimiento de las/los sujetos y actores sociales

Al presentar Ilustración 1, sin el epígrafe original, y ante las preguntas que realizamos (¿Qué podían observar? o ¿Qué ven en la imagen?) se obtuvieron distintas respuestas, como por ejemplo:

E.1. “Es muy boom la imagen, me llama la atención”.

E.2. “No quiero ser racista, pero es un indio”.

E.2. “Es peruano. De acá no es”.

E.1. “Capaz es de acá, es un mapuche (se generan risas). Pero no puedo decir de dónde, es una persona, es más suposición de cada uno”.

E.1. “Capaz es de acá mismo, con los (se queda pensando), como se dice, con los genes de otro país”.

Las y los estudiantes entrevistados reconocen a las/los sujetos y actores sociales, pero al mismo tiempo ese reconocimiento se encuentra ligado a una apelación a la nacionalidad de las personas y, en algunos casos, se mencionan aspectos vinculados con la piel o rasgos étnicos. Subyace una representación racial en la construcción de la otredad, relacionado a ciertas estructuras de enseñanza en las que el color de la piel y la raza fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2014).

Por otro lado, se hace mención a los pueblos originarios de la región y, específicamente al pueblo mapuche. Imágenes escolarizadas de los pueblos originarios que son transferidas a situaciones actuales, cuasi estereotipos de la diversidad cultural. Esta cuestión también es construida y reforzada desde los medios de comunicación, nacionales y regionales, en el desarrollo de noticias sobre las comunidades, generalmente con una perspectiva estigmatizadora, sobre todo en los últimos años⁴.

Los comentarios, construcciones subjetivas de las y los estudiantes, referidos a la Ilustración 1, dan cuenta de las representaciones sociales construidas respecto de ese Otro u Otra diferente, desconocida o desconocido. Existe en ellas y ellos un conocimiento que habitualmente se lo denomina como el “del sentido común” que se encuentra mediado por las construcciones subjetivas de la realidad física y social. Como sostiene Jodelet (1984):

[el] conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y

⁴ Para dar cuenta de la perspectiva estigmatizadora de algunos medios de comunicación sobre el pueblo mapuche pueden consultarse las siguientes notas periodísticas: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-utilizacion-populista-de-los-pueblos-origenarios-nid1930090> ; <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-cuestion-mapuche-nid1177580/>



transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Citado en Araya Umaña, 2002, p. 27)

b) Reconocimiento de problemas sociales o situaciones conflictivas

En la Ilustración 2, las y los estudiantes pueden observar la portada completa de la revista, leer el epígrafe que dice lo siguiente: “Los extranjeros ilegales ya son más de 2 millones. Les quitan trabajo a los argentinos. Usan hospitales y escuelas. No pagan impuestos. Algunos delinquen para no ser deportados. Los políticos miran para otro lado”.

Luego de realizadas varias lecturas del epígrafe les preguntamos: ¿Qué opinan de esos argumentos?

Las respuestas no fueron inmediatas. Se quedaron pensando, en silencio y reflexivos, hasta que E. 2. Rompe el silencio y dice: “es verdad lo que dice ahí”. Esta opinión provocó la intervención del resto de los participantes, con argumentaciones que enfatizaron en los siguientes aspectos:

E.1. “No sé si les quitan el trabajo a los argentinos porque vienen a buscar una forma de laburar y mantener a su familia porque en su país no le dieron la oportunidad. Vienen en busca de trabajo para oportunidades que en su país no les dan. Capaz que nosotros podríamos ir al extranjero en busca de mejores oportunidades, no está mal que vengan”.

E.4. “En mi familia se habla de este tema porque parte de mi familia trabaja en el hospital y siempre dice mi mamá sobre quiénes se van a atender (haciendo referencia a los extranjeros). Suele decir que los de tal país se vienen a hacer atender acá y en otro lugar no los dejan, acá somos muy buenos”

E.2. “Sí creo que vienen acá y hacen eso. Yo creo que, si venís de legal, tienes que estar como 5 años para conseguir un trabajo, creo”.

E.3. “Capaz en la salud, lo del hospital no está tan bien o bueno, que vengan y sea gratis. Porque nosotros vamos al extranjero y nos cobran. No está tan bueno capaz”.

Ante estos comentarios preguntamos si tienen experiencia personales o familiares en cuanto a que, en viajes al exterior, les cobraran por atenderse en un hospital, a lo que el E.1 responde: “No, no viajamos, no salimos del país. Pero por lo que se dice o se lee. Hace unos años esto salió en los medios (boom) y se re tocó el tema”.

En las respuestas que fueron dando se pudo observar que logran reconocer a la inmigración como un problema de la realidad social en la que viven o como una situación conflictiva que las y los atraviesa. Este reconocimiento es realizado desde diferentes perspectivas o miradas. En algunos casos lo hacen utilizando argumentos que suelen aparecer en los medios de comunicación y que forman parte de las representaciones sociales, generalmente en clave de estigmatización que



estos construyen sobre las y los migrantes; y, por otra parte, se puede ver en las argumentaciones la influencia del entorno e ideas familiares. Resulta necesario abordar las representaciones sociales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para trabajar con y en ellas, de manera que puedan ser tensionadas a partir de las evidencias, fuentes e información que se les ofrece. Hay que contrastar hechos con opiniones para elaborar argumentaciones alejadas del prejuicio y la estigmatización si se pretende generar un espacio de reconocimiento de la diversidad en la clase de historia.

Identificamos que el estudiantado, en sus valoraciones y argumentaciones sobre una idea muy arraigada en relación a la defensa de lo propio –“los migrantes ocupan los hospitales y nos quitan el trabajo aprovechándose de los recursos del país”– están cimentadas en una identidad construida sobre las nociones de la nacionalidad y la pertenencia a una nación, tradición que ha signado la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, en general, en la escuela. Esto se evidencia con claridad en los discursos del estudiantado y en sus valoraciones: la impronta de una escolarización decimonónica aflora al momento de pensar un problema social concreto. Esta idea se conjuga con cierto reconocimiento empático porque también expresan que el problema se debe a la falta de oportunidades y a la necesidad de resolver cuestiones ligadas a satisfacer las necesidades básicas de las personas. Es decir, las personas migran en busca de oportunidades laborales y no tiene que ver con un país en particular, sino que implica un problema general, más allá de las fronteras. Reconocen, además, relaciones causales respecto del problema planteado, y que no hay un juicio de valor sobre las y los migrantes sino una mirada más amplia del problema que no solo se ciñe a la nacionalidad y a la nación.

c) Reconocimiento del Otro

La vista completa de la Ilustración 2 resultó muy interesante ya que a partir de la lectura del epígrafe se expone de manera bastante más clara las representaciones de las y los estudiantes respecto de la persona que aparece en la tapa de la revista como otro diferente. El diálogo entre los estudiantes deriva en la mirada que ellos construyen respecto de la presencia de las y los extranjeros en el país.

E.1. “Se suele escuchar que los extranjeros vienen a robarnos, que se vayan a laburar a su país.”

E.2. “El problema es que entran de ilegal. Vienen acá y entran de ilegal.”

E.1. “Pero también sucede con los argentinos que van a otros países a hacer lo mismo por necesidad. Pero hay banda de argentinos que van de ilegal a otros países.”

E.1. “No tienen la posibilidad de hacer los papeles, pasaporte, la visa (pasan por ríos, he visto barcos que pasan llenos de inmigrantes). Es más fácil, y capaz vienen a probar suerte y les funciona.”



Las argumentaciones sobre el Otro (migrante) se encuentran relacionadas a construcciones sociales y culturales que se ven reforzadas por los medios de comunicación y por la información que circula entre las y los estudiantes. Lo que podemos observar en algunas de sus respuestas es que la mirada sobre el Otro se encuentra en estrecha relación con la ciudadanía y la legalidad. El territorio entendido como espacio propio y delimitado geográficamente aparece en varias de sus afirmaciones.

Es interesante observar la relación que pueden establecer al colocarse en el lugar del otro y ubicarse como migrantes a partir de un problema que atraviesa a distintos países en distintas partes del mundo. En este sentido, retomando lo que sostiene Pagès en una entrevista que le realizaron en el año 2018⁵, en referencia a la educación, dice “que los problemas no son tan nacionales como sociales”; y, reformulando esta idea en relación a los migrantes, podríamos decir que los problemas de los migrantes en Argentina, España o EEUU son parte de los problemas por los que atraviesa el mundo globalizado. La tecnología y las comunicaciones hacen que las y los estudiantes puedan reconocer un mismo problema en distintos territorios. Sin embargo, hay una mirada muy fuerte sobre el Otro como no ciudadano, en tanto no adquiera el status otorgado por la legalidad y, por lo tanto, los derechos de ciudadanía se encuentran estrechamente vinculados a la nacionalidad y al territorio.

d) Reconocimiento de las relaciones temporales

En la conversación con el grupo de estudiantes podemos identificar ciertas nociones temporales relacionadas fundamentalmente al cambio cultural que permite vínculos con la otredad de manera más “aceptable”. Al preguntarles por el título de la tapa de la revista, responden:

E.1. “Creo que también tiene que ver con el momento. En el 2000 estaba visto de otra forma, no es como ahora, no se pensaba en los demás, era todo muy yo, hoy ya no se discrimina tanto. Hoy nadie se animaría a publicar eso porque le harían una terrible demanda.”

E.2. “Cruzan de forma ilegal. Capaz que tienen problemas económicos en su país y vienen acá porque hay más posibilidades, supongo.”

Si consideramos que las y los entrevistados/as no habían nacido en el año 2000 –año de la publicación de la revista– y teniendo en cuenta la afirmación que hace el E.1, se puede observar una comparación y una relación señalada por la estudiante entre el pasado y el presente. Trata de establecer cambios y continuidades entre el pasado y el presente. En este sentido Cartes y Pagès (2020) plantean que

el cambio y la continuidad son el fundamento, o la base, del estudio de la historia

⁵ Diario de Bariloche Noticiero AVC (12 de octubre de 2018) *El famoso didacta español Joan Pagès, fue homenajeado en las Jornadas Iberoamericanas en Bariloche*. [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=teIMxOq2xfQ>



y de su enseñanza. Ambos conceptos permiten establecer, vincular y dar sentido a las transformaciones y a las permanencias temporales y no menos importante, desarrollar una conciencia histórica que favorezca una mirada crítica de las mismas. (p. 93)

Nos encontramos ante indicios de un pensamiento histórico. Además, puede observarse que establecen relaciones de causalidad al elaborar la explicación de la llegada de las y los inmigrantes. No llegan a construir una argumentación multicausal sobre las migraciones, pero expresan, de manera general, una de las causas por las que las personas tienen que emigrar. En este sentido pudieron distinguir una de las variables del acontecimiento social que se encuentra relacionada con las crisis económicas que se presentan en los países de origen y que migrar es parte de la búsqueda de oportunidades. De esta forma las y los estudiantes dan cuenta de un proceso argumentativo y que constituye uno de los elementos de la formación del pensamiento social (Santisteban, 2011).

De esto modo, podemos reconocer que la imagen presentada sobre un problema social permitió establecer un diálogo entre los mediadores y el grupo de estudiantes. La potencialidad de la imagen presentada en esta primera instancia actuó como un elemento disparador de las representaciones sociales y subjetividades propias del grupo de estudiantes. A su vez, se construyeron relaciones empáticas, temporales y causales a la hora de argumentar el problema histórico reciente. En este intercambio de ideas la imagen actuó como un elemento de mediación que permitió enlazar las relaciones reconstruidas de forma colectiva.

Opiniones sobre acontecimientos históricos lejanos y relaciones temporales complejas.

Segundo grupo focal

Para indagar las opiniones sobre acontecimientos históricos lejanos a la cotidianidad decidimos centrar el segundo grupo focal a partir de la selección de imágenes referidas a dos procesos históricos: en primer lugar, sobre la conquista de América vinculada al encuentro con el Otro; en segundo lugar, sobre las migraciones en Europa durante la última década del presente siglo. Como se mencionó en los apartados anteriores, esta segunda entrevista grupal se llevó adelante luego de transitar toda la secuencia didáctica. Continuando con las cuatro categorías de análisis construidas, en este apartado nos detendremos en algunos momentos puntuales de este segundo grupo focal.

a) Imagen con contenido lejano

Al iniciar la entrevista grupal se les presenta la imagen titulada El encuentro entre Cortés y Moctezuma (Ilustración 3). Luego de observar con detenimiento, las y los estudiantes reconocen a los y las sujetos y actores sociales de forma general. Frente a la pregunta “¿Quiénes serían estos dos grupos?”, responden:



E. 4. “Los europeos y los indígenas”

Por un lado, identifican a los europeos (quienes sostienen las armas) y por otro, a los pueblos originarios (ofrecen comida). El reconocimiento de los sujetos es inmediato, esto tal vez se debe a que el contenido fue trabajado durante la secuencia didáctica y a los elementos que ofrece la imagen. Además, esto se observa frente a los vínculos con otro tema, uno de los estudiantes menciona:

E. 2. “La llegada de Colón”

Mientras que otra estudiante sostiene:

E. 3. “Está relacionado con lo último que vimos en las clases (en relación a la canción de la Malinche)”

Así, podemos inferir que, al momento de establecer una comparación entre la imagen presentada y los contenidos abordados en la secuencia didáctica, los y las estudiantes vinculan esta imagen con el último tema de la secuencia: sincretismo y el encuentro con el otro.

Una vez que los entrevistados identificaron los actores sociales, se profundizó sobre otros aspectos centrales. Para ello, se les propuso la construcción de un título para la imagen. Esta situación nos permitió indagar sobre el reconocimiento de situaciones conflictivas. Les propusimos lo siguiente: ¿Qué título le pondrían a la imagen? Se mira con mucha atención la imagen y dos estudiantes mencionan que es complicado ponerle un título. Entonces se les pregunta: ¿Qué situación describe la imagen? Observan detenidamente los detalles comienzan a esbozar algunas respuestas:

E.1. “Están haciendo un diálogo o haciendo un pacto de paz. No sé qué están haciendo.”

E.2. “Están obedeciendo. Están escuchando lo que el rey le está diciendo para luego obedecer. Está mandando a hacer algo.”

E.3. “Uno tiene más autoridad que el otro.”

E.4. “El aprovechamiento de las creencias. Cuando los españoles llegan son vistos como dioses y ellos se aprovechan.”

En estas intervenciones podemos observar cómo las y los entrevistadas/os pueden reconocer una situación histórica, pero tienen dificultades para asignarles un título que describa la situación. Sin embargo, luego de mirar en detalle y a partir de la repregunta que hemos realizado, manifiestan algunos conflictos relacionados con el poder, la división social y el poder de las creencias. Por otra parte, en sus argumentos exponen algunos de los conceptos trabajados durante la secuencia didáctica ligados a las razones del triunfo español: aprovechamiento de las creencias, la superioridad en el armamento de los españoles y relaciones de poder. El E.4 apela al aprovechamiento de las creencias para interpretar la imagen. Si bien, la imagen no les ofrece elementos vinculados con las creencias, la relación puede estar ligada al contenido trabajado



con anterioridad. Mientras, E.1, E.2 y E.3 se detienen en las miradas, gestos y posición de los personajes para hablar de cierto grado de obediencia y relaciones de poder. Así, podemos inferir que las y los estudiantes apelan a los marcos de referencia o a sus marcos interpretativos para describir la situación histórica que se les presenta (Aisenberg, 2019). Aunque también, la imagen por sus características les aporta cierta información que les permite reconstruir la situación histórica.

Tras la identificación de los actores sociales, y el reconocimiento del conflicto en la imagen, se indaga sobre las miradas y percepción del otro/a en el pasado. ¿Hay alguna diferencia entre los unos y los otros? En un primer momento, responden en función de los elementos visibles en la imagen, como por ejemplo la vestimenta, el armamento, los caballos, cosas que no había en América. En un segundo momento, observamos cómo pueden reconocer algunas diferencias notables entre los españoles y los pueblos originarios ligadas a las relaciones de poder. Se menciona una situación de miedo o una relación de obediencia entre quienes aparecen en la imagen. Por ejemplo:

E.3. “La gran autoridad, es decir el europeo”.

E.2. “También veo autoridad en los representantes de los pueblos originarios. Cada uno está defendiendo su punto de vista, a su gente. Se da un intercambio de creencias.”

E.5. “El defensor del pueblo” (En relación al rey de los pueblos originarios).

E.1. “Es algo pacífico, pero ellos tienen muchas preguntas sobre lo que va a pasar.”

E.2. “Los españoles vinieron con ganas de pelear, pero los pueblos originarios le ofrecieron todo por miedo a lo que les iba a pasar.”

Se produce una discusión entre dos integrantes del grupo focal ya que para uno de los estudiantes la gran autoridad solo se puede percibir del lado de los “europeos”. Sin embargo, una de las estudiantes menciona que también existe una autoridad o distinción de poder dentro de los pueblos originarios. En este caso, recupera el contenido analizado sobre los grandes imperios en América y utiliza esas ideas para analizar la imagen. Esto mismo sucede cuando se les pregunta por la relación con otros acontecimientos históricos. Por ejemplo, mencionan que la imagen podría relacionarse con otros procesos similares como la llegada de Colón a América, de los vikingos a la zona de América del Norte y de los portugueses a Brasil. Mientras que, al hablar de los pueblos originarios, mencionan a los grandes imperios inca, azteca y maya, destacando que este último no constituyó un imperio.

Por último, al indagar sobre los factores que explican el denominado “triunfo español” y la situación que describe la imagen, los y las entrevistados/as mencionan lo siguiente:

E.5. “Las creencias.”

E.3. “El armamento.”

E.2. “Las enfermedades.”

E.1. “Ahí nadie se ve enfermo.”



E.4. “¿En la imagen o en los contenidos? Ah, era en la imagen, yo pensé en lo que vimos con el profe. “

E.3. “Se ven más poderosos.”

E.1. “Se ve que hay tres factores: armamentos, creencias y rivalidades internas.”

E.4. “Rivalidades internas (hay discusión en torno a ello).”

E.4. “Son externas las rivalidades.”

E.2. “No, yo veo que hay rivalidad. Hay dos bandos.”

En relación con este fragmento de la entrevista, los participantes recuperan los factores sobre el denominado “Triunfo español”⁶ estableciendo relaciones de causalidad y vínculos con otros contenidos analizados en las clases de Historia estableciendo cambios y continuidades.

En cuanto a las relaciones de causalidad, los y las estudiantes pueden dar cuenta de las razones del triunfo español haciendo hincapié en las enfermedades, el armamento, el poder y las rivalidades internas. Sin embargo, se produce un intercambio entre los participantes en relación a las enfermedades y las rivalidades internas, ya que no son visibles en la imagen, pero son mencionados por uno de los estudiantes. En esta situación se puede observar cuando el E.4 vuelve a utilizar los conocimientos adquiridos con anterioridad y argumenta que las rivalidades permiten pensar el triunfo de los españoles sobre los pueblos originarios. Es decir, utiliza el conocimiento adquirido para mirar y analizar la imagen y a su vez, la información y el conocimiento que le ofrece el recurso visual. Además, esta construcción de significados no es solo individual, sino también colectiva ya que a partir del diálogo entre las y los participantes se reconstruye la situación histórica y utilizan argumentos para explicarla. Pueden establecer relaciones de causalidad para explicar la situación del encuentro. La imagen, en este caso, tiene cierto poder, ofrece información y genera ciertos interrogantes que le permiten construir un nuevo conocimiento (Abramovski, 2006).

En cuanto a las relaciones temporales, se evidencia cómo los y las estudiantes, a partir de los elementos de la imagen, establecen comparaciones entre un momento histórico y otro. Por ejemplo, cuando mencionan los cambios visibles antes y después de la Conquista de América a partir de la presencia de ciertos elementos como como los caballos, armaduras y vestimenta. Estos vínculos temporales establecidos por los y las estudiantes, junto el tipo de explicación y las preguntas que logran construir, nos permiten ver cierto desarrollo del pensamiento histórico. Dice Pagès:

⁶ Estos factores corresponden al contenido histórico abordado en la secuencia didáctica. El recorte de contenido solo daba cuenta de un espacio territorial y temporal acotado. Al referirnos al triunfo español lo hacemos en función del territorio en el que se desarrollaron los grandes imperios inca y azteca. La rapidez de la conquista sobre las áreas nucleares se explica a partir de una serie de factores. Desde la historiografía, muchos de los autores (Todorov, 1995; Ansaldi y Giordano, 2012; Blas, Puente, Roca y Rivas, 2000; Elliot, 1990; Espinoza Soriano, 1986) coinciden en incorporar las contradicciones internas de los grandes imperios para considerar los factores que permiten el rápido triunfo español en las regiones centrales. No obstante, no dejan de lado otros factores, tales como el armamento, las estrategias de guerra, las creencias y el factor sorpresa, entre otros.



El pensamiento histórico: se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida. (2009, p. 80)

b) Imagen con contenido reciente

En el segundo momento del grupo focal, se les presenta la imagen sobre los migrantes africanos en Europa (Ilustración 4). Los y las estudiantes observan la imagen con detenimiento y preguntan por los elementos que son visibles (barco, personas, mar). Cuando preguntamos qué está pasando en la imagen, en general los entrevistados hablan de refugiados, de una situación de naufragio y de personas que tal vez cruzan las fronteras. Así lo manifiestan en el siguiente intercambio:

E.1. “Se escaparon de un lugar, están cruzando una frontera, quién sabe.”

E.2. “Están siendo refugiados.”

Entrevistador: “¿Por qué refugiados?”

E.2. “No, en realidad están rescatando a las personas que vienen.”

La imagen genera incertidumbre y dudas en relación a los elementos que aparecen en la situación histórica. Frente a la pregunta sobre si hay alguna relación entre esta imagen y la anterior, se genera el siguiente diálogo:

E 1. “No, no.”

E.2. “Sí, porque en esta imagen también hay dos bandos.”

E.5. “Estos parecen de otros países.”

E.2. “Tengo dudas de la gente que está acá. ¿Son gente común?”

E.5. “Son gente extranjera, ¿africanos parece?”

E.2. “¿Qué pudo pasar con el barco?”

E.4. “Hay gente de África y de España (Europa). Pueden ser de Marruecos (los que llegan). Los europeos son los que los esperan.” (Se señala a la imagen)

E.2. “¿Esos de ahí?” (Señala la imagen y le genera dudas los sujetos).

Si bien la imagen genera ciertas dudas, hay dos estudiantes que identifican sujetos y actores sociales. Ellos mencionan “gente de África y de gente de Europa”, “parecen de Marruecos y los



otros de España y Francia”. Reconocen que unos son los que vienen (emigran) y los otros, los que esperan.

A diferencia de la imagen del pasado, aquí les llama la atención la presencia de un barco, la situación de naufragio, pero no logran vincularla, en general, con un problema del pasado o del presente de forma inmediata. Así, cuando se les pide colocar un título, en general se basan en los elementos visibles en la imagen, al respecto dice:

E.2. “Es algo relacionado con un rescate. Un título de película: Los rescatados”

E.1. “Peligrosa frontera.”

E.4. “Los refugiados.”

E.2. “Rescate a los inmigrantes.”

Entrevistador: “¿Hay alguna relación entre esta imagen y lo que vieron en Historia?”

E.1. “No hemos visto temas relacionados con rescates fronterizos.”

E.2. “Vi una serie que trata de un barco, pero en ningún momento rescatan a gente.”

En su mayoría, relacionan la imagen con una situación de naufragio, es decir, con una situación de rescate frente a un problema que pareciera un accidente común. No obstante, el E.4 utiliza la palabra “refugiados” para referirse a la situación y anteriormente, al identificar los sujetos de la imagen, menciona que podría tratarse de personas que llegan de Marruecos a la región de España o Francia. Si bien, no da más precisiones al respecto, pareciera que esta situación la vincula con algo que vio en las noticias o en las redes sociales, ya que en sus respuestas la mayoría menciona que este tema no es un contenido escolar abordado en alguna de las asignaturas.

Frente a ello preguntamos: ¿La imagen tendrá alguna relación con inmigrantes? La respuesta de todos y todas fue un “sí” rotundo, aunque no dan más precisiones al respecto y se quedan pensando. Luego se les pregunta: ¿Hoy en día cómo es el recibimiento de los migrantes? Algunas de las intervenciones fueron las siguientes:

E.4. “Mucho mejor. Me imagino, que antes.”

E.3. “Depende. Porque, por ejemplo, no sé, por ejemplo, digo, si vienen de China acá, viste que muchos son malos.”

E.5. “Ya vinieron los chinos y abrieron como 50 mercados.”

E.1. “Antes de que se acercaran, obviamente ves la apariencia de esa gente, si viene un bolsito así, no viene a matar, ni a nada, entonces obviamente lo van a ayudar.”

Ante la situación del encuentro con el otro/a, dan cuenta de ciertos cambios ya que mencionan que hoy, el recibimiento de los migrantes podría ser mucho mejor, aunque no brindan precisiones temporales y espaciales de este fenómeno. Si bien uno de los estudiantes menciona que podría tratarse de ciertos actores sociales y que existe un cambio en ese recibimiento, no logran establecer relaciones de causalidad frente a la situación. Tal vez esto se debe a que no



es un contenido que fue tratado con anterioridad y, además, la imagen no les brindaba ciertos elementos vinculados con la temporalidad y espacialidad del fenómeno.

De esta manera, consideramos que no siempre la imagen despierta las mismas reacciones del estudiante sobre determinado fenómeno. Como sostiene Abramovski:

es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta “¿qué ves?” puede inaugurar recorridos inesperados. (2016, p. 3)

En este caso, la inmediatez de la experiencia no les dio lugar a pensar en aquellos detalles de la imagen vinculados con la situación histórica. Además, en estos caminos inesperados, afloraron ciertos prejuicios sobre el tratamiento de algunos colectivos que suelen aparecer en los medios de comunicación, por ejemplo, frente a la comunidad china. Como sostiene Araya Umaña:

los medios de comunicación de masas tienen un peso preponderante para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas. Tanto los medios que tienen un alcance general, la televisión o los que se dirigen a categorías sociales específicas como las revistas de divulgación científica, por ejemplo, desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia” (2002, p. 34).

Estas representaciones sociales afloraron a la hora de pensar en el otro/a diferente. Como observamos en el primer grupo focal, nuevamente aparecen ciertas valoraciones que permiten calificar los hechos históricos.

De este modo, podemos ver diferencias y similitudes entre los conocimientos utilizados ante una situación histórica lejana y una situación mucho más cercana en el tiempo. En ambos casos, los y las estudiantes, logran identificar los sujetos y actores sociales. Sin embargo, cuando se profundiza y complejiza el análisis, podemos encontrar algunas diferencias entre la situación histórica lejana a su cotidianeidad con la imagen sobre un problema mucho más cercano. Consideramos que las imágenes interpelan de forma distinta a los y las estudiantes y también inciden los contenidos históricos abordados en la secuencia de clase que se llevó adelante durante otra etapa de la investigación. Cuando los entrevistados se vinculan con este conocimiento histórico lejano, reconstruyen la situación histórica a partir de relaciones causales, conceptuales y temporales. Recuperan el conocimiento abordado con anterioridad y analizan la imagen a partir de estos elementos. En cambio, en la imagen sobre un problema mucho más actual, argumentan en función de los elementos de la imagen y algunas relaciones temporales y espaciales. Sin embargo, se observa cierta debilidad a la hora de explicar el fenómeno histórico. Como sostuvimos en el análisis, tal vez se deba a las características de la imagen y la poca información sobre el problema, en tanto se trata de un contenido histórico no abordado en la clase de historia.



Conclusiones/orientaciones en torno al potencial del grupo focal

Mediante la estrategia de grupo focal abordamos imágenes digitales sobre situaciones referidas al encuentro con la otredad en la actualidad y en el pasado. Las instancias de diálogo entabladas nos permitieron recabar cierta información para el análisis sobre el conocimiento que utiliza el estudiantado cuando se les presentan situaciones sociales conflictivas, sus opiniones, valoraciones y la manera en que interactúan entre ellas/os. Asimismo, pudimos observar las opiniones que tienen sobre acontecimientos históricos lejanos a su cotidianidad y las relaciones temporales y causales que establecen.

Los datos nos permiten sostener lo siguiente, sin perder de vista que se trata de observaciones y reflexiones situadas e intrínsecas al caso construido en nuestra investigación:

- En primer lugar, las y los entrevistados al ver las imágenes con contenidos de situaciones conflictivas recientes recurren a las representaciones socialmente construidas, a sus subjetividades y valoraciones. Estas están influenciadas por la familia, las trayectorias escolares y las relaciones sociales que las y los adolescentes establecen con su grupo de pares. Los medios de comunicación influyen en la formación del sentido común que observamos en las primeras respuestas. Al profundizar en el problema presentado, las y los entrevistadas/os pueden establecer relaciones temporales, causales y empáticas. Esto da cuenta de la presencia de ciertas nociones que posibilitaría el desarrollo de un pensamiento histórico y amerita trabajar en ello en la clase de Historia.
- En segundo lugar, cuando a las y los entrevistados les presentamos imágenes con contenido del pasado, construyen argumentaciones ligadas a los conocimientos trabajados con anterioridad, los que aún están “frescos” en la memoria. Pueden reconocer la situación histórica, entender por qué sucedió y mencionan e identifican los actores sociales que figuran en la imagen. En este caso, la información que les ofrece la imagen les permite reconstruir una situación particular. El análisis de los gestos, posiciones y miradas de los sujetos sirve como punto de partida para la identificación de una situación conflictiva en el pasado. Esto es posible debido a que el contenido trabajado con anterioridad es recuperado para establecer relaciones de causalidad y temporalidad, sin embargo, presentaron dificultad para asignarle un título a la situación, cuestión que apelaba a una síntesis comprensiva a partir de lo trabajado en clase
- En tercer lugar, las interacciones entre los participantes del grupo focal permitieron reconstruir colectivamente los significados históricos de las imágenes, para darle nuevos sentidos de temporalidad. De esta forma la imagen logra ser un elemento de mediación que permite sostener un diálogo fluido entre los y las participantes del grupo focal.



- En cuarto lugar, la utilización de imágenes digitales nos permitió observar cómo los entrevistados se colocan en el lugar del otro, generando cierta empatía con la problemática abordada. Como sostiene Augustowsky:

la imagen abre un espacio para el tratamiento de los componentes emocionales presentes en todo proceso de aprendizaje significativo y establece dentro del campus instancias y tiempos que favorecen modos de pensar y de ver poco frecuentes; las imágenes incentivan miradas personales, “de extrañamiento” – individuales y colectivas– para ir desmontando lentamente estereotipos y lugares comunes. (2008, p. 102)

Durante los diálogos sostenidos en ambos grupos focales el componente emocional estuvo vinculado a la mirada del otro/a en pasado y en el presente. Sin embargo, en términos generales pudimos observar cierta dificultad para desarmar las representaciones sociales construidas, ya que en algunos momentos afloraron nuevamente ciertos comentarios prejuiciosos respecto del otro/a.

Esto nos lleva a hacer una última reflexión en torno a la polisemia de las imágenes y la variedad de información que nos ofrece (Dussel, 2006) para el análisis de situaciones conflictivas en el pasado y el presente. Trabajar con imágenes no es tarea sencilla ya que lo visual puede llevarnos por caminos inesperados o no deseados (Abramovski, 2006). Resulta importante tanto en la enseñanza como en la investigación, a la hora de planificar un grupo focal, tener en cuenta las finalidades para la selección de imágenes y los interrogantes formulados al momento de su presentación, ya que la potencialidad de la imagen no basta por sí sola.

Referencias bibliográficas

- Abramovski, G. (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico. *Hipertextos*, Vol. 6, (10), pp. 92-109. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos>
- Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. En Funes, G. y Jara, M. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 67-76). Ed. Educo.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de ciencias sociales* (127), pp. 9-79. Recuperado de: <https://flacso.or.cr/publicaciones/127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion/>



- Cartes Pinto, D., y Pagès Blanch, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (30), pp. 90-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8933>
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas de la imagen*. Manantial, Flacso, Osde.
- Ortega, R. y Olmos, R. (2018). Los problemas socialmente relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las sociales. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 191-201). Cipolletti: UNCo. – UAB.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia* (7), pp. 67-86. APEHUN.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, F. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, pp 85-104. Síntesis.

Fuentes:

- Diario de Bariloche Noticiero AVC (12 de octubre de 2018) *El famoso didacta español Joan Pagès, fue homenajado en las Jornadas Iberoamericanas en Bariloche*. [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=teIMxOq2xfQ>

La formación de docentes de Nivel Primario para la enseñanza de Ciencias Sociales, origen y transformaciones: caso de estudio Escuela Normal de Bahía Blanca

Luciana Killner

Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS)
Luciana.killner@uns.edu.ar

Gabriela Andreozzi

Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS)
gabriela.andreozzi@uns.edu.ar

Resumen

Esta ponencia sintetiza, a partir del relevamiento bibliográfico y documental, el origen de la formación docente y sus transformaciones en Argentina. Presenta un estado de la cuestión que permite revisar algunos aspectos de la política educativa nacional y de los cambios producidos en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, haciendo foco en el Nivel Primario y la formación inicial de sus docentes.

Proponemos un recorrido cronológico tomando como punto de partida la constitución del Estado Nacional y la conformación de un sistema educativo estatal, procurando aproximarnos a la descripción de la situación actual. La información está organizada en tres etapas, fundacional, primera mitad del siglo XX y desde mediados de los años 50 en adelante.

Este trabajo se enmarca en un proceso de indagación sobre prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales de docentes de Nivel Primario en Bahía Blanca. Durante su formulación surgió la necesidad de contextualizar históricamente el objeto de estudio para reconocer las principales características de la formación inicial de maestras/os de este nivel, al tiempo que tomamos como caso de estudio la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, historizando su surgimiento y desarrollo.

Palabras clave: Formación inicial, Ciencias Sociales, Educación Primaria.



El periodo fundacional

Desde los orígenes del Estado argentino, en la segunda mitad del siglo XIX, la escuela primaria ha tenido un papel fundacional en la construcción de la identidad nacional y patriótica. Como institución pública encarnó, desde entonces, una política educativa tendiente a la cimentación de este sentimiento homogeneizador, que se justificaba en la necesidad, manifiesta por la generación del 80, de amalgamar el aluvión inmigratorio. Un nuevo poblamiento que, de acuerdo a las intenciones políticas de la época, venía a “sanear” las carencias generadas por unos habitantes originarios y mestizos claramente subvaluados. La Historia y la Geografía se convirtieron en los pilares sobre los que se erigió este modelo educativo que arraigó con fuerza a fines del siglo XIX, tuvo su continuidad en el XX y que pervive en muchas tradiciones escolares; a pesar de las transformaciones políticas y sociales que se han promovido para incorporar nuevas finalidades y propósitos a la enseñanza del área (Siede, 2010). De este modo, se conformó un sistema educativo de alcance nacional, de carácter obligatorio, laico, gratuito y graduado. Las iniciativas provinciales, que habían intentado cubrir las necesidades educacionales de su población eran aisladas y desarticuladas, situación que comenzó a resolverse con la sanción de la Ley 463 de 1871, que reguló el financiamiento por parte del Estado nacional de los emprendimientos provinciales.

Para la sistematización del aparato escolar, en todo el territorio, fue determinante la profesionalización de los docentes, a quienes el Estado nacional no solo seleccionaba y remuneraba, sino que además formaba a través de la creación de instituciones especializadas. Así, con la iniciativa sarmientina de creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, destinada a la formación de maestras y maestros para el Nivel Primario, se dio inicio a la tradición normalista (Santos la Rosa, 2018; Menghini, Adrián y Salinas, 2019).

Para 1885, ya existía una escuela normal en cada provincia, y para 1896 eran 36 las escuelas de este tipo en todo el país. Esta política daba una rápida solución a la formación de maestras y maestros con quienes cubrir los requerimientos de las escuelas primarias, que adquirirían por ese entonces su carácter obligatorio gracias a la sanción de la Ley nacional 1420/84. Para Sarmiento, la meta era la extensión del sistema de educación pública hasta abarcar al conjunto de la población “educable”; la educación transformaría la naturaleza de la población, haciendo posible el progreso (Menghini, Andreozzi y Villanueva, 2014; Puiggrós, 2006).

La formación secundaria o posterior a la primaria o elemental comenzó con la fundación del primer Colegio Nacional en Buenos Aires. Este ofrecía una enseñanza humanística y permitía continuar la formación en la universidad, su matrícula se componía en su gran mayoría por varones. Por su parte, las escuelas normales que surgieron a partir de 1870 tenían como misión la formación de maestras y maestros, y su matrícula fue cubierta por una mayoría abrumadora de mujeres que veían, en estas, una oportunidad de ascenso social y autonomía económica. Otra gran diferencia con los Colegios Nacionales es que no habilitaban para continuar los estudios universitarios.



La formación normalista estaba ligada a dos características de la construcción del perfil docente: la impronta moralista y el sentido de las normas de la enseñanza vinculadas con la consecución del método. Bajo este modelo, dicen Alliaud y Duschatzky (1991), fueron tomando cuerpo ciertas características que hacen al docente de hoy: el magisterio se institucionalizó como una profesión escasamente profesionalizada, mayormente destinada a las mujeres, cuya característica clásica prevalente fue la vocación (heredada de la concepción cristiana de la educación). Su formación tenía un objetivo “civilizador”, eran educadores/as morales de las “masas” antes que instructores/as.

Dos dispositivos que caracterizaron la rutina escolar de fines del siglo XIX y de casi todo el siglo XX fueron esenciales para la concreción de esta finalidad civilizatoria y homogeneizante: la invención de una historia épica convertida en escena viva a través de las efemérides y actos escolares, y el culto a los símbolos patrios (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). De esta manera, la lógica cotidiana de la institución escolar quedaba enmarcada por la liturgia secular. La escuela fue convertida en templo del saber, y quienes la integraban, su cuerpo docente, se transformaron en apóstoles de la educación, entregados al sacerdocio de la enseñanza. El espíritu de esta escuela-templo se completaba con una historia nacional, la de los próceres y las grandes gestas, que se imponía en la enseñanza de las primeras infancias al ritmo de las fechas patrias fijadas en el calendario escolar. Al mismo tiempo, la geografía física reforzaba en el imaginario social la construcción territorial de la nueva y grandiosa nación, haciendo hincapié en la enseñanza enciclopedista que enumeraba, como catálogo, las características geográficas del Estado naciente.

Dice Puiggrós (2006) que la dirigencia de fines del siglo XIX asumía el rol de representantes de los valores civilizadores y, como combatientes contra el flagelo de la barbarie, su misión era educar al ciudadano. Estos fuertes propósitos, visibles en las prácticas de enseñanza de la escuela primaria, en los materiales de estudio y los documentos curriculares, también tuvieron su correlato en la formación de los docentes. Los adherentes al normalismo creían profundamente en la necesidad de que la escuela pública asumiera esta función. Como pedagogos positivistas pretendían organizar grupos escolares homogéneos, excluyendo a quienes no alcanzaran el perfil del buen alumno.

En este marco y bajo el paraguas de las políticas oligárquicas, se desarrolló una pedagogía nacionalista y elitista. Sin embargo, paralelamente, otro sector de educadores ya comenzaba a manifestar su carácter democrático-radicalizado y socialista. Desde ese lugar opositor al oficialismo pretendían una educación pública que integrara a los inmigrantes, pero respetándolos, asumiéndose contrarios a la imposición ideológica y cultural que pretendían los nacionalistas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, como campo específico de conocimiento y como espacio curricular en la formación del profesorado de educación primaria, es relativamente reciente. Pese a ello, podemos encontrar en la estructura y características de la formación docente cierta orientación respecto de la enseñanza de esta área y el rol del cuerpo docente en relación a las decisiones didácticas que, en tal sentido, estaba habilitado a tomar. Por mucho tiempo, y correspondiendo con el modelo escolar descripto, se consideró a los y las docentes como meros reproductores de conocimientos elaborados por otros y otras, y como ejecutores de técnicas cuyos



resultados en los aprendizajes eran infalibles. Esta lógica positivista y reproductivista, propia del siglo XIX, era la misma que moldeaba los planes de estudios de las instituciones de formación, y las preocupaciones alrededor del mejor modo de enseñar aún no eran puestas en discusión (Jara, 2019).

Cambios y continuidades en la primera mitad del siglo XX

Para 1910, el positivismo estaba siendo fuertemente cuestionado en toda Latinoamérica, al tiempo que avanzaba la corriente espiritualista, una alternativa al materialismo marxista y a la doctrina de la Iglesia. Entre los temas más discutidos en este período se encuentran las demandas docentes de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas (Puiggrós, 2006).

En las décadas de 1920 y 1930 se llevó adelante una reforma, conocida como Reforma Rezzano, con fuerte influencia del pragmatismo democrático de John Dewey, que integraba educación y trabajo a través de talleres y laboratorios. Si bien enfrentó al positivismo normalista, nunca llegó a generar el abandono de los rituales escolares considerados como la base de la identidad de la escuela pública.

Los docentes eran patriotas y enseñaban con convicción la historia, la geografía y los símbolos de la Nación. Sin embargo, ya podía notarse algún intento de autonomía, reclamaban su derecho a diseñar las ceremonias escolares y a crear homenajes cívicos. En las casas se tomaba chocolate el 9 de julio para festejar la Independencia y mucha gente embanderaba las casas y se ponía escarapelas. Los maestros, profesores y alumnos vivían la nacionalidad como algo propio que no querían ceder a ningún burócrata del gobierno de turno (Puiggrós, 2006, p. 113).

Ya en 1938, el avance del nacionalismo era notable: el gobierno estimulaba el cumplimiento del ritual patriótico a través de actos de gran envergadura como por ejemplo el homenaje a la bandera que el presidente Ortiz realizó ese mismo año frente a 80.000 alumnos. Bajo este estímulo y claramente influido por el contexto político internacional, proliferó la simbología patriótica, al tiempo que lo hacía la militar y la eclesiástica. En esos años se establecieron el día de la escarapela y del Himno Nacional.

Dando continuidad a esta política, en 1940 el Consejo Nacional de Educación aprobó un dictamen de su Comisión de Didáctica que proponía el refuerzo del patriotismo, recomendaba retomar los programas de 1910, destacando la importancia de los rituales, y, además, instruía sobre libros de lectura y una cartilla patriótica. Para las escuelas nacionales de provincias y territorios nacionales se organizó una comisión de folklore, revalorizando las culturas regionales y la memoria popular, los vientos totalitarios y nacionalistas de Europa comenzaban a sentirse con fuerza en nuestra región.

En el mismo sentido, otro elemento visible en la vida escolar y en lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía, fue la incorporación de un carácter militarista a los actos, los textos y los programas. Docentes como Juan Carlos Astolfi y Rosario



Vera Peñaloza respaldaban este proceso, pues consideraban al nacionalismo como la mejor forma de combatir el peligro de la disolución nacional. Simultáneamente, comenzaban a acallarse los reclamos de docentes, periódicos y revistas que en la última década se habían expresado en contra de los rituales patrióticos impuestos; incluso pueden observarse expresiones a favor del endurecimiento de la institución escolar. Desde la revista *La Obra*, comenta Puiggrós (2006), se promovía una escuela ordenada y jerárquica al estilo de la recientemente creada Policía Federal.

La incorporación del clima castrense al ámbito de la educación aumentó con el golpe de 1943 y tuvo su continuidad durante el peronismo, que heredó gran parte de los funcionarios ultranacionalistas del gobierno de facto. El gobierno de Perón osciló entre el ultranacionalismo y el enciclopedismo academicista o propuestas moderadas que buscaban la formación práctica, espiritual y humana, basada en una concepción argentina del mundo. El espíritu totalitario de su gobierno rápidamente cobró cuerpo institucional a través de decididas políticas públicas orientadas a la imposición de la ideología peronista.

El Primer Plan Quinquenal del mandato de Perón, puesto en marcha en 1946, consideraba problema del Estado la promoción de la cultura nacional, que se lograría por dos mecanismos principales: la enseñanza y la tradición. La primera tendría como protagonista las escuelas, colegios, universidades, conservatorios, centros científicos y técnicos. La segunda se lograría a través del folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia, el idioma. Se buscaba dar relevancia a las tradiciones locales y regionales, sin dejar de lado la herencia hispánica. Mientras avanzaba la imposición de la simbología peronista en las escuelas, también se profundizaba la oposición entre el gobierno y la Iglesia Católica. La política educativa del gobierno se manifestó también en una decidida vigilancia sobre los contenidos escolares, orientados especialmente a difundir la Doctrina Nacional peronista, proceso que se intensificó a partir de 1952.

En 1955, un nuevo golpe de Estado denominado Revolución Libertadora interrumpió el segundo gobierno de Perón. El régimen de facto desestructuró el montaje pedagógico peronista, eliminando su simbología partidaria de los textos escolares, los planes de estudio y la vida cotidiana escolar. Los nuevos funcionarios no necesitaron cambiar mucho más, pues diez años de nacionalismo popular no habían modificado en nada el discurso normalista y católico.

Segunda mitad del siglo XX: El advenimiento del pensamiento crítico

La segunda mitad del siglo XX ha sido testigo de nuevas miradas sobre la educación, que comenzaron a interpelar la sólida estructura de formación del magisterio. La didáctica crítica aportó una nueva concepción sobre los y las docentes al considerarlos protagonistas de los procesos de enseñanza. Comenzó a valorarse la capacidad de maestros y maestras para producir contenido escolar y promover construcciones metodológicas contextualizadas e innovadoras, situación prácticamente inédita hasta ese momento en que el sistema educativo había sido concebido a partir de una jerarquía rígidamente verticalista.



Entre 1958 y 1962, bajo el gobierno de Frondizi, se llevó adelante una política de ordenamiento de la cuestión docente, impulsando el planeamiento institucional al tiempo que comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y crecía la oferta de enseñanza privada. El objetivo de la educación en este período pasó a ser la preparación de recursos humanos para el desarrollo económico nacional que apostaba al crecimiento industrial.

El gobierno de Illia (1963-1966) significó un oasis para las experiencias pedagógicas democráticas, siempre dentro de los límites que aún imponían la Iglesia y los grupos normalistas. En esos años, tuvo nacimiento el personaje de historieta Mafalda, creado por Quino, cuyo discurso democrático, antiimperialista, pacifista y defensor de los derechos del niño tuvo una gran influencia. También fue notable la proyección del psicoanálisis y el liberalismo laico, que se manifestó en experiencias escolares vinculando la educación con el tiempo libre.

La dictadura de Onganía (1966-1970), profundamente conservadora, nacionalista y admiradora del franquismo, representó un retroceso en este proceso democratizador. Impuso la represión y la censura sobre la actividad educativa y clausuró todas las experiencias innovadoras del periodo anterior. El debate cultural e intelectual migró de las universidades públicas, sobre las que se estableció una fuerte vigilancia, a los institutos privados. En estos espacios se despertó un gran interés por la historia argentina a partir de la lectura de autores como Jorge Abelardo Ramos y Arturo Jauretche. Este último sostenía que tanto Sarmiento como José Hernández debían ser aceptados como parte de la cultura nacional, al tiempo que defendió la escuela pública, laica y gratuita (Puiggrós, 2006).

Por iniciativa del gobierno dictatorial de Onganía, se inició un proceso de transformación de las instituciones de formación docente cuando, a fines la década de 1960, se trasladó la formación de docentes de la escuela secundaria al Nivel Superior, lo que agregó dos años de estudio a su formación, proceso denominado de “tercerización”.

La política de traspaso de la formación de maestros y maestras del Nivel Secundario al Superior seguía las recomendaciones de organismos internacionales y replicaba una tendencia similar en toda América Latina. También se produjeron algunas experiencias de incorporación del magisterio a las universidades nacionales. El intento de llevar la formación docente al Nivel Universitario tuvo una ínfima incidencia; aún en la actualidad solo 10 universidades nacionales de 53 ofrecen este tipo de formación, mientras que en el país existen más de 1700 institutos superiores no universitarios para la formación docente (Menghini, 2019).

Durante la década de 1970, especialmente durante los breves períodos democráticos, se registró en Argentina la influencia de la pedagogía de Paulo Freire, que promovió el interés por conocer y entender el mundo social y del trabajo desde una perspectiva constructivista del conocimiento escolar. Las experiencias que produjo este proceso son recopiladas por Funes y Jara (2015), quienes presentan una síntesis de lo sucedido en esos años. Un caso que destaca es el de Susana Simian, quien consideraba que los estudiantes debían comprender los fenómenos sociales en toda su riqueza; para ella, el pasado era entendido como vivo, actuante y motivador. Por su parte, María Nidelcoff, hacia 1971, promovió la comprensión crítica de la realidad, para lo cual la enseñanza debía organizarse alrededor de problemáticas vinculadas con el presente y, de



esta manera, poder desarrollar una actitud crítica en el alumnado. Otro ejemplo de racionalidad crítica llevado directamente a la práctica es la propuesta de enseñanza que implementaron Ethel Cambiasso y Raúl Ageno, en 1972, en un barrio obrero de Rosario. El proyecto intentaba trabajar la relación presente-pasado a partir de problemáticas de la realidad social. Estas propuestas fueron muy significativas para la época, pero su alcance fue efímero, pronto la realidad política de nuestro país impondría otra agenda.

Entre 1973 y 1975, periodo correspondiente al tercer gobierno de Perón, el nacionalismo popular volvió a ganar espacio en la discusión pedagógica y en las políticas de Estado. Sin embargo, la violencia dentro y fuera del propio gobierno, sumado a la muerte de Perón en 1974, impidieron el avance de cualquier tipo de reforma modernizadora; por el contrario, la derecha peronista más retrógrada y nacionalista recuperó espacio.

La primavera intelectual que vivieron las Ciencias Sociales a principios de los años 70, con aspectos tanto teóricos como prácticos se vio abruptamente interrumpida por el advenimiento de la dictadura militar de 1976, fenómeno político y social que no fue exclusivo de la Argentina, por lo que podemos registrar procesos similares en el resto del continente.

Durante la última dictadura, la educación fue considerada como el ámbito en el que la subversión tenía su mayor desarrollo. Esto explica por qué el sistema escolar fue uno de los focos de su política de represión y limpieza ideológica. La acción ministerial, dominada por la derecha católica, impuso la defensa de los valores tradicionales de la patria que estaban siendo amenazados por el marxismo, ideología contraria a la moral y la cultura argentina. Para confrontar su avance, se promovió la enseñanza de la cultura grecorromana, la tradición bíblica y los valores de la moral cristiana. Esta “moralización” de la educación se tradujo en el ataque a los contenidos escolares y en la imposición de la educación religiosa católica encubierta en la materia “Formación Moral y Cívica”.

Tras la caída de la dictadura en 1983, la tensión y el miedo que habían invadido las instituciones educativas comenzaron a ceder. Sin embargo, el clima de libertad de la administración de Alfonsín no fue suficiente: las Fuerzas Armadas habían reprimido las innovaciones de fines de los 60 y principios de los 70. Como resultado, el proceso de cambio de los viejos rituales, contenidos, costumbres y normas había quedado trunco.

Tras años de censura, la Didáctica de las Ciencias Sociales pudo recobrar impulso a partir de los 80. El regreso a la democracia y la influencia de las reformas educativas de otros países, como Francia y España, enmarcaron este cambio. Las renovadas propuestas didácticas tomaron como temáticas de interés la realidad social en el contexto local y presente, la vida cotidiana y la democracia real. Se hizo evidente la influencia de la psicología del desarrollo y las pedagogías del medio, antes censuradas por el gobierno de facto (Funes y Jara, 2015).

Este creciente impulso se materializó a través de la circulación de viejos textos reeditados como los de Bustinza, Miresky y Ribas, y otros nuevos como el de Carretero, Pozo y Asensio. De la misma manera, proliferaron revistas sobre investigación provenientes de otros países hispanohablantes. La preocupación por la historia reciente, por la justicia social o la democracia también se manifestaron en varias obras de divulgación.



Los vaivenes políticos y económicos de nuestra historia próxima resultaron un freno para muchas de esas voces de renovación. Sin embargo, Funes y Jara (2015) afirman que, a partir de los años 90, tanto en el contexto local como en el internacional, se observa una creciente demanda por incluir en los contenidos de las Ciencias Sociales la historia reciente. De esta manera la acción de recordar y responder a dolorosos procesos de exclusión y fragmentación social en distintos contextos se convirtió en un nuevo eje de discusión didáctica. Las múltiples miradas acerca del pasado violento, estigmatizante, conflictivo, comienzan a participar de combates simbólicos por la memoria: distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia (y del espacio), distintas memorias, que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios. Uno de ellos ha sido el del aula, donde la lucha por la imposición de memoria y por la hegemonía sobre la construcción del territorio se manifiesta y atraviesa las prácticas docentes (Funes y Jara, 2015, p. 21).

Durante la última década del siglo XX, la producción editorial experimentó un fuerte crecimiento, especialmente con producciones referidas a los saberes científicos de la Historia y la Geografía y a las cuestiones de su enseñanza. Algunos ejemplos son el de Saab y Casteluccio de 1991, “Pensar y hacer historia en la escuela media”, quienes se expresaban sobre la relación entre conciencia histórica, vida cotidiana y presente histórico; Silvia Finocchio en “Enseñar ciencias sociales”, 1993, junto a Patricia García, Gustavo Iaies y Analía Segal, también se preocupaban por la relación entre las disciplinas escolares, la realidad y el saber científico. Este texto fue editado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y su distribución fue gratuita, hecho que permite observar un interés creciente desde el Estado por orientar las prácticas de la enseñanza del área desde una perspectiva democrática y, así, desestructurar viejas prácticas consolidadas durante la dictadura. Estos dos trabajos estaban enfocados al Nivel Secundario. Por su parte, Graciela Funes editó entre 1992 y 1995 materiales teóricos y prácticos para el Nivel Primario donde se presentaban problemas de la enseñanza de la vida social relacionados con la vida cotidiana.

Alrededor de las temáticas vinculadas con la historia reciente y su enseñanza, podían leerse en esos años los trabajos de Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Cristina Godoy, 2000; Dobaño y otros, 2000.

Las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Comahue desde 1999 sobre las prácticas de docentes de Nord Patagonia dan cuenta de la compleja relación que se produce entre realidad social y enseñanza del conocimiento social. Estos trabajos muestran el interés de los y las docentes por reflexionar sobre el lugar de la escuela y las Ciencias Sociales enseñadas en la construcción de ciudadanías exigentes (Funes y Jara, 2015, p. 22).

Otro elemento de interés en estas producciones es la relación memoria e identidad, para entender cómo, porqué y quiénes modelan este vínculo frente a contextos de pluralidad de memorias. Al mismo tiempo, conceptos como espacio geográfico, territorio, paisaje y lugar son objeto de reflexión teórica que en la práctica permiten el análisis de casos concretos. Estas discusiones se suman a la vivificación de conceptos como protesta, resistencia, movilización y organización popular, fenómenos que obligan a repensar los territorios locales como escenarios



de disputa. La ampliación y al mismo tiempo profundización de los contenidos que ocupan a las Ciencias Sociales se refuerza con la enseñanza de la historia reciente, estimulando una mayor reflexión sobre la relación pasado-presente-futuro. Se va gestando así un proceso de configuración de unas Ciencias Sociales enseñadas, cuyo contenido privilegiado son los problemas sociales vistos a través de una mirada problematizadora, compleja, reflexiva y global. Estos nuevos abordajes no solo se manifiestan en las publicaciones académicas y en textos de divulgación docente, sino que van cobrando cuerpo, paulatinamente, en la formación inicial y continua.

Los últimos veinte años, desde fines de los 90 al presente, han sido testigos de un gran aumento de las producciones en nuestra región de la mano de la consolidación de los espacios de formación inicial como ámbitos de producción de conocimientos. Dicen González Valencia y Santisteban (2014, p. 7) que la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se ha visto beneficiada por el aumento de investigadores, de redes de trabajo, de investigaciones financiadas, los escenarios para la divulgación y debate, y el aumento considerable de las publicaciones. De esta manera, paralelamente a la consolidación del campo de estudio, se está configurando una comunidad científica cada vez más numerosa. Entre sus objetos de investigación podemos encontrar: las prácticas de enseñanza, los modos de aprender y las características de la formación inicial y continua. Y su motivación redundante, especialmente, en las mejoras que la investigación pueda aportar a este último espacio.

Algunas de las redes que involucran la investigación en nuestro país son: Red de docentes e investigadores en la enseñanza de la Geografía de universidades públicas argentinas (ReDIEG); Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS); Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Esta última publica, desde el año 2003 hasta la actualidad, la revista *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*.

En este proceso tuvieron incidencia tanto la Ley Federal de Educación 24195/93 y la Ley de Educación Nacional 26306/06. A partir de la primera se aprobaron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que planteaban una distinción entre el campo de la formación general, disciplinar (ejemplo: Ciencias Sociales), y el de la formación específica, el de sus didácticas (ejemplo: Enseñanza de las Ciencias Sociales). La segunda y más reciente de las leyes amplió el tiempo de formación inicial a cuatro años y estableció que la formación continua debe considerarse un derecho. Las transformaciones legislativas, sin dudas, estimularon el desarrollo de los espacios curriculares de la formación, así como de ámbitos de indagación e intercambio de saberes (Insaurralde y Agüero, 2012; Menghini, Adrián y Salinas, 2019).

La formación de maestras y maestros en el contexto local: El caso de la escuela Normal Superior de Bahía Blanca

Bahía Blanca nace en 1828 con la creación de una fortaleza de avanzada en la frontera con las comunidades originarias en el sur bonaerense. El poblado tuvo un lento desarrollo hasta que la llegada del ferrocarril en 1884 y la posterior construcción del puerto de Ingeniero White convirtieron este pequeño asentamiento en una pujante localidad. Estos cambios produjeron un



rápido crecimiento demográfico resultado del aporte de población inmigrante, como lo indican los datos de época, de 1472 habitantes en 1872 la ciudad pasó a contar con 14238 en 1895. El aumento de población estimuló la demanda de una mayor y más organizada oferta escolar que se concretó con la creación de varias escuelas primarias públicas. Las nuevas instituciones convivían con la oferta privada que hasta entonces había cubierto la necesidad de formación en las primeras letras.

El crecimiento del Nivel Primario estimuló la demanda de docentes formados, esta presión derivó en la creación en Bahía Blanca de la Escuela Normal en 1906, institución centenaria que dio origen a dos profesorado universitarios que actualmente se dictan en la Universidad Nacional del Sur (UNS): el Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación Inicial. Los trabajos realizados por Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014) y de Santos la Rosa (2018), junto con algunas publicaciones de la propia institución, permiten desandar este recorrido.

El 23 de julio de 1906 comenzó a funcionar la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca. Su constitución formaba parte de un plan para la creación de 36 escuelas normales en todo el país, que tuvo lugar entre 1904 y 1906 en ciudades no capitales de la Argentina. La escuela, de carácter mixto, se instaló inicialmente en una propiedad alquilada ubicada en la primera cuadra de calle Fitz Roy. En 1921, fue reubicada en un local de mayor envergadura a pocas cuadras de allí, un edificio de dos plantas ubicado en Brown y Villarino, donde funcionó durante casi 50 años. En 1970, se mudó al edificio de 11 de Abril 445, ya bajo dependencia de la Universidad Nacional del Sur. Desde su creación, la Escuela Normal contó con una escuela primaria anexa donde las futuras docentes podían realizar sus prácticas, el departamento de aplicación contó ese mismo año con una matrícula de 63 alumnos.

La comunidad se manifestó entusiasmada con el suceso, el 24 de julio de 1906 el diario *La Nueva Provincia* publicó

Ninguno de los establecimientos de enseñanza que funcionan actualmente en Bahía Blanca está llamado a vincularse más con nuestras familias como la Escuela Normal, única en su género, capaz de realizar el propósito a que tiende la sociología moderna: enaltecer a la mujer dándole los medios de ganarse la vida honestamente y honrarse a sí misma. (citado por Santos La Rosa, 2018, p. 323)

La escuela respondía al modelo educativo de su época, con una fuerte impronta orientada a una educación cívica moralizante, en una entrevista realizada en 1981, la exalumna y exdocente Carmen Sobré, primera egresada de la institución en 1910 afirmaba “Los docentes además de enseñar el contenido de las asignaturas, deben ser maestros de moral. Es importante hacer reflexionar constantemente a los alumnos. Yo, en cuanto tenía oportunidad, daba a mis alumnos clases de moral”. En 1929, la escuela celebró sus Bodas de Plata, durante las celebraciones que también fueron el acto de egreso de los nuevos docentes se dijo “fue un momento de intensa emotividad el juramento oficial de los jóvenes maestros; otros tantos pedestales para la futura grandeza del país” (Escuela Normal Nacional, 1981, pp. 6-7).



Algunos años más tarde, la oferta para la formación de maestras en la ciudad se vería ampliada con la creación del magisterio en el colegio María Auxiliadora en 1919. Por ese entonces, los estudiantes formados en instituciones privadas debían revalidar sus aprendizajes mediante exámenes que se rendían en escuelas nacionales. A tales fines, el nuevo magisterio quedó bajo la órbita de la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca.

En 1941, con la implementación del Plan Rothe, se produjo un cambio estructural en las escuelas secundarias nacionales. El plan determinaba la creación de un ciclo básico de tres años como trayecto común para los estudios de bachiller, comercio y magisterio; por su parte, el Ciclo Superior quedaba orientado hacia la formación especializada, con una duración de dos años. Este cambio fue trascendental para las escuelas normales ya que el nuevo sistema habilitaba a sus egresados a cursar estudios universitarios (Iglesias, 2018).

En 1950, las posibilidades para la formación de maestros aumentaron con la creación, bajo el gobierno del peronista Domingo Mercante, del primer instituto terciario de la ciudad, bautizado inicialmente como Instituto Superior de Pedagogía, hoy Instituto Superior de Formación Docente N° 3, Dr. Julio César Avanza. En 1956, bajo el régimen del presidente de facto Aramburu, impuesto por la Revolución Libertadora, fue creada la Universidad Nacional del Sur. A través del Decreto Ley N°154, el Instituto Tecnológico Nacional, fundado 10 años antes, logró convertirse en unidad académica nacional. En forma inmediata, el Poder Ejecutivo Nacional transfirió la Escuela Normal Nacional (Decreto 19710/56) y la Escuela Superior de Comercio (Decreto 20489/56) a la nueva casa de estudios. Un año más tarde se agregó el sexto año a los planes de estudios de ambas escuelas.

En un artículo publicado para celebrar las bodas de plata de la Escuela Normal, Haydé Bermejo Hurtado, directora de la institución entre 1955 y 1978, comenta que inmediatamente después de la anexión de la escuela a la Universidad

(...) se pensó en modificar los planes de estudio, tendiendo a la formación del alumno del Magisterio acorde con las realidades socio-económicas y culturales de la época y partiendo de la idea de que el maestro es el principal agente de cambio de la sociedad. (AA.VV., 1981, pp. 19-22)

En el mismo documento, la docente afirma que con el objetivo de contar con un asesoramiento pedagógico de relevancia la Universidad realizó un concurso nacional e internacional del que resultaron ganadores la Profesora Margarita Triay de Uruguay y el Profesor Ramón Caropressi de la provincia de Santa Fe. El plan elaborado por ellos abarcaba aspectos docentes y administrativos, pero por problemas presupuestarios no pudo implementarse.

Finalmente, bajo el rectorado del Dr. Juan F. Martella y tras la creación del Consejo de Enseñanza Media se concretaron las “Jornadas Interuniversitarias sobre Enseñanza Media” en noviembre de 1960, en el que participaron representantes de todas las universidades del país. A partir de las recomendaciones emanadas de esas Jornadas y con el acompañamiento de dos nuevas asesoras pedagógicas, la tucumana Josefa Sastre de Cabot y la santafesina Ana María Cafaratti, se puso en marcha la reestructuración de las Escuelas Medias de la Universidad.



En 1961, se creó la Escuela de Ciclo Básico que absorbía los tres primeros años de todas las escuelas dependientes de la universidad, lo que también acompañaba las transformaciones que se producían a nivel nacional a partir de la política desarrollada por el gobierno de Frondizi. De esta manera, el plan de estudios de la Escuela Normal se redujo a solo tres años, al término de los cuales sus egresados quedaban habilitados para enseñar en la escuela primaria.

De esta manera, el Ciclo Básico comenzó a funcionar en 1962 seguido de un Bachillerato habilitado a partir de 1965 como ciclo previo al Magisterio Superior que finalmente fue creado por disposición del Rectorado en 1968.

En forma simultánea a los procesos de creación y transformación de la Escuela Normal, desde el ámbito privado, se completaba la oferta de formación docente en nuestra ciudad con el establecimiento del Instituto Católico del Profesorado Juan XXIII, perteneciente a la orden salesiana.

Los cambios que se estaban produciendo en la estructura curricular de la Escuela Normal coincidían con lo que sucedía hacia fines de los 60 en el resto del país. Así, la Escuela Normal en 1968 se sumó al proceso de terciarización ordenada por la dictadura de Onganía. Este proceso respondía a la necesidad de profesionalizar la formación docente incrementando su especificidad.

En nuestro país, las críticas a la formación docente giraban en torno a dos ejes: la falta de preparación de sus graduados y el excesivo número de egresados. Respondiendo a esto, la Resolución N° 994/68 impuso la reforma del sistema educativo, la Resolución N° 2779/70 formalizó la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente y de la carrera de profesor de Nivel Elemental, finalmente la Resolución N° 2321/70 aprobó el primer plan de estudio para dicha carrera, aunque en forma experimental.

En el caso de la Escuela Normal de Bahía Blanca, este modelo que intentaba elevar el nivel de formación de los futuros docentes, ya había tomado cuerpo en 1968 a partir de la decisión del rectorado de la Universidad, bajo el formato de un Ciclo Superior del Magisterio, cuyos graduados recibían la titulación de Profesor de Enseñanza Elemental. El nuevo plan estipulaba dos años de estudios, prácticas en el último año de la carrera y una concepción aplicacionista del conocimiento. Para su implementación, en 1968, se suprimió la inscripción de alumnos/as al primer año del ciclo de magisterio de las Escuelas Normales.

En 1970, se agregaron especializaciones de 6 meses de duración y que permitían obtener el título de Profesor de Educación Elemental Rural, Profesor de Educación Elemental de Adultos y Profesor de Educación Preescolar, solo este último logrará mantenerse en el tiempo.

En 1981, en un texto que acompaña la celebración del 75 aniversario de la Escuela, el equipo directivo de ese momento realiza una interesante descripción del perfil de la carrera y los futuros egresados:

Los planes de estudio vigentes a partir de 1980 tienden a fortalecer dos aspectos fundamentales en la formación del maestro: el de la cultura general y el de la preparación profesional.

El enriquecimiento cultural constituye el basamento necesario para toda formación profesional. En el caso específico del maestro, el hecho cobra inusitada



trascendencia por la proyección del 'ser' en la tarea educadora. El logro de una formación fundamental introducirá al alumno-maestro en un constante proceso de actualización que ha de resguardarlo de los peligros que implican la rigidez mental y las estrictas limitaciones didácticas.

En cuanto a la preparación profesional, sin dejar de reconocer la necesaria división del trabajo intelectual, debe superarse la tan frecuente separación entre las disciplinas. La natural relación de las áreas de conocimiento entre sí y con la realidad, ha de evitar la desconexión entre la enseñanza escolar y la vida. (AA.VV., 1981, pp. 27-28)

La formación que ofrecía esta institución siguió los lineamientos de la política educativa nacional, sosteniendo una alta calidad lo que otorgó tanto a la Escuela como a sus egresados/as un importante prestigio en el ámbito local.

Para Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014), la orientación conservadora que caracterizó al sistema educativo en general durante la década de 1930 tuvo su continuidad en las dictaduras que iniciaron en 1966 y 1976, perviviendo en las políticas educativas del menemismo durante los '90 a través de la Ley Federal de Educación de 1993. Siguiendo estos últimos lineamientos, en 1997 se modificaron los planes de estudios del profesorado aumentando la carga horaria con lo que la carrera alcanzó los tres años de duración, cambiando la titulación a Profesor/a en EGB 1 y 2.

Una profunda transformación se produjo en 2009, a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 se propuso y aprobó un nuevo plan de estudio de cuatro años para el profesorado de educación primaria. Además de sumar un año a la formación, se preveían prácticas en cada año de la carrera y la conformación de Ateneos de reflexión sobre la práctica de residencia en el último año. Paralelamente, comenzó la reestructuración del personal mediante la reconversión de horas cátedras en cargos docentes, esto posibilitó la paulatina ampliación de los equipos de trabajo pudiendo diversificar las actividades no solo para la enseñanza, sino también hacia el desarrollo de proyectos de investigación y extensión.

El nuevo plan fue aprobado como carrera universitaria en 2014, de esta manera, el Profesorado de Educación Primaria se incorporó a la oferta académica de la Universidad Nacional del Sur. Esta situación dio inicio a un nuevo y profundo proceso de transformación, ya que la vieja Escuela Normal dejaría paulatinamente de ser una institución de formación terciaria no universitaria para incorporarse plenamente a la estructura académica que conjuga espacios de formación, investigación y extensión a partir de la conformación de equipos de cátedra. En 2017, fue reconocido el plan vigente por Asamblea Universitaria a través de la resolución N° 5/17 y, en 2020, continuando el proceso de escisión de la Escuela Normal e inclusión de los profesorados en la estructura de la UNS, el CSU dio curso al proyecto de creación del Departamento de Ciencias de la Educación que albergará al Profesorado de Educación Primaria, el de Educación Inicial y la Licenciatura en Educación. Desde 2019, la sede de los profesorados se trasladó al edificio de Alem 235, separándose física y administrativamente de la Escuela Normal Superior dedicada ahora exclusivamente a la formación media.



La nueva configuración ha permitido vincular al profesorado y su equipo docente con otras instituciones similares en el país y en el exterior, posibilitando la generación de eventos académicos, publicaciones especializadas, proyectos de investigación situados y proyectos de extensión hacia la comunidad, en un proceso de continuo crecimiento.

Conclusión

Este relevamiento bibliográfico y documental nos ha permitido identificar algunas características generales del sistema escolar y de formación docente de nuestro país, al tiempo que reconocimos procesos similares en el caso local.

Es posible afirmar que iniciada la organización del Estado Nacional el sistema educativo, entendido como el conjunto de instituciones escolares y espacios de formación docente, se constituyeron como instrumentos para la construcción de una identidad nacional y de un modelo ciudadano único y homogéneo. La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía se pusieron a su servicio. Los vaivenes políticos no modificaron esta tendencia que se estableció a fines del siglo XIX y perduró hasta las últimas décadas del siglo XX. Bajo el modelo de educación patriótica, se gestó un sistema de formación docente estructurado alrededor de las escuelas normalistas que perpetuaron la reproducción de una educación moralizante y positivista. Los colores partidarios cambiaron, pero, como hemos afirmado, los mecanismos se conservaron: una organización curricular e institucional jerárquica y verticalista, que concentraba la toma de decisiones en un pequeño núcleo de dirigentes. Decisiones que eran ejecutadas por el magisterio de base con escasa o nulo margen de autonomía.

Solo después de corrido el velo de las dictaduras cívico-militares que oscurecieron las décadas del 60, 70 y 80, pudieron salir a la luz ideas de renovación pedagógica y didáctica. La perspectiva crítica y un nuevo abordaje del conocimiento social situado y problematizado impactaron sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, transformando lentamente la formación docente, la actividad académica, las producciones editoriales y las prácticas de enseñanza.


La formación de maestras/os del siglo XXI está en marcha y enfrenta el desafío de preparar docentes que sean capaces de interpelar la realidad social desde una mirada crítica, exigente y cuestionadora para tomar decisiones en un mundo que ya no puede ser leído desde la fragmentación disciplinar, el discurso nacional y patriótico, ni la ética monolítica de occidente.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1981). *Escuela Normal Superior - U.N.S: Bodas de brillante (1906-1981)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Alliaud, A. y Dushtazky, L. (comp.) (1991). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.



- Funes, G. y Jara, M. A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En *Historia y Geografía, propuestas de enseñanza*. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti: EDUCO.
- González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A. (2014). Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. N° 1 Vol. 10, pp. 7-17. Manizales: Universidad de Caldas.
- Iglesias, M. A. (2018). *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. Recuperado de: <https://doi.org/10.35537/10915/66357>
- Insaurrealde, M. y Agüero, C. (2012). La formación de profesoras /es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los '90 y los post '90. ¿cambios o enmascaramiento? En: Vior, S.E., Misuraca, M.R. y Más Rocha, S.M. (Comp.). *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Jara, M. Á. (2019). Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de los profesores de Educación Primaria e Inicial. En: Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (comps.). *La formación de maestros y maestras en la universidad: disciplinas de fundamento y didácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Menghini, R., Andreozzi, G. y Villanueva, M. (2014). La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional? *I Encuentro Nacional de Educación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- Menghini, R. (2019). Aportes para pensar la formación de docentes para niveles Primario e Inicial en las universidades. En Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (comps.). *La formación de maestros y maestras en la universidad: disciplinas de fundamento y didácticas*. Noveduc.
- Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (comp.) (2019). *La formación de maestros y maestras en la universidad: disciplinas de fundamento y didácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó con la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Santos La Rosa, M. (2018) Historia de la Educación en Bahía Blanca (1880 - 2001). En Cernadas, M. y Marcilese, J. (comps.). *Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia Regional *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades* (pp. 4-25). 10-12 de junio de 2002. Brasilia: UNESCO - MED - BID.

The background of the entire page is a mosaic of small, square tiles in various shades of blue, teal, and gold. The tiles are arranged in a grid pattern, with some tiles missing or replaced by different colors, creating a textured, shimmering effect. The colors transition from a lighter, more golden blue at the top to a deeper, darker blue at the bottom.

NÚCLEO 3:

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Coordinadores:
Silvina Miscovski (UNRC)
Desirée Toibero (UNC)
María Rosa Elaskar (UNCu)

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y LAS CIENCIAS SOCIALES

NÚCLEO 3

Experiencias de enseñanza de la Historia y las
Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

PRESENTACIÓN

NÚCLEO 3. Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

COORDINADORES

Silvina Miscovski

UNRC

msilvina75@hotmail.com

Desirée Toibero

UNC

desireetoibero@gmail.com

María Rosa Elaskar

UNCu

roelaskar@gmail.com



El título del núcleo de ponencias convoca a compartir experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos. Descriptivamente, el núcleo está compuesto por dieciséis trabajos que representan diferentes regiones del país y uno proveniente de la región del Mato Grosso del Sur del Brasil.

Desde una primera aproximación, es posible advertir que los autores coinciden en una interpretación de la experiencia como espacio de acción y transformación, por lo que proponen interrogantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en diferentes contextos desde la apertura a una práctica reflexiva.

En tanto que la vivencia de un contexto común de producción, atravesado por la pandemia mundial donde el aislamiento puso en jaque mucho de lo sólido y estable de la experiencia, instala la necesidad y el desafío de pensar en propuestas que tengan en cuenta nuevos escenarios, nuevas vinculaciones con el saber, así como nuevos vínculos entre quienes conforman comunidades educativas.

En su conjunto, las ponencias expresan modos de abordar la construcción de ciudadanía desde la enseñanza en diferentes niveles y contextos educativos. Resulta interesante proponer como clave de lectura los diferentes modos de interpretar la ciudadanía, desde su vínculo con la formación docente, con la enseñanza de la historia, con la organización de archivos y fuentes vinculadas a la memoria y el pasado reciente, con el conocimiento de lo local y regional, con la capacidad de reflexionar sobre la práctica y con la capacidad de resignificación de los dispositivos prácticos. Desde estos diferentes modos de abordar la cuestión ciudadana, comparten la intencionalidad crítica de las ciencias sociales y plantean el desafío en la selección de contenidos, en las propuestas de actividades y en disponibilidad de recursos en función de las finalidades educativas ligadas con la comprensión de lo social.

Al interior de esta unidad de sentidos, caben algunas distinciones de acuerdo a los niveles, los contextos y las finalidades de las experiencias compartidas.

En relación con las experiencias de los docentes que participan de la formación inicial del profesorado, como en los espacios destinados a las prácticas intensivas y reflexivas, podemos distinguir ponencias vinculadas a propuestas de enseñanza realizadas en virtualidad, donde se analizan y evalúan la necesidad de proponer estrategias capaces de incorporar nuevos lenguajes, prácticas de lectura y criterios innovadores a la hora de seleccionar contenidos; como así también aquellas orientadas a resaltar la importancia de considerar problemáticas vinculadas al contexto virtual para la construcción de conocimiento.

Desde estas aproximaciones, se asume que el enseñar y aprender en entornos virtuales implica, entre otras cuestiones, promover la adquisición de capacidades diferentes en orden a lo cognitivo, social y digital en docentes y alumnos. En esta línea se presentan los trabajos Alcances y límites de la enseñanza virtual en el marco de la pandemia del COVID-19: experiencias en el profesorado de Historia de Aguirre Mariela Coudannes, Carlos Marcelo Andelique y María Clara Ruiz; El Covid 19 y su impacto en las prácticas educativas de la escuela secundaria de la Provincia de Mendoza de María Rosa Elaskar y Norma Beatriz Puebla; El aula virtual de historia: un espacio



para innovar con TIC de María Alejandra Figueroa; Profe ¿qué hacemos?: residencias docentes en tiempos de pandemia de Carolina de los Ángeles Moya y Sebastián Emmanuel Ríos Tapia.

En esta línea, se encuentran trabajos que se enfocan en la elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del profesorado en historia, donde se combinan diversos lenguajes semióticos mediante un proceso en el cual los docentes en formación reflexionan y se apropian del saber didáctico a través de las decisiones que toman en la construcción de sus propuestas. Así, presentamos La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del profesorado en historia. Un análisis comparado de experiencias de Víctor Salto, Erwin Parra, Gerardo Añahual y María Virginia Mazzon; La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del profesorado en historia de Víctor Salto, Erwin Parra, Gerardo Añahual y María Virginia Mazzon.

Con la misma orientación otra de las indagaciones: El abordaje de los problemas sociales como perspectiva para el desarrollo del pensamiento social e histórico en el contexto de la cultura digital. Una experiencia situada de Facundo Agustín Lopez, Carlos Daniel Gunzelmann y Miguel Angel Jara. Estos autores se propusieron analizar si las capacidades generales y las específicas propias de la ciencia histórica, en tensión con los principios explicativos de la disciplina y las estrategias didácticas propuestas para el año 2018 a los estudiantes del último año, lograron resignificarse en un espacio virtual propicio para innovar con TIC, produciendo cambios en la construcción del conocimiento histórico.

En el marco de la formación docente y de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, otras de las experiencias proponen trabajar la construcción de ciudadanía desde la reflexión y el análisis crítico con el propósito de reconstruir la práctica y la observación reflexiva desde el análisis colectivo. Este enfoque permite indagar, profundizar y describir a partir de una práctica de aula, los intercambios comunicativos entre profesor y estudiantes. En tal sentido, se presentan los trabajos Microclases: una experiencia en la asignatura “Didáctica General y Especial. (Historia)” de la Facultad de Filosofía y Letras-UNT, de María Laura del Carmen Sena; Reflexiones en/ sobre el tiempo después del informe acerca de «Mi Revolución» de Malena Rodríguez Mutis; Reflexiones sobre Prácticas de Enseñanza Y Aprendizaje de la Historia y Las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria de Silvina Miskovski.

En el ámbito del Nivel Secundario y Terciario, las producciones refieren a la construcción de ciudadanía vinculada a la formación de una conciencia local y regional a través de incorporación en la currícula de contenidos relacionados al espacio próximo. Se presentan así Descubriendo la historia local. Una experiencia didáctica de aprendizaje interdisciplinario de Vanesa Elizabeth Leiza y Juan Antonio Martínez; Regresando al terruño: La incorporación de la Historia de Santa Fe (desde los orígenes hasta 1853) en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I de Silvina Noemí Balma.

En tanto que, en otra de las experiencias titulada Experiencias de enseñanza en educación en contextos de encierro: “panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son mirados (que son miradas, que son mirados)” de Silvana De Caso, Lorena Espasa, Nora Ledesma y Mariela Cavallaro



se propone la construcción de la ciudadanía procurando transformar las condiciones de acceso al conocimiento para estudiantes, repensando los escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Desde las mismas intencionalidades se propone el trabajo con la recuperación de la memoria a través de la organización y catalogación de fuentes documentales y experiencias de prácticas socio-comunitarias capaces de problematizar el pasado reciente. Así, presentamos Aprendizagem histórica, memória e mulheres: aulas oficinas de história no/do museu José Antônio Pereira/MS/Brasil de Jaqueline Ap. M. Zarbato y Silvia Ayabe; El silencio ocupa mucho, mucho espacio... de Julián Sotelo, El Instituto Federal Artigas y el desafío de formar ciudadanía en el marco de los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. Vacíos en la Historia regional enseñable de Sara del Rosario Mentasti; Patrimonialización de los fondos documentales de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. Una experiencia de práctica socio-comunitaria desde el aprendizaje situado de Daniela Wagner.

En síntesis, este núcleo invita a un diálogo permanente entre la didáctica y la investigación educativa, y las prácticas situadas como posibilidad de generar una construcción constante del conocimiento.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Alcances y límites de la enseñanza virtual en el marco de la pandemia del COVID-19: experiencias en el profesorado de Historia

Mariela Coudannes Aguirre

Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
macoudan@fhuc.unl.edu.ar

Carlos Marcelo Andelique

Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
marceloandelique@yahoo.com.ar

María Clara Ruiz

Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
ruizmariaclara@gmail.com

Resumen

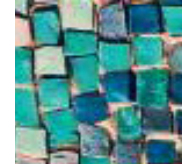
La pandemia del COVID-19, que afecta al mundo, irrumpió en la Argentina generando una crisis sin precedentes. Desde el 16 de marzo, el Ministerio de Educación de la Nación suspendió las actividades en todo el sistema educativo.

En este marco, la Universidad Nacional del Litoral decidió llevar a cabo la implementación del cursado virtual en todas las facultades a partir del 1 de abril. En ese plazo, todos los equipos docentes debieron adecuar sus programas, bibliografía y propuestas de enseñanza para desarrollarlas virtualmente. El uso de las TIC no era una práctica desconocida en el ámbito universitario; sin embargo, siempre había operado como un espacio complementario de las clases presenciales.

Atendiendo a esta realidad, y en el marco de un proyecto de investigación que venimos desarrollando en la Facultad de Humanidades y Ciencias, nos propusimos realizar un análisis cualitativo de las experiencias que vivieron profesores y estudiantes.

Nuestros objetivos fueron relevar, describir, interpretar y evaluar los alcances y límites de las propuestas de enseñanza, las posibilidades y dificultades con la que se encontraron los estudiantes y las innovaciones que se llevaron a cabo en este proceso.

Palabras clave: Enseñanza virtual, historia, Nivel Universitario.



Introducción

El año pasado (2019) colegas rosarinas señalaban:

La vida universitaria en los últimos años ha ido incorporando, con más o menos celeridad, entornos virtuales en su cotidianeidad. Este avance en la implementación de sistemas bimodales o *blended learning* a nivel local ha sido algo lento (...). Es decir que, si bien en el contexto universitario local se han ido incorporando TIC, se pueden considerar aún experiencias aisladas y novedosas si se las compara con otros países, incluso de la misma América del Sur. (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2019, p. 53)

Las autoras realizaron una investigación sobre las características de docentes que incorporaron el uso de entornos virtuales de la plataforma Moodle¹ en sus asignaturas. Los resultados mostraron que, si bien la iniciativa fue habilitada institucionalmente, el desarrollo estuvo librado a la voluntad, experiencia o creatividad de los más jóvenes, sin involucrar al resto de la cátedra o los equipos técnicos. De esta manera, se trató de remontar “la falta de interacción y posibilidad de construcción” que evocaban en sus primeros contactos con el recurso (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2019).

En el mismo sentido, Cannellotto (2020) coincide con el Consejo Interuniversitario Nacional en afirmar que “las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad” (pp. 214-215).

El escenario educativo creado por la pandemia de COVID-19. Desafíos y respuestas ante la urgencia

El surgimiento de la pandemia de COVID-19 durante los primeros meses de 2020 y la principal medida adoptada por el gobierno argentino para enfrentarla –el aislamiento social, preventivo y obligatorio– significó un fuerte desafío para los distintos actores del sistema educativo que debieron adecuarse rápidamente a la nueva coyuntura.

Desde el 16 de marzo, el Ministerio de Educación de la Nación suspendió las actividades en todo el sistema educativo. En este marco, las principales preguntas fueron: ¿cómo seguir enseñando con las instituciones educativas cerradas? ¿Qué modificaciones realizar sobre contenidos y propuestas para adaptarse a los datos del nuevo contexto y el traspaso a la virtualidad?

En los últimos meses, se han escrito y publicado algunas reflexiones que abordan de manera general los problemas surgidos de las nuevas modalidades para la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de la considerable predisposición de docentes, estudiantes –y adultos que debieron

¹ Moodle es una herramienta de aprendizaje en línea (e-learning) que se utiliza mundialmente para el desarrollo de propuestas de enseñanza virtuales, semipresenciales e incluso tramos de acompañamiento virtual para cursos presenciales. Su nombre proviene del acrónimo de Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos).



colaborar en casa– es necesario entender que casi nadie estaba preparado para afrontarlos y que la influencia de los contextos familiares tuvo mayor peso que nunca, debido a las desigualdades sociales, económicas y culturales preexistentes. A poco tiempo de transitar esta situación inédita, surgió la sensación de cansancio, decepción y, al mismo tiempo, inevitable valoración de la presencia en las aulas reales (Terigi, 2020b).

(...) cada quien recurrió a lo que tenía a mano (a veces más, a veces menos) para continuar el diálogo con sus estudiantes: *WhatsApp*, correo electrónico, *YouTube*, *Moodle*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Jitsi*, *Meet* y más. Muchos nombres que no significaban nada para docentes, estudiantes y padres repentinamente se transformaron en espacios de intercambio adonde «ir» para tener reuniones, clases, ensayos o fiestas, saturando los dispositivos con los que se contaba. Como dijimos, es pronto para conocer el resultado de este experimento a cielo abierto que nadie deseaba, pero se escuchan todo tipo de historias que van desde lo heroico hasta lo resignado, desde la maduración de procesos ya iniciados hasta la parálisis total. (Magnani, 2020, p. 86)²

El autor mencionado afirma que los y las docentes tienen limitaciones respecto de la elección de las mejores opciones para llevar a cabo la enseñanza en la virtualidad, pues “prefieren lo conocido por falta de tiempo y recursos”, dejando de lado aquellas herramientas con mayor potencial pues fueron diseñadas específicamente para la educación. De una manera inédita, la urgencia de resolver la coyuntura favoreció las alternativas provistas por las corporaciones informáticas que hacen negocios con los datos de los usuarios. Adoptar la plataforma Moodle, como lo han hecho varias universidades nacionales, tiene varias ventajas como privilegiar el trabajo local, garantizar una mayor protección de datos y nutrir las investigaciones académicas (Magnani, 2020, pp. 94-97).

Teniendo en cuenta que la disyuntiva “tecnologías sí, tecnologías no” ha perdido cierta trascendencia, para Cannellotto (2020) es relevante debatir las relaciones con el conocimiento y su transmisión en el marco de la incorporación de lo digital. Las instituciones ya han producido una serie de resoluciones, instructivos y manuales para reorganizar la vida académica y administrativa para dar respuestas a las urgencias de la coyuntura modificando lo menos posible las estructuras construidas en la presencialidad (pp. 215-216).

Es obvio que la educación a distancia requiere de una mayor dedicación. La disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Esto se suma a las desigualdades sociales y materiales (...). La complejidad que supone la construcción de una asignatura en el entorno virtual es algo que no pudo ser abordado a causa de la emergencia. La falta de tiempo se tradujo, en muchos casos, en un pasaje lineal de contenidos y estrategias que no habían sido pensados ni desarrollados originalmente para ello. Tampoco, como se

² Las cursivas son nuestras.



dijo, es comparable la situación de quienes cursan primer año respecto de quienes están a mitad de una carrera o terminándola. Los grados de autonomía disciplinar y el manejo de las lógicas universitarias juegan un papel importante a la hora de sostener las trayectorias y el *ethos* universitario. (Cannellotto, 2020, p. 221)

Sin embargo, los autores/as consultados coinciden en que el paso del tiempo y la extensión de la situación de aislamiento –luego “distanciamiento social preventivo y obligatorio”– hizo evidente la necesidad de realizar adecuaciones de contenidos, actividades y revisión de las formas de evaluación. La Universidad Nacional del Litoral (UNL), por ejemplo, decidió llevar a cabo la implementación del cursado virtual en todas las facultades a partir del 1 de abril. En ese plazo, se solicitó a los equipos docentes adecuar sus programas, bibliografía y propuestas de enseñanza para desarrollarlas virtualmente.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no era una práctica desconocida en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHuC), formadora de profesores, pero los “entornos virtuales” habían operado como un espacio complementario, no obligatorio, de la modalidad presencial. En el caso de las asignaturas que ya lo utilizaban, se dio la opción de seguir trabajando con ellos, al menos durante el primer cuatrimestre. Para aquellas que aún no contaban con ese espacio, se crearon las “aulas virtuales”, que también emplean Moodle, pero son más avanzadas en materia de interfaz e intervención gráfica –y dotadas de mayores ventajas pedagógicas según los expertos locales–. La UNL adquirió licencias del programa de videoconferencias Zoom para posibilitar las reuniones de Consejo Superior y consejos directivos, los exámenes y en general tareas administrativas y académicas de todo tipo. Diferente ha sido la situación en las escuelas pre-universitarias donde recién está comenzando la capacitación de su personal y es libre la elección de la tecnología educativa.

La FHuC ha proporcionado asesoramiento para la concreción de la nueva modalidad. Se invitó a profesoras y profesores a hacer uso del “ambiente virtual para docentes”, un aula especial que ofrece los siguientes contenidos y sugerencias para la formación acelerada en el uso de la herramienta:

- Aula virtual (incluye tutoriales).
 - Estructura de un aula virtual en entorno Moodle.
 - Cómo son las aulas virtuales en Moodle.
 - Importancia de la presentación en aulas virtuales (incluye ejemplo de presentación del equipo docente, ejemplo de presentación docente a través de un audio, programa curricular y planificación del aula virtual, foro de presentación).
 - Planes de trabajo, unidades y temas (incluye cómo se estructura un plan de trabajo).
 - Foro de consultas sobre aula virtual.
- Gestión de contenidos: recursos (incluye tutoriales).
 - Etiqueta (incluye ejemplo).
 - Libro (incluye ejemplo).
 - Galería de imágenes (incluye ejemplo).



- Archivos (incluye ejemplos).
- Otros recursos disponibles.
- Foro de consultas sobre recursos.

- Gestión de contenidos: actividades (incluye guías y tutoriales).
 - Foro (incluye ejemplos).
 - Tarea.
 - Cuestionario.
 - Otras actividades disponibles.

- Sobre la evaluación (incluye tutoriales).
 - Contexto actual.
 - Evaluar en la contingencia (incluye charlas de y con especialistas, lecturas varias).
 - Pensar la evaluación en la virtualidad (luego de una introducción que insta a adaptar la evaluación a la enseñanza virtual aparecen conferencias de especialistas muy anteriores a 2020: Litwin, Lipsman, Barberá, Anijovich, Santos Guerra).
 - Recursos para dar forma a la evaluación (actividades de Moodle, aplicaciones posibles para la evaluación: cuestionario y banco de preguntas, recursos disponibles en línea: pizarras colaborativas online: *padlet*, *soundcloud*, *voicethread*).
 - Foro de consultas sobre evaluación.

- Algunos consejos para el trabajo en la virtualidad.
 - Elaborar consignas claras.
 - Prever las ayudas necesarias.
 - Establecer previamente tiempos y criterios.
 - Usar el calificador de Moodle.

- Pautas para las mesas de exámenes (documentos institucionales).

- Consultas frecuentes (incluye aspectos puramente técnicos).

Resulta llamativo que los foros previstos para el intercambio con los y las participantes nunca fueron habilitados por el equipo a cargo del “ambiente para docentes”. Un segundo dato significativo es que solamente ingresaron 49 profesores/as de la FHuC desde su puesta online hace varios meses. Diez de ellos corresponden a las carreras de Historia.

Al margen de esto, mediante videoconferencias por Zoom, se han realizado talleres (continúan), en diferentes días y horarios, para atender inquietudes técnicas y pedagógicas generadas por el proceso de virtualización. Las autoridades han informado recientemente que se está considerando la incorporación de Jitsi en las aulas virtuales. El software de este sistema de videoconferencia tiene la ventaja de ser libre y de código abierto.

Un punto muy importante ha sido conocer las opiniones de las y los estudiantes respecto de las posibilidades de aprendizaje en estos nuevos escenarios. En el mes de abril, se realizó una consulta con el objetivo de obtener un primer registro que permitiera relevar inconvenientes en



el cursado virtual, sin embargo, esta se redujo prácticamente a cuestiones de orden técnico: tipo de conexión más frecuente, disponibilidad de dispositivos tecnológicos, problemas de conexión, experiencia anterior en el uso de aulas virtuales, entre otras. Por ejemplo, de las 825 respuestas obtenidas, alrededor del 49% manifestó que sí las utilizó con anterioridad a la pandemia, y el 51% restante que no³. No se debe descartar en un futuro cercano el empleo de instrumentos más específicos que permitan evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto tan particular por parte de la institución.

La enseñanza de la historia en tiempos de virtualidad

Flavia Terigi ha realizado algunas advertencias que, si bien están pensadas para el espacio escolar, se pueden extrapolar a otros niveles de la enseñanza:

(...) la virtualidad –insisto– no es una herramienta, es un contexto. Lxs chicxs no están en la virtualidad; en el mejor de los casos, están en sus hogares. (...) Nos plantea otras condiciones; en estas condiciones, no puede hacerse lo mismo que si estuviéramos en la escuela. (...) Frente a la preocupación por enseñarlo todo, porque no se pierda nada, por cumplir con el currículum, por cubrir los temas (...) extremaría el argumento y diría: una experiencia por día, una pregunta interesante, explicaciones alternativas de cómo suceden las cosas, otras maneras de mirar contenidos ya repetidos al infinito, las ganas de volver a ver una serie siguiendo la pista de análisis planteada por los docentes. La lectura recomendada que no necesita ser en línea, que se puede hacer después, pero que la presentan lxs maestrxs o lxs profesores. Si fuera posible, tratando de que el aprendizaje al que se invita no sea predominantemente individual y solitario, generando al menos algunas experiencias de colaboración. En ese modo de mirar el conocimiento, en ese modo de producir aprendizaje, está la fortaleza de lo que puede plantear la escuela, en la presencialidad y también en estas condiciones. (Terigi, 2020a, pp. 248-249)

Una nota distintiva del desarrollo de enseñanzas y aprendizajes en las condiciones de virtualidad proporcionadas y administradas por la UNL ha sido la situación de agobio experimentadas por los y las estudiantes de Historia, apenas comenzar el cursado de las asignaturas (otras investigaciones en curso dan cuenta de la queja de los estudiantes por exigencias “no realistas”, o, por otra parte, de escaso acompañamiento por parte de sus docentes, Benvegnú y Segal, 2020). Ciertas cátedras apenas modificaron su metodología, ejemplo, a través de videoconferencias que consisten en exposiciones de larga duración, la lectura de la misma cantidad de bibliografía que en tiempos “normales” o la resolución de un mayor número de trabajos prácticos para poder acceder a la regularidad. Ya hemos advertido en trabajos anteriores

³ Ver informe completo en <https://www.fhuc.unl.edu.ar/noticias-fhuc/5/noticias?nid=45081>



(Coudannes Aguirre y Andelique, 2014) sobre la reproducción de clases magistrales que tienen un impacto –negativo– en la construcción que luego llevarán a cabo los y las practicantes en las suyas. Moreno Castañeda (2010), Salto y Funes (2016) brindan fundamentaciones y ejemplos de por qué introducir la virtualidad y los medios digitales para superar la enseñanza histórica tradicional.

En el transcurrir del primer cuatrimestre, las autoridades de la FHuC sugirieron emplear otro tipo de propuestas –más dinámicas y de resolución offline– y en caso de considerarlo necesario, realizar encuentros sincrónicos breves, aunque en este caso quedan dudas sobre su utilidad para la comprensión de los temas y el cumplimiento adecuado de las actividades. Se ha insistido mucho en la posibilidad de utilizar los foros, esto requiere un mayor compromiso de docentes y estudiantes porque no genera la misma motivación que un debate cara a cara. Resulta interesante la opinión de Benvegnú y Segal (2020) sobre las trampas implícitas en el discurso de las posibilidades interactivas de las plataformas educativas:

(...) el lenguaje de muchas plataformas educativas incluye términos como *interactivo*, *participativo*, *colaborativo*... asociados a las posibilidades que los nuevos medios «abren» y alojan en espacios especialmente destinados a ellos como el mencionado *foro*. (...) Una vez diseñado [el medio digital], quedan planteadas las posibilidades que se ofrecen al usuario, y pasan a ser inapelables (...). En otras palabras, cuando el diseño terminado llega al usuario, el diseñador ya ha producido una selección de elementos que forman parte de una base de datos y les ha dado una organización que prevé determinados enlaces, a la vez que relega o descarta otras posibilidades. El usuario entonces queda habilitado para recorrer unas trayectorias –a veces de elección múltiple– que pueden ser más o menos visibles para él. Pero en todos los casos sus decisiones se producen dentro de los límites de lo ya decidido. (...) Los procesos cognitivos implicados en la comprensión de cualquier texto cultural se equiparan de manera errónea con una estructura objetivamente existente de enlaces interactivos (Manovich, 2006: 299). (...) en un entorno digital la verdadera definición narrativa se produce al definir los campos, los algoritmos, los pasos, las arquitecturas de interacción y participación; no al insertar los contenidos. (Benvegnú y Segal, 2020, pp. 269-271)

De ahí la importancia, según las autoras, de generar otros espacios en los que los y las docentes ejerzan la cuota de control, sin exagerar, que se requiere para propiciar el intercambio intelectual y la producción de conocimiento con cierta autonomía. Sin embargo, no deja de ser complejo:

Con variaciones por nivel educativo y por área disciplinar (hemos visto principalmente propuestas de nivel secundario y superior), observamos que la mayoría de las clases consisten en secuencias que incluyen lecturas de textos o visualización de breves videos expositivos –con o sin guías orientadoras– y la posterior producción de un trabajo o resolución de ejercicios que debe ser enviado



en tiempo y forma. Algunas veces los profesores organizan breves encuentros por Zoom u otra plataforma con toda la clase o se reúnen por WhatsApp con grupos reducidos para «ver cómo van», acercar alguna explicación extra, y fundamentalmente para animarlos a sostener el esfuerzo de continuar el curso. (...) Las videoconferencias parecieron al principio una herramienta que –en el contexto de la diversidad de condiciones materiales– venía a salvarnos de los problemas de las relaciones asincrónicas. Pronto comprobamos que la clase «en vivo» tampoco es igual a la clase presencial: las condiciones del software siguen regulando los intercambios. La presencia está representada por recuadros que muestran caras (o que permanecen en negro debido a razones diversas); las miradas no se encuentran, no es posible saber quién mira a quién ni qué expresa el gesto; los diálogos son «duros» porque la palabra tarda en llegar y las intervenciones deben ordenarse secuencialmente... por nombrar solo algunos ejemplos de cómo la clase es reinterpretada por el software. (Benvegnú y Segal, 2020, pp. 273-4)

En nuestra opinión, el mandato de la bibliografía (que consideramos valiosa por las cuestiones que nos permite reflexionar) de ayudar a los y las estudiantes a entender e interpretar textos y otras fuentes y problematizar de manera continua en la virtualidad es un desafío muy grande para los primeros años de las carreras en el Nivel Superior, quizás menos complicado en estudiantes avanzados con un grado considerable de autonomía intelectual (en nuestro caso futuros/as profesores/as). Cómo hacerlo eficazmente en la Argentina actual, con todas las carencias y dificultades que esta crisis sanitaria pone de manifiesto, es un interrogante abierto por el momento, hasta conocer más datos sobre los desempeños en esta etapa y los resultados obtenidos.

Andrade, Carnevale y Massone (2020) poseen una visión más optimista cuando enfatizan la potencialidad de los materiales educativos digitales. Se trata de una perspectiva más acotada de análisis, pero resulta estimulante lo que plantean respecto de la diversidad de lenguajes y saberes que se ponen en juego, y la transformación inevitable de los modos en que se producen y transmiten los contenidos históricos. Si bien advierten que el texto escrito sigue siendo central, es posible comprobar innovaciones que transforman los soportes, los lenguajes, las fuentes y también las estructuras cognoscitivas. Ello se vincula

(...) al cambio de paradigma de un pensamiento centralista y jerárquico a uno descentrado y flexible sumado al carácter interactivo de algunos materiales. Esto implica pasar de una educación histórica unidireccional a otra entendida como un lugar donde se puedan relatar historias, construir una identidad en relación con las historias de otros, escribir una narración vinculada con otros textos narrativos, pensar frente a otros adultos experimentados o frente a pares de la propia generación que pueden escuchar o leer historias y, en ese mismo espejo, distanciarse o reconocerse como parte de una comunidad o colegialidad de interpretación y sensibilidad. (Andrade, Carnevale y Massone, 2020, p. 12)



Para finalizar con los aportes de los estudios más actuales, aparecen tres preguntas que realiza Inés Dussel, otra vez dirigidas a la escuela, pero que consideramos son dignos de considerarse en otros niveles educativos:

¿Cómo cambian los contenidos de la escuela con esta nueva situación? ¿De qué tiene que tratar la clase hoy? ¿Qué lenguajes y qué tipo de actividad habría que privilegiar? Hay un debate entre los especialistas sobre si la escuela tiene que seguir enseñando el programa ya establecido (los continuistas) o si tiene que adaptar sus contenidos a lo que está sucediendo. Francesco Tonucci decía en una entrevista reciente en *El País* que habría que seguir la segunda línea: hacer de esta experiencia una oportunidad de aprender sobre el mundo, sobre la organización del trabajo doméstico, entre otros aspectos, pero no como lecciones sino como una transmisión que ocurre mientras se cocina y se limpia la casa o se escuchan las noticias (...) recordar que los saberes valiosos no se reducen al programa escolar. (Dussel, 2020, p. 343)

Para el mexicano Sebastián Plá, el énfasis en la continuidad pedagógica se debe a la sumisión de los distintos actores a la lógica de la reproducción (capitalista) de las instituciones educativas que muestran de esta forma no estar al servicio de la sociedad y su coyuntura:

El curso, las tareas, los aprendizajes esperados y las calificaciones, son la linealidad del tiempo del progreso capitalista que no quieren detener (...) que no haya rezagos, que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere el ciudadano competitivo. (...) El niño o la niña de cuarto de primaria tiene que resolver las innumerables divisiones que el maestro, como guía, le envió. No tiene idea de cómo dividir, pero basta con que siga los lineamientos de la actividad para construir su aprendizaje. (Plá, 2020, pp. 34-35)

Sin perder la esperanza (tampoco lo hace Plá conviene aclarar), presentamos a continuación la adaptación de la propuesta de trabajo para nuestros practicantes del corriente año.

Propuestas y experiencias para el cursado de la práctica docente de la carrera de Historia en un año atípico

Debido a las medidas adoptadas para prevenir los contagios de COVID-19, durante el primer cuatrimestre no se pudieron llevar a cabo prácticas en escuelas y apenas pudimos introducir algunas cuestiones para comenzar a cumplimentar la práctica de Nivel Superior en la propia facultad.

Nuestros objetivos habituales son que los estudiantes logren resignificar sus saberes y apropiarse de nuevos conceptos/experiencias que contribuyan a su formación en la tarea de enseñar; adquirir autonomía en la selección y aplicación de estrategias metodológicas en el aula;



analizar críticamente el contexto institucional de la profesión docente y reflexionar sobre la relación teoría-práctica.

En esta coyuntura especial, se les solicitó resolver en su domicilio cinco planes de trabajo que debían luego subir a la plataforma Moodle. Se les daba 15 o 20 días de plazo. En la mayoría de los casos lograron hacerlos, pero un estudiante no terminó de comprender su funcionamiento (dificultando la interacción planificada en ese ámbito) y en ciertos momentos la mitad del grupo no contó con los medios materiales (correcto funcionamiento de los dispositivos y conexión).

La novedad del segundo cuatrimestre fue la autorización de la FHuC para la realización de prácticas virtuales en escuelas secundarias dependientes de la UNL y en algunas más en las que se pudieran observar instancias sincrónicas; esto implicó repensar completamente los requisitos de las mismas. Como la experiencia se encuentra en curso, el análisis crítico queda para más adelante, en la continuidad del proyecto de investigación.

Plan de trabajo N° 1 – Primeras actividades

Consignas:

- a) Leé críticamente los artículos que figuran a continuación y el post de una docente bonaerense en facebook al comienzo de la “cuarentena”. Identificá los aspectos/cuestiones/problemas más relevantes de estas contribuciones. Enuncialos.
- b) Elaborá y realizá una muy breve entrevista para un/a docente que conozcas (por WhatsApp, Facebook, etc.) para tener más información sobre la situación de los docentes en el contexto santafesino y comparar las opiniones.
- c) Realizá una breve producción que sintetice los puntos anteriores en 1 carilla y media.

Bibliografía:

- 1) En cuarentena: educación a distancia para quién. Redacción La Tinta, abril de 2020.
Link: <https://latinta.com.ar/2020/04/cuarentena-educacion-distancia/>
- 2) Pinkasz, D. Pandemia y escuela. FLACSO, mayo de 2020.
Link: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/pandemia-y-escuela>
- 3) Post en Facebook de una docente de provincia de Buenos Aires al comenzar la “cuarentena” en Argentina.

Plan de trabajo N° 2 – Análisis de la propuesta oficial

Consignas:

En primer lugar, leé los siguientes textos:

- 1) Giammateo, M. y Álvarez, G. (2017). La producción de materiales digitales para la enseñanza. Análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino *educ.ar*. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 42-67.
Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895481>



2) De la Montaña Conchiña, J. L. (2015). Epistemología y didáctica de la historia: clave esencial en la formación didáctico disciplinar del profesorado. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 21, 177-190.

Link: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoAsociados/article/view/6498/9456>

A continuación, proponemos un cruce de las perspectivas críticas de los autores de la bibliografía con los contenidos de Historia/ Cs. Sociales ofrecidos en el portal educativo de la provincia de Santa Fe:

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/recursos-pedagogicos/educacion-secundaria/>

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos/> (ver el cuaderno de secundaria y en particular los contenidos de Historia)

Para finalizar, respondé las siguientes preguntas (extensión mínima: 1 página):

1- ¿Qué aspectos tener en cuenta a la hora de realizar un análisis crítico de los contenidos ofrecidos en el portal?

2- ¿Qué supuestos teóricos y epistemológicos están presentes en la selección de contenidos/ recursos/ consignas que se ofrecen para la enseñanza de nuestra disciplina?

3- ¿Qué posibilidades y obstáculos encontrás en este tipo de propuestas?

Plan de trabajo N° 3 – Conciencia histórica y pensar históricamente

Consignas:

1) Mirá los siguientes audiovisuales:

- Estela Quintar: “Enseñar a tener conciencia histórica”.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-A4zyGtpjgM&feature=youtu.be>

- Luis P. Taracena: “Pensar históricamente”.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Yq5ZtMUDGMg&feature=youtu.be>

2) Respondé: ¿Qué otras cuestiones relevantes vinculadas a los temas que tratan, y que no son consideradas en el desarrollo que se expone en los videos, podrían agregar? (Para ello tengan en cuenta aspectos que trabajamos en Didáctica de la Historia) (1 carilla).

3) Teniendo en cuenta lo anterior, elaborá una clase virtual para trabajar en la escuela secundaria que contribuya a desarrollar la conciencia histórica y el pensamiento histórico. Se sugiere abordar problemáticas vinculadas a la coyuntura de pandemia u otros temas que se consideren importantes en este contexto. Incluir: materiales (entre los cuales pueden usar imágenes, memes, fragmentos de recortes periodísticos o notas de opinión, etc.),



actividades, una propuesta de trabajo/reflexión para lxs alumnxs, y un guión conjetural, indicando el curso para el cual se planifica.

4) Realizó una breve fundamentación didáctica de la propuesta (1 carilla).

Plan de trabajo N° 4 – Las prácticas en tiempos de cuarentena

Consignas:

1) Observá la clase virtual de Daniel Brailovsky “Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena”.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI&feature=youtu.be>

2) Leé el artículo “8 buenas prácticas en épocas de educación virtual” de Ivana Feldfeber.

Link: <https://medium.com/proyecto-mumuki/8-buenas-pr%C3%A1cticas-en-%C3%A9pocas-de-educaci%C3%B3n-virtual-868698eb8d78>

3) Teniendo en cuenta lo que plantean Brailovsky y Feldbeber, realizó las siguientes actividades:

a. Registrá por escrito aquellos aportes que considerás valiosos para pensar las prácticas de enseñanza de la historia en el marco de la situación actual. Justificá por qué los considerás importante.

b. Elaborá 10 recomendaciones para profesores de historia que deben emprender prácticas educativas virtuales en contextos excepcionales como el actual. Hacerlo en formato audiovisual (video, presentación en ppt o prezi con audio, etc.). Podés recuperar aspectos que venimos trabajando desde el comienzo del cursado para hacer el material.

Plan de trabajo N° 5 – Propuestas docentes en la web

Consignas:

Analizá críticamente las siguientes propuestas para seguir enseñando en tiempos de pandemia, cabe aclarar que varias provienen de formadorxs de docentes y/o capacitadorxs, en gran medida involucradxs (aunque no todxs) en el trabajo concreto del aula de primaria o secundaria.

Respondé:

- ¿Qué tipo de propuesta/s aparecen en estas páginas web? ¿Contenidos, materiales, consignas de trabajo, etc.?



- ¿En qué formato está la propuesta (ejemplo, las que utilizan blog)? ¿Es estática o establece algún tipo de interacción con sus destinatarios?
- ¿Cómo está organizada? ¿Cuáles son sus objetivos didácticos?
- ¿Qué valoración te merece como herramienta para el trabajo de los docentes? (Tener en cuenta los consejos que elaboraste para la actividad 4).
- Otras cuestiones que te llamen la atención o resulten de interés.

Propuestas:

- Propuestas del grupo GIEDHICS, UNMdP. Link: <https://www.giedhics.org/docencia/>
- Historia en pantallas. Link: <https://historiaenpantallas.blogspot.com/>
- Propuestas del Proyecto Zorzal. Link: <http://zorzal.ungs.edu.ar/propuestas/>
- Nueve propuestas para la enseñanza de la Historia. Link: <https://www.uepc.org.ar/conectate/9-propuestas-para-la-ensenanza-de-la-historia/>

Palabras finales

La experiencia de intercambio y resolución de planes de trabajo de la Práctica Docente, en general, resultó positiva y conforme a nuestras expectativas iniciales. El grupo de estudiantes no nos resultaba desconocido, pues ya había cursado la asignatura Didáctica de la Historia en años anteriores. Se desarrollaron de manera autónoma, con gran capacidad de reflexionar críticamente sobre los temas propuestos, con algunas diferencias, no obstante, en la creatividad a la hora de planificar clases o producir materiales. A menudo reconocieron que la presión del cursado de otras asignaturas les complicó cumplir en tiempo y forma con las tareas de la práctica. En este caso, adoptamos un criterio flexible y conciliador.

Entendemos que la coyuntura actual brinda la posibilidad de evolucionar a modalidades de enseñanza híbridas que representan un desafío para las instituciones de los distintos niveles educativos y que requieren ser evaluadas de manera cuidadosa en función de los aprendizajes que se quiere lograr.

Referencias bibliográficas

- Andrade, G., Carnevale, M. G. y Massone, M. (2020). El orden del saber histórico en materiales educativos digitales. *Trabajos y comunicaciones*, 52, pp. 1-15.
- Benvegnú, M. A. y Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 267-278). UNIPE.



- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. (2019). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 30(1), pp. 41-58.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post-pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-227). UNIPE.
- Coudannes Aguirre, M. y Andelique, C. M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas*, 12, pp. 55-77.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE.
- Moreno Castañeda, M. (2010). Aprender Historia en ambientes virtuales. *Tejuelo* 9, pp. 58-82.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En Casanova Cardiel, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Salto, V. y Funes, G. (2016). La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel medio. *História Hoje* 5(9), pp. 370-393.
- Terigi, F. (2020a). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). UNIPE.
- Terigi, F. (2020b). Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario. *Noticias UNGS*, 5 de mayo. Recuperado de: <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario>

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

El COVID-19 y su impacto en las prácticas educativas de la escuela secundaria de la provincia de Mendoza

María Rosa Elaskar

Facultad de Filosofía y Letras- U. N.Cuyo
roelaskar@gmail.com

Norma Beatriz Puebla

Facultad de Filosofía y Letras-U.N.Cuyo
beatriznorma2000@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene como finalidad mostrar cómo enfrentó, en lo pedagógico-didáctico, la provincia de Mendoza la cuarentena impuesta a nivel nacional, ante la situación emergente de la presencia del coronavirus en nuestro país. Trataremos de esbozar las diversas alternativas puestas en práctica por los docentes mendocinos a la hora de diseñar prácticas de enseñanza y de aprendizaje en nuevos contextos áulicos. Abordaremos el tema desde la mirada de los docentes, de los directivos y desde el gobierno escolar.

Palabras clave: Aula, enseñanza remota, Historia, didáctica



Crónica del desarrollo de la pandemia en la provincia de Mendoza

El 11 de marzo del 2020 la Dirección General de Escuelas (DGE) comunicó a todo su personal que los docentes procedentes de países infectados, o en los que hubiera circulación del virus, no debían presentarse en sus trabajos, con el objetivo de que hicieran efectivo los 14 días de aislamiento preventivo. Como incentivo para el acatamiento de la medida, se les informó que no se les descontaría el ítem aula. El mismo día, el gobierno escolar emitió los Memorándum N° 21 y 26, en los cuales se estableció la continuidad del calendario escolar y las recomendaciones a tener en cuenta para evitar el contagio en el recinto de las aulas. También se recomendó que los estudiantes que hubieran estado en los lugares con circulación del COVID-19 permanecieran en sus hogares, ya que no se les computaría la falta. Para dar cumplimiento efectivo a estas recomendaciones, el día 12 de marzo la DGE presentó dos Resoluciones: la N° 553 y la N° 554. En la primera se informó que todas las instituciones educativas debían acatar las disposiciones, protocolos, recomendaciones y acciones preventivas del tratamiento sobre el coronavirus que se emitieran desde la DGE, en concordancia con lo dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación. En la segunda se estableció la licencia de carácter excepcional, con goce de sueldo por 14 días para todos los docentes que hubieran realizado un viaje a las zonas donde circulaba el virus.

El 15 de marzo el presidente de la Nación Alberto Fernández emitió un comunicado en el cual se establecía la suspensión de las clases por 15 días en todas sus modalidades y niveles, además del cierre de fronteras. Ese mismo día la DGE informó que Mendoza suspendía las clases de forma presencial en todos los niveles y modalidades, en concordancia con lo dispuesto por el gobierno nacional, por el término de 14 días, es decir, desde el 16 de marzo al 31 del mismo mes. La medida dispuso, además, que los establecimientos escolares debían permanecer abiertos con el objetivo de garantizar el funcionamiento administrativo, las actividades pedagógicas y los servicios de alimentación. Se estableció, también, que, durante este período, quedaban exentos de asistir a sus lugares de trabajo los directivos, los docentes, como así también, el personal no docente que se encontrara encuadrado en los siguientes grupos: madres o padres con hijos e hijas con cuidados a cargo, personas del sistema educativo con más de 60 años, embarazadas en cualquier trimestre, personas con enfermedades respiratorias crónicas, cardíacas, inmunodeficiencias congénitas o adquiridas.

El 16 de marzo el Director General de escuelas José Thomas, brindó una conferencia de prensa donde informó las acciones educativas que se llevarían a cabo en las escuelas mendocinas bajo el formato denominado “escolaridad no presencial”. El gobierno escolar informó que, con la ayuda de sus familias, los estudiantes de cada nivel y modalidad debían realizar las tareas propuestas por las escuelas donde concurrían, pero, además, debían cumplir con la realización de una tarea por día de las actividades propuestas por la DGE que aparecían en el portal educativo www.mendoza.edu.ar. De esta forma, fue posible realizar un seguimiento personalizado de los



alumnos, con el fin de garantizar su derecho a la educación. Como medida alternativa, se elaboró material impreso para aquellas escuelas y estudiantes que no tuvieran posibilidad de acceder a las herramientas digitales.

El 17 de marzo la Dirección General de Escuelas puso en funcionamiento el Portal Educativo llamado “Escuela Digital”. Allí se concentró el conjunto de propuestas de actividades discriminadas por nivel, que debían realizar los estudiantes de todo el sistema educativo, tanto de gestión estatal como privada. Cabe destacar que estas prácticas de aprendizaje tenían el carácter de obligatorias para todos los estudiantes, aunque en la cotidianeidad esta medida no se aplicó totalmente. Cada docente elaboró estrategias de enseñanza y de aprendizaje complementarias a las actividades que proponía el gobierno escolar provincial. En la primera semana se trabajó sobre el coronavirus y todos sus efectos, como así también las medidas de prevención. La segunda semana se abordó la capacidad de la comprensión lectora en cada espacio curricular.

El 18 de marzo la DGE inició el operativo de reemplazo de la merienda diaria de los alumnos por raciones de alimentos para los estudiantes. Los bolsones de alimentos fueron acompañados de un instructivo sobre las medidas sanitarias a tener en cuenta frente a la pandemia.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio fue establecido a partir de las 00 horas del día 20 de marzo, por medio del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020. Tras el decreto presidencial, las instituciones escolares siguieron brindando educación remota. Desde la DGE se informó que

Más del 65 por ciento de las escuelas están trabajando a través de Whatsapp, correos electrónicos, blogs y otras plataformas, incluso una escuela de Malargüe está utilizando la radio escolar para desarrollar los aprendizajes y, como herramienta fundamental de comunicación entre estudiantes y docentes. Solo un 1.5 por ciento de establecimientos siguieron utilizando el formato papel ya que no tienen acceso a internet¹.

En una conferencia de Prensa, el Director General de Escuelas, manifestó que dada la nueva forma de brindar el servicio educativo, a los docentes les iba a sobrar tiempo, por lo cual sugería que lo ocupasen en realizar diversos cursos que estarían disponibles en la Escuela Digital Mendoza². Frente al descontento que suscitaron las palabras de la máxima autoridad educativa de la provincia, el 27 de marzo, la Dirección General de Escuelas, a través del Memorandum N° 36, debió realizar un reconocimiento público por el gran trabajo realizado por los docentes en todas las escuelas y en todos los niveles y modalidades.

¹ Comunicado de la Dirección General de escuelas consultado el 03-06-2020. Se puede acceder en el siguiente link: www.mendoza.edu.ar

² La conferencia fue brindada el 20 de marzo de 2020 y se puede acceder a ella en el siguiente link: <https://m.facebook.com/SADOPMENDOZA/videos/209169147020030/>



A fines del mes de marzo se firmó un convenio entre la DGE y las empresas Movistar, Claro y Personal para que los usuarios de estos servicios pudieran ingresar al portal educativo sin que esto represente una erogación económica.

El 1 de abril la DGE la plataforma “Escuela Digital Mendoza” habilitó para las instituciones de gestión estatal las aulas correspondientes a los diversos cursos, a fin de que los estudiantes de todos los niveles pudieran ingresar y realizar las tareas propuestas por los diferentes docentes.

La Dirección General de Escuelas (en conjunto con empresas y organizaciones de la sociedad civil) puso en marcha el programa “tu ayuda nos conecta” el 10 de abril, con el objetivo de recolectar 10.000 celulares que debían ser entregados a los estudiantes que no contaran con ningún dispositivo, para garantizar la continuidad pedagógica de manera digital y fortalecer la conectividad en aquellos sectores más vulnerables.

Al mismo tiempo, a partir del día 28 de abril, la Dirección General de Escuelas comenzó a distribuir alrededor de 184 mil cuadernillos que fueron enviados por el Ministerio de Educación de la Nación, que tendrían como fin reforzar el aprendizaje en escuelas albergues de la provincia, como así también en aquellas donde no hay conexión a internet.

El 12 de mayo La Dirección General de Escuelas emitió la Resolución N° 804 donde se dispuso como medida excepcional, en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, la suspensión temporal de la acreditación del primer trimestre de la escolaridad obligatoria del nivel Primario y del primer cuatrimestre del Nivel Secundario, tanto de gestión estatal como privada, produciéndose la modificación del calendario escolar correspondiente al ciclo lectivo 2020. Este documento fue acompañado de cinco anexos. En el primero se hace referencia al sentido pedagógico de las orientaciones para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes y, en el quinto, se explicitan las orientaciones para el seguimiento de las trayectorias de los alumnos en el nivel secundario.

Al mismo tiempo, los docentes de las escuelas técnicas iniciaron la elaboración de productos de limpieza tales como alcohol en gel, jabón y detergente, entre otros.

Como se ha podido observar, el gobierno escolar de la Provincia de Mendoza fue generando diversas estrategias para poder llegar con el servicio educativo a los estudiantes de todos los niveles. Además de la plataforma digital y el material impreso, la Dirección General de Escuelas ofreció, desde el día 4 de mayo, un nuevo vehículo de comunicación y transmisión de contenidos educativos para alumnos de todos los niveles escolares de la provincia de Mendoza: la televisión pública, a través de los canales Acequia y por la Señal U. A pesar de todos los esfuerzos realizados, debemos señalar que un porcentaje importante de educandos no pudo acceder a las propuestas de la educación remota.



Alternativas pedagógico-didácticas puestas en prácticas por los docentes

Frente a la instauración del aislamiento social preventivo y obligatorio, los docentes de la provincia de Mendoza utilizaron, en un primer momento, para brindar el servicio pedagógico de educación remota y mantener el vínculo pedagógico con los alumnos, la herramienta que tenían al alcance de la mano: el celular. Éste se convirtió en el enlace comunicativo por excelencia entre el docente y sus estudiantes. A partir del teléfono móvil, en la mayoría de los colegios, tanto de gestión privada como estatal, se brindó la educación remota en las primeras semanas de la cuarentena. Algunos establecimientos educativos establecieron la modalidad de trabajo sincrónico, es decir, los estudiantes tenían la obligación de estar conectados en el horario en que se cursaba cada espacio curricular, para poder dar fe de su asistencia a clase. Otros centros educativos utilizaron el modo de labor asincrónica, es decir, no debían estar conectados en tiempo real y la asistencia a los espacios curriculares quedaba acreditada mediante la entrega de las actividades propuestas por los docentes.

Con respecto al cómputo de la asistencia docente y al registro de libro de temas, se utilizaron diversas modalidades. Algunos colegios utilizaron como medio el llenado de un formulario de Google; otras, un archivo compartido de Google Drive.

Las escuelas de gestión privada que tenían experiencia previa en el uso de plataformas digitales siguieron trabajando de la misma manera, mediante el uso de Moodle, Edmodo y Classroom entre otras.

En el caso de los colegios de gestión estatal, algunos utilizaron plataformas digitales gratuitas como Edmodo o la Escuela Digital. Otras instituciones, en cambio, para realizar la mediación pedagógica recurrieron al uso de las redes sociales como Facebook, el celular, así como también, material impreso en soporte papel brindado por cada establecimiento educativo en particular o por los servicios prestados a través de una fotocopiadora.

A partir del lanzamiento de la “Escuela Digital” poco a poco las escuelas de gestión estatal se fueron incorporando a sus aulas virtuales. Sin embargo, cabe destacar que cuesta mucho que los alumnos ingresen y trabajen en ellas ya que se han acostumbrado a los servicios que brinda el celular a partir del Whatsapp.

A fin de contribuir con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de la suspensión de clases por el aislamiento social preventivo y obligatorio, la DGE realizó una jerarquización y selección de aprendizajes prioritarios para cada espacio curricular. Estos tendrán que ser tenidos en cuenta por los docentes para la acreditación final de cada asignatura escolar.

La evaluación de los saberes en tiempos de pandemia

Debido al contexto de pandemia generalizada en nuestro país, la evaluación fue conceptualizada en su carácter de continua, formativa e integradora. En ella se centró la mirada



en la trayectoria del alumno, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el alumno fue recorriendo y no en el resultado en sí mismo. Los protagonistas esenciales de este proceso fueron los estudiantes, pero también los docentes, ya que las evidencias recogidas dieron cuenta del camino transitado por ambos.

La Dirección General de Escuelas, instauró una instancia de capacitación a los docentes sobre la evaluación formativa, en distintas jornadas institucionales. En ellas se acordó que la evaluación tendría la finalidad de valorar los avances de los estudiantes, como así también llevar un registro de sus logros e imposibilidades con el objetivo de establecer estrategias de recuperación y compensación de saberes no alcanzados, en una futura instancia presencial o virtual. También se destacó la necesidad de realizar devoluciones a los trabajos realizados por los alumnos, valorando el error como una nueva oportunidad para el aprendizaje. Se trabajó también en la acreditación y promoción de los alumnos.

En el caso de estudiantes con procesos discontinuos o con trayectorias educativas individuales de baja intensidad se estableció que las notas de valoración positiva (7 o más) serían informadas en el GEM, en la medida en que éstas pudieran ser obtenidas. De esta forma, se centró la mirada en aquellas situaciones en las que el estudiante requiriera un mayor tiempo de mediación pedagógica, con el fin de posibilitar avances en los aprendizajes por medio de la retroalimentación formativa.

Las mesas examinadoras de los espacios pendientes de aprobación libres y equivalencias se llevaron a cabo en la modalidad virtual, adoptando diversos formatos, entre ellos, encuentros por Zoom, Meet, formularios de Google.

Ejemplos de actividades realizadas por los alumnos en la educación remota

Tema: Revolución Rusa.

Escuela Técnico-Agrícola N° 4-007 Miguel Amado Pouget. 3° Año.

Soporte: Plataforma Edmodo/ Whatsapp/ email

Saberes:

- Identificar las causas, hechos y consecuencias de la Revolución Rusa.

Aprendizajes Específicos:

- Identificación del proceso acaecido en la Revolución Rusa.
- Reconocimiento de los actores sociales implicados en la Revolución Rusa

Ejemplo de actividad a realizar:

- 1- Los alumnos analizan la noticia sobre el patentamiento de la vacuna sobre el COVID-19 por Rusia en el siguiente link: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200811/vacuna-covid-19-coronavirus-rusia-8071619>



- 2- Completan el siguiente Jamboard sobre el análisis de la noticia haciendo click en el siguiente enlace: https://jamboard.google.com/d/16MeOmAX4hOZIbGJba3KwI7iGXgH3FgRe1xgnAk_qzAY/edit?usp=sharing
- 3- La profesora enmarca la Revolución Rusa en el contexto internacional de la Primera Guerra Mundial, mediante un breve texto.
- 4- Los alumnos deben leer un PDF titulado “La Revolución Rusa” y resolver las siguientes consignas:
 - a- ¿Cuál era la situación política de Rusia al iniciarse la revolución?
 - b- ¿Cuál era la situación económica de Rusia al iniciarse la revolución?
 - c- Señala y explica, en forma completa y con precisión conceptual, las causas de la Revolución Rusa.
 - d- Sintetiza los acontecimientos más significativos de la Revolución Rusa.
 - e- ¿Cuáles son las consecuencias de la Revolución Rusa?
- 5- Los alumnos deben observar un video haciendo click en el siguiente enlace: <https://youtu.be/vi-E85mB880> o, si estás en el aula virtual, en el link del vídeo. A partir de la visualización del vídeo, realizan las siguientes actividades:
 - a- Anota los vocablos que desconozcas y búscalos en un diccionario online.
 - b- ¿Cuántos grupos sociales había en Rusia? Descríbelos brevemente
 - c- ¿Cuáles son las causas que menciona el vídeo?
 - d- ¿Qué eran los soviets y quiénes los conformaban?
 - e- ¿Cuándo nace la URSS?
- 6- Como una forma de completar la visión de la Revolución Rusa, les dejó el siguiente link de un vídeo sobre el asesinato de la familia real rusa: los Romanov. Fue optativo y se puede ver en la siguiente dirección: <https://youtu.be/gGhmF5IjNCA>

La mayoría de los alumnos no tuvo problemas para resolver las actividades propuestas. Algunos manifestaron inconvenientes relacionados con la conectividad a la hora de trabajar en la plataforma Edmodo. El 70% de los trabajos fue entregado en la plataforma que utiliza la escuela, mientras que el resto fue entregado como archivo adjunto por medio del Whatsapp o email. Con respecto a la retroalimentación de los trabajos entregados, las devoluciones particulares fueron realizadas por el mismo medio en el que se recibieron los trabajos, siendo de notoriedad importante que la mayoría de las dificultades encontradas fueron las relacionadas con la identificación de las múltiples causas de la Revolución Rusa. Las dificultades fueron subsanadas mediante un encuentro virtual por Meet.



Tema: Periodización.

Escuela Secundaria Orientada N° 4-175 Jorge Eduardo Chahla. 1° Año.

Soporte Plataforma Escuela Digital Mendoza/ Whatsapp/ email

Saberes:

- Comprender las distintas problemáticas socio-históricas asumiendo la complejidad de las categorías temporales en los procesos históricos estudiados (sincronía, asincronía, diacronía, cronología, periodización y duración).

Aprendizajes Específicos:

- Representación gráfica del tiempo.
- Ubicación temporal de acontecimientos en el tiempo, mediante la utilización jerárquica de distintas unidades cronológicas desde el siglo XV hasta principios del siglo XIX.

Ejemplo de actividad a realizar el/la docente con los alumnos:

- 1- Observa atentamente un vídeo y un Genially en el siguiente link: https://youtu.be/H9_O3CPcrY4
- 2- Realizar un resumen de los siguientes títulos que aparecen en el vídeo y en el Genially:
 - Divisiones de la historia de la humanidad
 - Divisiones de la Prehistoria
 - Divisiones de la Historia
 - Calendarios vigentes en el mundo
 - Repaso de los números romanos
 - Formas de obtener los siglos
- 3- A partir de lo leído realiza las siguientes actividades:
 - a- Piensa y anota:
 - 1- ¿En qué siglo estamos viviendo?
 - 2- ¿En qué año se encuentran los que profesan el judaísmo si tenemos en cuenta su calendario?
 - 3- ¿En qué año están los que profesan la fe musulmana si tenemos en cuenta su calendario?
 - b- Observa la siguiente línea de tiempo y resuelve las siguientes consignas:
 - 1- Colorea con un color distinto cada edad histórica
 - 2- Observa la línea de tiempo coloreada y responde:
 - I- ¿Cuál de las edades históricas tuvo mayor duración?
 - II- ¿Cuántos años duró la edad que tuvo mayor duración?



- III- ¿Cuál edad tuvo menos duración?
 IV- ¿Cuántos años duró la edad que tuvo menor duración?

3000	2800	2600	2400	2200	2000	1800	1600	1400	1200	1000	800	-600	-400	-200	0	200	400	600	800	1000	1200	1400	1600	1800	2000	2200
EDAD ANTIGUA															EDAD MEDIA					EDADE D A D MOD-CONTEM- ERNA PORÁNEA						

4- Utilizando como guía la línea de tiempo coloreada, coloca la edad histórica a la cual pertenecen los siguientes acontecimientos:

1810: Revolución de Mayo. Edad.....

1520: Exploración de Magallanes de nuestro territorio. Edad.....

1969: El hombre llega a la Luna. Edad.....

395: Teodosio divide el Imperio Romano. Edad.....

5- Pasa a números romanos los siguientes números arábigos:

18: 11:

9: 4:

6- Coloca el siglo al que pertenecen los siguientes años:

1765: 133:

1892: 483:

7- Inventa un año para los siguientes siglos:

II: XII:

XV: XX:

8- Lee atentamente el archivo PDF titulado “Cómo se hace una línea de tiempo” y, a partir de la lectura:

- Construye una línea de tiempo a escala y ubica en ella los siguientes años:
1492-1515-1420-1550.

La mayoría de los alumnos no tuvo problemas para resolver las actividades propuestas. Algunos tuvieron problemas de conectividad a la hora de trabajar en la plataforma Escuela Digital. El 30% de los trabajos fue entregado en la plataforma que utiliza la escuela, mientras



que el resto fue entregado como archivo adjunto por medio de Whatsapp o email. Con respecto a la retroalimentación de los trabajos entregados, las devoluciones particulares fueron realizadas por el mismo medio en el que se recibieron los trabajos, siendo de notoriedad importante que la mayoría de las dificultades encontradas fueron las relacionadas con la realización de las líneas de tiempo y la obtención de los siglos. Se realizó una instancia de consulta a través de una videollamada de WhatsApp.

Tema: Revolución Rusa.

Escuela 201-PS Instituto María Auxiliadora. 1° Año.

Soporte: Plataforma Classroom, Whatsapp, mail

Saberes:

- Reconocer cambios y continuidades en diferentes contextos y dimensiones (ideológicas, políticas, económicas, sociales, etc.)

Aprendizajes específicos:

- Reconocimiento e identificación de las características de la Edad Moderna a partir del estudio de caso de un artista: Leonardo Da Vinci

Ejemplo de actividad a realizar:

- 1- Forma tres grupos de 9 alumnos cada uno.
- 2- Busca información sobre la vida de Leonardo Da Vinci, obras, inventos y la época en la que vivió. (Esta consigna no debe ser presentada, solo debe ser realizada en privado)
- 3- De las siguientes obras realizadas por Leonardo Da Vinci, elige una de la siguiente lista:
 - a- La Gioconda
 - b- La Dama y el Armiño
 - c- El hombre de Vitrubio
- 4- Prepara una presentación oral sobre lo trabajado, donde deberás tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - a- Breve síntesis de la obra de Leonardo Da Vinci, resaltando los aspectos que lo hacen un pensador humanista y renacentista.
 - b- Explica la obra elegida, destacando las características que la identifican como una obra renacentista y moderna, en relación con las ideas antropocéntricas.
 - c- Redacta una reflexión final, en forma grupal, sobre Leonardo Da Vinci, donde se destaquen los cambios producidos en la transición de la Edad Media y Edad Moderna.
- 5- Redacta un guion para la elaboración de un vídeo, donde deberán participar todos los integrantes del grupo. Para ello cada alumno deberá grabar una parte del contenido y se lo



enviará al coordinador, quien será el encargado de editar el vídeo final. Las producciones serán entregadas a través del link que puede ser subido a YouTube o al Drive de la clase.

- 6- El video debe cumplir con los siguientes requisitos:
 - a- Su duración no debe superar los 5 minutos.
 - b- Su audio debe ser adecuado.
 - c- Deben intervenir todos los miembros del grupo.

La mayoría de los alumnos tuvieron dificultades en la aplicación de los conceptos propios del Renacimiento a la obra seleccionada. En general ponían su foco de atención en los detalles accesorios a la obra, por ejemplo, cuánto medía, cuánto costaba, dónde estaba. Con respecto a la figura de Leonardo Da Vinci como prototipo del hombre renacentista, la mayoría de los alumnos se limitó a enumerar una larga lista de datos anecdóticos sobre la vida del artista, mientras que pocos lograron identificar la relación del artista con su época.

Tema: Revolución Cubana.

Escuela N° 201-PS Instituto María Auxiliadora. 5° Año de Ciencias Sociales y Humanidades.

Soporte: Plataforma Classroom/ Whatsapp/ email

Saberes:

- Analizar, comparar y sintetizar las problemáticas socio-históricas de Argentina y Latinoamérica en el contexto histórico internacional, en sus múltiples dimensiones.

Aprendizajes específicos

- Caracterización y reconocimiento de la Revolución Cubana en el marco de la “Guerra Fría” y su relación con las realidades latinoamericana y argentina.

Ejemplo de actividad a realizar:

- 1- Lee el PDF titulado “La Revolución Cubana”.
- 2- Busca en internet, una caricatura de época que sintetice la tensión entre Estados Unidos y Cuba generada por el estallido de la Revolución Cubana, en el marco de la Guerra Fría, indicando su fuente de origen.
- 3- Explica las ideas, los conceptos y el contexto geopolítico en el que se enmarca la caricatura elegida.
- 4- Envía la tarea con el archivo adjunto a la plataforma.

La mayoría de los alumnos pudo resolver la consigna en forma adecuada y pertinente. Algunos se limitaron a la búsqueda de caricaturas sobre la Guerra Fría y el enfrentamiento entre



URSS y EEUU, lo que demostró dificultades en la comprensión de las consignas. Como cierre del tema se realizó un encuentro virtual por Zoom.

Conclusión

La pandemia del COVID-19 impactó ampliamente en todas las esferas del quehacer humano. No quedaron exentos el sistema educativo argentino en general, ni el mendocino en particular. Afectó a estudiantes, docentes, directivos, a la comunidad educativa en su totalidad. Las condiciones imperantes hicieron necesaria la implementación de una educación remota en un lapso de tiempo y con una velocidad sin precedentes. Esta se caracterizó por el uso de variados soportes, de los cuales la primacía la obtuvo el celular, seguido del uso de distintas plataformas de aprendizaje, aunque, en muchos casos se dio la coexistencia de diversas instancias para mantener el vínculo pedagógico. La pandemia puso en evidencia un contexto de gran desigualdad en cuanto al uso y al acceso, tanto de los estudiantes como de los docentes a las tecnologías de la información y de la comunicación. Por ello es que Axel Rivas (2020) afirma que fue necesario poner en marcha “una pedagogía de la excepción. Una Pedagogía que contemple y actué, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales” (p. 2).

Con el fin de mantener el contacto con los educandos, se debieron crear nuevos caminos pedagógicos, senderos que fueron recorridos de la mano de diversos soportes tecnológicos. Fueron muchas las dificultades que se debieron sortear. Sin embargo, la capacidad de respuesta de las instituciones educativas ante los imperantes de la hora fue inmediata. En poco más de dos semanas se transformó el sistema de educación presencial en educación remota. En los momentos iniciales predominó el caos y la vorágine del envío compulsivo de tareas con el fin de continuar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, pasados los primeros días, la situación se ordenó a partir de las recomendaciones de enviar tareas cada 15 días, haciendo hincapié en la comunicación pedagógica, en la valoración de las trayectorias escolares y, en la evaluación formativa, con instancias de retroalimentación.

El gobierno escolar acompañó la gestión docente mediante la implementación de diversas medidas, entre las cuales cabe destacar la puesta en marcha de la Escuela Digital, los diversos convenios firmados con las principales proveedoras del servicio de internet, la emisión por televisión y radio de programas educativos, la impresión de cuadernillos en soporte papel y la entrega de dispositivos para los hogares de menores ingresos.

La pandemia puso de manifiesto la brecha digital y socioeconómica que atraviesa el sistema educativo. En este contexto, los más desfavorecidos fueron los estudiantes pertenecientes a hogares de modestos ingresos. En el aspecto social y afectivo, distintos programas y organismos asistieron a los alumnos con trayectorias escolares más débiles, por ejemplo, la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares). No obstante,



lo planteado, no se alcanzó a abarcar a la totalidad de las trayectorias escolares de los estudiantes. Es un valioso desafío pendiente el centrar la mirada en la trayectoria educativa individual de los estudiantes, enfocándose en la adquisición de los saberes prioritarios.

Por lo expuesto, hemos podido brindar un bosquejo de referencia sobre las experiencias pedagógico-didácticas llevadas a cabo en el contexto de la pandemia del coronavirus, en la provincia de Mendoza, durante gran parte del ciclo lectivo 2020.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el Covid 19*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>
- Corbera, E.; Anguelovski I.; Honey-Rosés, J. y Ruiz-Mallén, I. (2020). La praxis académica en tiempos del Covid-19: desarrollemos una ética del cuidado. Recuperado de: <http://www.giedhics.org/wp-content/uploads/2020/03/coronavirus.pdf>
- Devoto, E. (2020). *Coronavirus: la pandemia que ¿cambia? al mundo. Material para la continuidad pedagógica en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). Recuperado de: <http://www.giedhics.org/wp-content/uploads/2020/03/coronavirus.pdf>
- Dirección General de Escuelas. *Portal Educativo de la Provincia de Mendoza*. Recuperado de: <http://www.mendoza.edu.ar/>
- Dirección General de Escuelas. (2020, 4 de marzo). Memorándum 21 y 26. *Recomendaciones del Ministerio de Salud de la Provincia de Mendoza*.
- Dirección General de Escuelas. (2020, 27 de marzo). Memorándum 36. *Reconocimiento a los docentes por la tarea cumplida en las aulas*.
- Dirección General de Escuelas. (2020, 04 de mayo). Memorándum 41. *Aprendizajes Prioritarios*.
- Dirección General de Escuelas. (2020, 12 de marzo). Resolución 553. *Coronavirus. Resoluciones*.
- Dirección General de Escuelas. (2020, 11 de mayo). Resolución 804. *Modificación del calendario y Régimen de Evaluación 2020*.
- Dirección General de Escuelas. (2020, 02 de septiembre). Resolución 1816. *Medidas educativas excepcionales. Acreditación y Promoción*.
- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2020). *Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la pandemia del Covid 19*.



Observatorio Argentino por la Educación. (2020). *La educación argentina durante la pandemia del Covid-19. Un estudio sobre la situación de las familias y alumnos durante el aislamiento. Primer Informe. Frecuencia y fines del vínculo pedagógico en la cuarentena.* Recuperado de: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Frecuencia_fines_vinculo_pedagogico_cuarentena_.pdf

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en tiempos de pandemia?* Universidad de San Andrés.

El aula virtual de Historia: un espacio para innovar con TIC

María Alejandra Figueroa

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo
prof.alejandrafigueroa@gmail.com

Resumen

Desde la aparición de la Web 2.0, los dispositivos con Wifi, las plataformas virtuales y las ofertas formativas en línea, la educación se animó a transitar otra modalidad, optando, si la disposición tecnológica lo permitía, por la semipresencialidad como una “forma” de educación a distancia. Enseñar y aprender en entornos virtuales implica, entre otras cosas, promover la adquisición de capacidades diferentes en orden a lo cognitivo, social y digital en docentes y alumnos.

En sintonía con el contexto, las oportunidades que ofrece la modalidad virtual y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde el año 2013, el Departamento de Aplicación Docente, escuela mendocina de Nivel Secundario decidió virtualizar algunos espacios curriculares en todos los cursos, quedando para los últimos dos años la Historia y los espacios de definición institucional de la orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Por lo expuesto, el presente trabajo se propuso analizar si las capacidades generales y las específicas propias de la ciencia histórica, en tensión con los principios explicativos de la disciplina y las estrategias didácticas propuestas para el año 2019 a los estudiantes del último año, lograron resignificarse en un espacio virtual propicio para innovar con TIC, produciendo cambios en la construcción del conocimiento histórico.

Palabras clave: Virtualidad, TIC, capacidades, principios explicativos de la Historia.



Introducción

El trabajo que se presenta a continuación busca exponer desde del relato y el análisis de algunas experiencias áulicas del último año del Nivel Secundario en el Departamento de Aplicación Docente, cómo se resignificaron en el espacio de la virtualidad algunas capacidades generales y otras específicas. Estas últimas relacionadas a la formación del pensamiento histórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina, a la vez que la promoción de una ciudadanía democrática digital para entender el mundo actual (Santisteban Fernández, 2010).

Al considerar al aula virtual como un espacio propicio para innovar con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ponemos en valor las ventajas técnicas y pedagógicas que poseen los entornos de gestión del aprendizaje como Moodle, en especial para la creación de escenarios digitales institucionales. Estos permiten procesos de enseñanza y de aprendizaje asincrónicos enriquecidos con recursos tecnológicos que provienen del diálogo abierto con la Web Social o Web 3.0. Si bien el entorno es cerrado, la factibilidad de traer al escenario virtual un fragmento del universo de la web, hace posible crear una ecología de aprendizaje (Área Moreira, 2010). Con esta construcción, se contribuye a la apropiación de variados lenguajes y particulares lógicas de trabajo tanto para docentes como para estudiantes. La didáctica, en un escenario de estas características, cobra una fuerza y un sentido renovados.

La posibilidad de diseñar y plasmar una propuesta significativa en términos no solo de la enseñanza de la Historia en clave crítica (Carretero y Castorina, 2012), sino de los múltiples aprendizajes que de esta pudieran emerger, promueven el acceso a la información histórica y su posterior tratamiento. Además, la posibilidad de interacción ubicua entre pares y con el docente, la gestión autónoma del tiempo, la tarea colaborativa e incluso conjunta como modalidad de codiseño y la socialización de las tareas, invitan cuanto menos a explorarlas y considerarlas, puesto que favorecen a su vez el seguimiento, la evaluación y calificación del proceso académico.

Entendemos en orden a lo dicho, que resignificar es construir una propuesta que medie didácticamente la teoría y la práctica en un mismo escenario virtual, que haga uso genuino de sus recursos superando la instrumentalidad, que invite a problematizar la disciplina y a construir saberes relevantes capaces de juzgar el pasado e intervenir el presente.

Una mirada que se construye desde este enfoque, facilita el despliegue progresivo de estrategias innovadoras tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, ancladas en prácticas culturales contemporáneas que, promuevan a la postre, la construcción de nuevas subjetividades, así como una mejor comprensión del pasado y un compromiso con la realidad socio-histórica. Frente a lo expuesto, resulta necesario mirar la propuesta como un todo entramado, dinámico, flexible y orgánico en interacción con lo disciplinar, pedagógico-didáctico y tecnológico (Mishra y Koehler, 2006).

Para dar más precisiones, nos referiremos a dos prácticas áulicas de integración de saberes, de doce que se generaron en el aula virtual Moodle durante el ciclo lectivo 2019 para el espacio de definición institucional de 5to año, segunda división, denominado Problemática política y



social de Mendoza (EDI 2) de la Orientación Humanidades y Ciencias Sociales, desde donde, la Historia Nacional talló de forma contundente, representando el 90% de los descriptores.

Cada práctica de aprendizaje estuvo destinada a promover y fortalecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento histórico relacionado con la representación, la narración y la explicación históricas para la reconstrucción del pasado. La imaginación histórica, como el desarrollo de la empatía y la contextualización fueron otros de los objetivos planteados.

Para la primera experiencia de aprendizaje, se propuso trabajar con organizadores gráficos de la información, a fin de promover la representación del tiempo histórico y la construcción de conceptos propios de la ciencia histórica. Se utilizaron dos aplicaciones digitales, una para la elaboración del eje temporal y otra para la construcción de un mapa conceptual. En el caso de la segunda experiencia se impulsó el trabajo con fuentes diversas para la producción multimedial, con el propósito de reforzar la empatía histórica y la contextualización, a la vez que incentivar la creatividad, el juego, la simulación. Por último, se invitó a los estudiantes a utilizar una herramienta colaborativa para la presentación de un portfolio digital como trabajo final.

En orden a las capacidades, se buscó aprender a aprender, comunicar la información y resolver situaciones problema, apropiándose al mismo tiempo de algunos de los procedimientos específicos de la ciencia histórica: uso de categorías temporales y conceptos propios en relación con el principio de causalidad; la identificación y análisis de fuentes y el desarrollo de la empatía. Todos estos componentes en tensión con los contenidos conceptuales entramados a los principios explicativos de tiempo y espacio, multicausalidad y multiperspectividad.

Para mediar cada una de estas prácticas de aprendizaje en el aula virtual, se utilizaron los recursos Moodle: página, tarea y foro. Al interior de cada uno de estos, se desglosó la secuencia didáctica de cada clase. La explicación docente encontró en la narrativa la metodología más pertinente para hacerse presente en el espacio virtual.

De acuerdo a lo expuesto, el aula virtual fue contenido y contenedor de las distintas actividades digitales que definieron la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Fue contenido porque permitió desde otros formatos ampliar las estrategias de enseñanza y contenedor porque, en diálogo con la web y su variedad de aplicaciones en abierto, facilitaron la elaboración, presentación y socialización de las distintas producciones de los estudiantes. En su conjunto, facilitó la aparición de nuevas habilidades, aumentar las vivencias históricas y el concepto acotado del aula física.

Para comprender el porqué de la elección de este escenario educativo para la enseñanza de la Historia, referiremos algunas características del contexto socio-histórico y cultural desde el cual dichas experiencias encontraron sustento teórico y práctico. De este modo, y en un breve punteo, seguiremos la trayectoria de las TIC y la revolución digital en el marco de la Sociedad del Conocimiento, así como su inclusión en educación en respuesta a las políticas públicas nacionales.

En consecuencia, se mencionarán sucintamente las acciones tomadas por el Departamento de Aplicación Docente, escuela de Nivel Secundario perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, permitiendo situar este trabajo en su propio contexto.



La sociedad del conocimiento

La necesidad de definir el concepto y alcance de la denominación “Sociedad del Conocimiento” favorece la comprensión del contexto general con relación al impacto de las TIC y del contexto particular en el cual fue posible la virtualización de algunos espacios curriculares en el Departamento de Aplicación Docente y la realización de experiencias como las que se presentan.

El origen de esta noción, nos dice Anna Begoña Gros Salvat (2012), hay que ubicarlo en las transformaciones que estaban experimentando las sociedades industriales desde la década del 60 y en adelante, con la aparición de trabajadores orientados a la producción y gestión del saber. Algo estaba mutando en orden a satisfacer demandas que empezaban a ser diferentes. Las mismas comienzan a desplazarse lentamente de la producción de materias primas, capital y trabajo a la producción de conocimiento colectivamente construido, gracias principalmente a la conectividad (Siemens, 2004).

La producción de conocimiento se hace posible en la web, siendo por otro lado, el espacio para su circulación, desde donde los roles entre quienes consumen y producen se funden y confunden de manera impredecible. El hecho de que todos podamos construir conocimiento, permite desde una libertad de pensamiento y acción, una inteligencia colectiva dando lugar a la formación de una cultura participativa y de una nueva ciudadanía digital, global y proactiva.

La sociedad del conocimiento encuentra definición en una economía del conocimiento en términos de acumulación del capital intelectual y la producción de bienes inmateriales. El conocimiento, en la sociedad del conocimiento es sinónimo de experiencia, una que produce el saber al mismo tiempo que siembra incertidumbres. Un minuto de nuestro tiempo vale, y ha de servir para “comprar o no” un determinado producto, en términos de utilización.

El contenido es algo que se crea durante el proceso de aprendizaje, no algo previo al aprendizaje (Siemens, 2004). Incluso el constructivismo, como corriente pedagógica consideró, en su momento, que el conocimiento se construye de forma social, además de hacerlo desde la experiencia mental individual que implican los propios procesos cognitivos del desarrollo. Esta concepción y dinámica de la sociedad del conocimiento encuentra correlato directo con la mirada constructivista del conocimiento, pero también con la mirada del historiador siempre en búsqueda, interpelando al pasado y generando contenido siempre provisorio.

Para dar a luz un contenido web se vuelve importante la conquista de varias competencias para la gestión de la información, con relación especialmente a dos acciones: búsqueda y curación de la información. La importancia de saber su procedencia, el origen y el autor, se vuelven imprescindibles, así como saber seleccionar, recortar y editar esos datos (y no nos referimos solamente a los aspectos técnicos), sino por el contrario a aquellos que depuran de errores la información.

En una sociedad productora de conocimientos, la tecnología digital, Internet y la web ocupan un lugar estelar, porque les cabe el papel de ser facilitadores de los mismos. Rigen la mayoría de nuestras prácticas culturales desde las más simples a aquellas que resuelven los



problemas de la cotidianidad: consumir, producir, crear, comunicar/nos e interactuar. Somos y estamos mediados por la tecnología y a su vez también mediamos desde ella, y este proceso se consume en diferentes planos de la vida de un ser humano: el personal, el profesional y el laboral.

Adherimos a la postura crítico-social que prefiere comprender a la sociedad del conocimiento como la totalidad de lo social, que impulsa la emancipación del ser humano en todos los sentidos, que incluye al excluido y le confiere beneficios y derechos, porque es de justicia considerarlo así.

Una sociedad plural, que, en búsqueda de la equidad, reconoce al negado, al subalterno, al distinto, transparentando una realidad social como forma de humanización. Pensamos en una sociedad que en este orden de cosas signifique un beneficio para todos. La enseñanza de la historia se vuelve un catalizador de dichos procesos.

¿Cómo es que llegamos hasta aquí y cómo explicamos el movimiento interno de esta sociedad? Es indudable que el devenir del progreso, la inventiva humana y la aparición de nuevas necesidades, contribuyeron al cambio por mencionar solo algunos aspectos del análisis sociológico.

De la revolución mental a la revolución digital

Con la intención de aproximarnos a una mayor comprensión, reconocer que lo acontecido en la sociedad del conocimiento ha sido fruto de una revolución mental es una de las explicaciones que aparecen con frecuencia en los escritos académicos. El sesgo principal de una sociedad esencialmente mediatizada y anidada cada vez más a la normalidad de los gestos pequeños, donde el hombre, al decir de Alessandro Baricco (2018), se está moviendo desde una doble fuerza motriz, la real y la virtual, mundo e inframundo, explican dicho fenómeno.

Lo cierto es que, la posesión personal y la manipulación de dispositivos móviles, ligeros e inteligentes, el acceso a Internet con conectividad fija o paquete de datos, y la navegación por la web generan una auténtica revolución digital. Nada de lo que la humanidad está haciendo con estos artefactos deja impactar en lo inmediato de las tareas diarias. Uno de los tantos aspectos de ese impacto se puede sintetizar en dos conceptos: rapidez (velocidad, pasaje, celeridad) y ubicuidad (en todo lugar y momento).

Nos encontramos de algún modo y en diferentes grados interactuando con tecnología digital y, gracias a su capacidad de ubicuidad, nos desplazamos desmaterializados por mundos inimaginados. No por nada, refiere el autor mencionado, que estar en la web, se conceptualiza con la expresión: navegar, término que nace en la década del 90 de la mano del inglés Tim Berners-Lee, asociado a la triple "w". Ir de aquí para allá transitando mares y océanos de datos, viviendo una experiencia singular de desplazamiento errático, es lo que se define como navegar por la web. Un comportamiento que escapa a las lógicas lineales y se pone a galope de una hipertextual bastante nómada.

Ese desplazamiento lo definimos como una experiencia cognitiva, pero también sensorial. Navegamos continuamente, esta es nuestra forma de vivir (Baricco, 2018) y en esa experiencia las



variedades de formatos nos permiten captar la realidad de forma: textual, auditiva, visual, táctil, etcétera, de forma conjunta, amalgamada, mixturada, remixada, aumentando nuestra vivencia del universo, a la vez que nos dotamos de nuevas capacidades y habilidades en la apropiación de los bienes culturales.

Visto así, por la red de redes no solo circula información, sino también experiencia y poder (Gros Salvat, 2011, p. 6). Procesos de convergencia cultural y mediática “donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y consumidor mediáticos, interactúan de manera impredecible” (Jenkins, 2008, p. 14).

Alessandro Baricco, en su último libro *The Game* (2019), lo confirmó al hablar de los dos mundos que habitamos: el real y físico y el otro, el inframundo, aludiendo a uno donde las tecnologías nos pusieron, el mundo de lo virtual. Esta invitación, con mucho de compulsivo devino en una “habitación”, porque “habitamos un nuevo espacio y, tal como en un juego, (continúa diciendo el autor) termina siendo nueva forma de estar cómodos, vivos e incluso elegantes en la corriente de la vida cotidiana” (Baricco, 2019, p. 10).

Las ecologías digitales, en tanto que sistemas orgánicos, devenidas del acontecer mencionado, se muestran como un gran bazar de recursos y formatos, presentes en una trama híbrida y ciertamente nómada, al igual que el nuevo hombre, esto último en términos de relativa estabilidad en la Red. Hoy accedemos a una determinada información y mañana nos arroja error 404. Por lo mismo, un aspecto interesante a contemplar es la necesidad de permanente actualización. Actualizar el módem, el dispositivo, el software, el navegador, los sitios, los enlaces, los recursos, actualizar las empresas, los usuarios, las instituciones, las personas, ¿los educadores?, también.

La revolución digital en educación

El hombre se ha vuelto digital tal como refiere el filósofo contemporáneo y escritor italiano Luciano Floridi (2018), conocido por su estudio sobre la tradición del escepticismo y por sus trabajos sobre la filosofía de la información y la ética informacional. El autor sostiene, parafraseando algunas líneas que ese hombre puede copiar y pegar fragmentos de la realidad vivenciando el proceso de forma personal y natural. En el inframundo, él mismo pierde perspectiva de cómo es, el Photoshop contribuye a crear su alter ego, mejorando su yo de manera natural.

Un ejemplo más claro nos lo ofrece Jordi Adell (2018) cuando habla de la localización y la presencialidad. Podemos estar localizados en un lugar y, sin embargo, sin movernos de allí, presentes en otro.

En cambio, lo que podamos hacer con la tecnología en nuestra vida cotidiana difiere de aquello que es posible de concretar en el ámbito educativo, debido probablemente a la naturaleza compleja del mismo sistema educativo, así como a la falta de formación del docente para construir desde la potencialidad didáctica de los recursos digitales. Aquí, el salto requiere ser mayor porque los riesgos, implicancias y desafíos son mayores. Modificar un sistema educativo y romper



viejos patrones aún vigentes, relacionados a la distribución del tiempo y al espacio escolar, a lo prescriptivo del currículum, a la jerarquía de roles y funciones y a la asignación de tareas, no solo conlleva tiempo, sino una gran voluntad y madurez pedagógicas en paralelo a nuevas políticas públicas ministeriales, las cuales necesariamente deberán ponerse en tensión con aquello que aporte la innovación tecnológica y los vaivenes epocales.

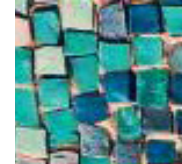
Enseñar desde una pantalla, implica digitalizar lo posible en la complejidad del proceso educativo, necesitando poner a resguardo el carácter social de la educación, dar continuidad al aula como espacio comunicativo (Dussel, 2020), así como el componente humano, insistimos, del todo irremplazable. Transferir la realidad educativa a otro tipo de experiencia de esa realidad troceada en infinitésimas partes, he aquí el gran desafío, pero no tecnológico, al menos no, *in prima fase*, sino por el contrario, pedagógico, didáctico y disciplinar. Por lo mismo, pensar en virtualizar se constituye en una invitación a volver a las fuentes de nuestra formación docente, viajar a las entrañas de la pedagogía misma que nos hizo nacer como enseñantes y pensar en una didáctica como verdadero arte.

La realidad de la pandemia de COVID 19 y los modos de seguir en contacto con el otro nos pusieron en situación de experimentar contundentemente la virtualización y sus desafíos. Seguimos en casa, estamos en cuarentena, no infringimos el distanciamiento social preventivo y obligatorio, pero hacemos Zoom con nuestros estudiantes, educando desde distintas instancias; interactuando con el grupo, con los materiales, con el contexto y hasta con la institución (Prieto Castillo, 2018). No estamos físicamente con ellos, pero sí presentes entre ellos. En una época signada por el poder de la multimedia, estar presente en esos términos es estar presente y punto. La tecnología digital lo hace posible, juntando los espacios; y lo vuelve tan real que perdemos dimensión de su naturaleza virtual.

Implica, al decir de los expertos, empezar a andar un cambio en la concepción de poder y de autoridad, de didáctica y currículum e incluso un cambio con relación al lugar que ocupa el saber en el acto educativo y dónde ponemos a la tecnología en todo esto. La invitación a revisar la didáctica que posibilite una nueva mediación, una que plantee una cercanía que no invada y una distancia que no abandone (Prieto Castillo, 2018) es uno de los caminos, para nosotros el más deseable.

A su vez, no se puede dejar de mencionar el posicionamiento político que se asume y defiende frente a las políticas públicas que encaran procesos de esta naturaleza. La inclusión, el acortamiento de brechas socio-digitales, la entrega de dispositivos, el derecho digital de la alfabetización, la soberanía en la conectividad y la capacitación suelen ser materia de debate político. Inevitablemente nos preguntamos: ¿qué se hizo? o mejor ¿qué se está haciendo cada vez que la tecnología dice “presente” en el aula?

Para responder estos interrogantes, y sin intenciones estadísticas, pues no hacen al sentido de este trabajo, necesitamos mirar primero el recorrido histórico. Recordemos que desde el año 2010, los docentes pudieron hacer “poco” en términos de uso, frente a la llegada masiva de computadoras, al menos al interior de las instituciones, dado que muchos sostuvieron con una fuerza apocalíptica que las tecnologías habían llegado para desplazar al docente y, además,



considerando al alumno como “nativo digital” (categoría superada) este dejaría de necesitar de las mediaciones escolares. Con la tecnología en mano, sería capaz de resolver autónomamente el problema de su educación, por lo cual el docente se volvería prescindible. El tiempo demostró que esa percepción era errada.

Haciendo Historia

Si se baja a la región, con la implementación del Programa Nacional Conectar Igualdad¹ y el consecuente Modelo 1 a 1 se buscó promover la universalización del acceso a las TIC de docentes y alumnos de escuelas públicas de Nivel Secundario y de Formación Docente. La misma se materializó con el decreto presidencial número 459 de 2010 de Cristina Fernández de Kirchner, afectando a 24 jurisdicciones que aunaron esfuerzos económicos y educativos para hacer de esta política una cruzada de alcance federal.

Los principios orientadores fueron: la equidad e inclusión, la calidad, la innovación y la formación ciudadana, esto último aparece en consonancia con los objetivos de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en la escuela, eje que desplegaremos con mayor profundidad en el desarrollo de la propuesta que anima este trabajo. El programa no solo proveyó de máquinas, sino que estuvo acompañado por dispositivos de formación, capacitación y actualización docente incentivados por programas nacionales y jurisdiccionales.

Es importante preguntarnos: ¿Cómo se vivió la llegada de las notebooks de Conectar Igualdad en las escuelas preuniversitarias de la Universidad Nacional de Cuyo en la provincia de Mendoza? Las escuelas secundarias pertenecientes a dicha Universidad, no se beneficiaron directamente de las acciones de formación encaradas por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, solo quedaron incluidas en el universo de dotación de computadoras.

La llegada de los dispositivos móviles abrió un camino hacia la adopción y/o adaptación de las TIC en el aula, bajo un paradigma diferente del que se venía trabajando en los laboratorios de informática.

Cada institución secundaria perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo implementó diferentes acciones para acompañar la llegada y distribución de los dispositivos enviados por Nación.

El Departamento de Aplicación Docente, en particular, promovió la incorporación de las TIC con la implementación de aulas virtuales en plataforma Moodle. Solo algunos espacios curriculares de 1ero a 5to se vieron incluidos en esta modalidad, destinando una hora cátedra de la totalidad de su carga horaria. En el caso del espacio curricular Historia, el año asignado para la virtualización fue 4to, con una hora virtual de tres horas y 5to año para los espacios de definición institucional dedicados a las humanidades y ciencias sociales con idéntica carga horaria.

¹ Para ampliar la información se puede consultar la página del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina: http://www.saij.gob.ar/legislacion/decreto-nacional-459-2010-creacion_programa_conectar_igualdadcomar.htm?11



La virtualización, acompañada de algunos dispositivos de capacitación docente ofrecidos por la propia institución, daba inicio a una modalidad de enseñanza y aprendizaje híbrida basada en una concepción de aula virtual como puente entre lo presencial y virtual, prevaleciendo el uso efectivo e instrumental de la misma (Maggio, 2012). Un bazar de PDF, enlaces y videos que los docentes pusieron a disposición de sus estudiantes para promover un tipo de acceso y tratamiento de la información que buscó replicar algunos usos presenciales.

Conforme se avanzó en tiempo y en conocimiento de la plataforma Moodle, esos usos se fueron haciendo intensivos en términos de participación de docentes y alumnos como así también en calidad pedagógica y disciplinar de las propuestas. Dos de ellas, en el marco de la enseñanza de la Historia, se presentan a continuación.

Reconfigurando el aprendizaje de la Historia: nuevos entornos, otros recursos, distintos aprendizajes

Para presentar las propuestas mencionadas en la introducción, se ha decidido sintetizar la narrativa de las experiencias de aprendizaje, abreviando la secuencia didáctica trabajada en aula virtual.

La primera experiencia fue realizada por 5to año, 2da división y buscó integrar varios temas o contenidos trabajados durante todo el ciclo lectivo, a fin de recuperar información histórica y reforzar el tratamiento de esta desde los siguientes principios explicativos de la ciencia: tiempo, proceso y cambio/continuidad. Asimismo, se impulsó el trabajo con contenidos procedimentales para el logro de capacidades generales en orden al uso de conceptos, resolución de problemas y comunicación de saberes.

La propuesta virtual diseñada para dos semanas consistió en recuperar información por medio de la relectura conceptos previos trabajados en anteriores prácticas semipresenciales. Con la información recuperada se construyó, en forma grupal, una línea de tiempo en formato digital con el programa multimedial Timetoast.

Para construir la línea de tiempo como recurso para la representación del tiempo corto, en términos braudelianos, se pidió ubicar los períodos de dictadura y de democracia que se desarrollaron alternadamente entre 1930 y 1976 en Argentina, a la vez que marcar para cada uno las presidencias de facto y constitucionales con algunos de los más destacados hechos políticos y sociales.

Para poder abordar esta práctica, se les ofrecieron algunas mediaciones didácticas y tecnológicas, estas últimas a modo de tutoriales y explicaciones de voz digitalizadas, ambas en el marco de una propuesta de aprendizaje más rica y compleja, si se compara con actividades anteriores.

La intención tecnopedagógica de la tarea fue promover en los estudiantes la habilidad para la representación didáctica del tiempo desde el recorte histórico indicado, y hacerlo en un formato digital. Por otro lado, facilitar el acceso al programa digital para aprender su manipulación



instrumental: generar un usuario, utilizar funciones y establecer permisos públicos. Por último, se propició la reconfiguración del saber histórico en términos de la ciencia fortaleciendo el trabajo con los principios explicativos estudiados.

Una vez confeccionada la línea de tiempo digital, dieron cuenta del proceso histórico representado respondiendo a una serie de preguntas que completaban las consignas de la práctica virtual. Desde el punto de vista de los principios explicativos, las preguntas buscaron corroborar el manejo y la comprensión de algunas categorías temporales: duración, orientación y sucesión; profundizando la relación entre los hechos, identificando las causas en el proceso, así como los cambios o las permanencias políticas y sociales. También se buscó recalcar, una vez más, en el significado de los conceptos principales trabajados en el marco temporal: dictadura, democracia, golpe de Estado, estado de bienestar, desarrollismo, clases populares, por mencionar algunos ejemplos. Estos conceptos fueron trabajados a través de un mapa conceptual que organizó y jerarquizó la información.

Finalmente, el enlace a la línea de tiempo, el mapa conceptual en formato de imagen y las respuestas a las preguntas se publicaron en el foro Moodle. Al socializarse, el resto del estudiantado tomaba contacto con las producciones de sus compañeros, pudiendo también valorarlas. La práctica fue calificada, como evidencia de evaluación sumativa y mediante rúbrica.

Las consignas de la práctica intentaron poner en valor para un aprendizaje mayormente significativo no solo el contenido conceptual, sino el procedimental, desde donde el tiempo histórico fue abordado como objeto de análisis, ensanchando el horizonte temporal de los estudiantes, visibilizando la importancia de su apropiación para la comprensión del pasado.

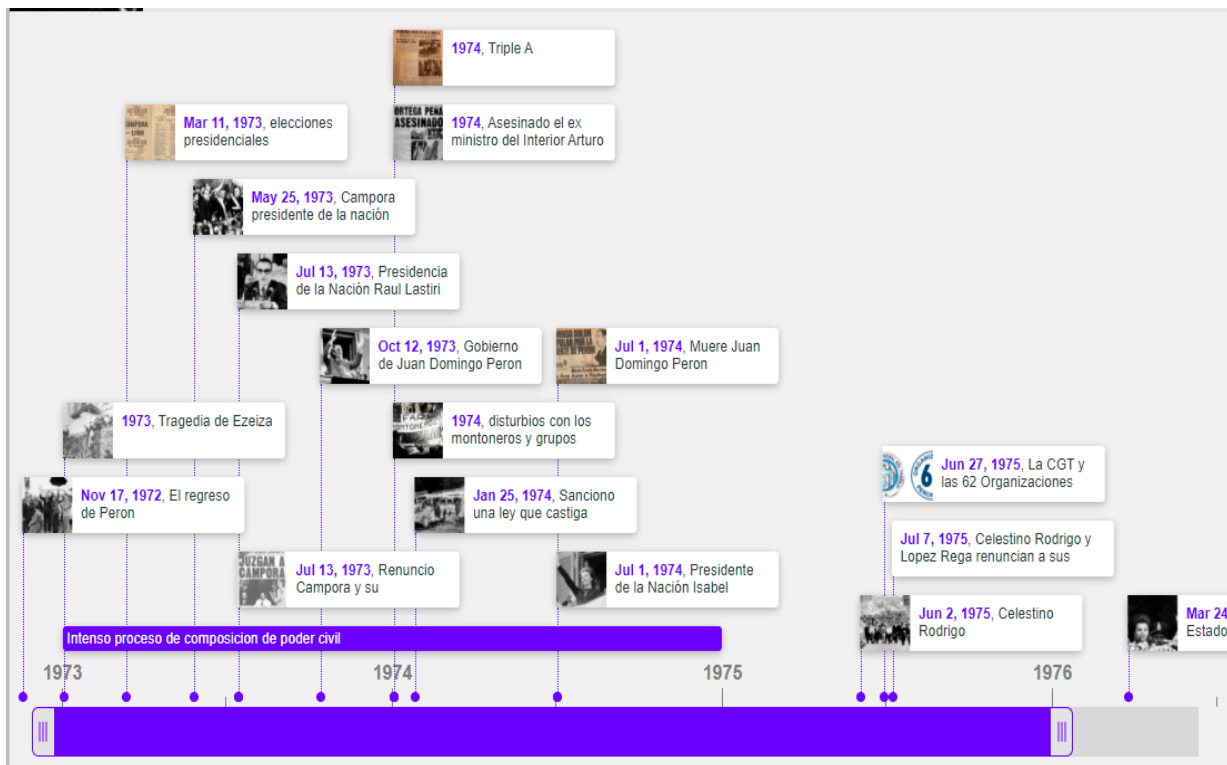
Las ventajas tecno-pedagógicas aportadas por el recurso remiten a una variedad de aspectos. La posibilidad de trabajar la herramienta desde los dispositivos portátiles, cierta familiaridad en el uso de las App, la prolijidad y precisión en su elaboración, la factibilidad de edición y enriquecimiento con la incorporación de otros recursos digitales como pistas de audio, imágenes, mapas geolocalizados, videos a modo de enlaces, etcétera, los cuales amplían la experiencia personal y el conocimiento. Otro beneficio radicó en la posibilidad de escalar el objeto digital facilitando su visualización general o parcial y su inserción en el aula virtual. Permitir el trabajo colaborativo ayudó en la definición de roles y tareas, a la vez que promovió la responsabilidad individual y el compromiso de cada quien, con el trabajo final, manteniendo la motivación durante el trayecto. Un aspecto no menor es la economía de tiempos y recursos; saber que a la distancia se pudo contribuir con un aporte no hace más que resignificar la idea de ubicuidad de los escenarios virtuales y en línea, flexibilizando las posibilidades de trabajo.

La experiencia con el objeto del saber histórico, permitió la interacción con los datos, accediendo a distintas fuentes de información, aprendiendo a identificar y usar fuentes, enriqueciendo las estrategias del aprendizaje en la medida que se pudieron combinar y remixar: explicación, uso de imágenes, participación y sistematización de la información. Se puede considerar al proceso como un aprendizaje aumentado, pero también podemos mencionar a la enseñanza de igual modo, puesto que para que la propuesta redunde en nuevas capacidades,



implicó previamente que dichas capacidades fuesen inicialmente apropiadas por el docente, como parte de las competencias digitales de la sociedad del conocimiento (Perrenoud, 2007).

Imagen 1. Fragmento de la línea de tiempo realizada por estudiantes del 5to año de Humanidades. Departamento de Aplicación Docente



Fuente: elaboración propia.

La segunda experiencia se extrajo de un trabajo final integrador que realizó un grupo del mismo curso. La práctica solicitaba elaborar un portfolio en forma grupal, a través de la aplicación Sites de Google. Concluido el proceso de tres semanas de duración, el producto final se compartiría en el foro del aula virtual. Desde allí, el docente calificaría la tarea en un proceso de evaluación sumativa, no antes de considerar la retroalimentación positiva realizada por los otros grupos, fomentando de este modo la coevaluación o evaluación entre pares.

Dicha carpeta de bitácora buscó recoger evidencias de todas las prácticas de aprendizaje realizadas durante el año escolar. En esta oportunidad, se les indicó a los estudiantes formar grupos de no más de cuatro integrantes y presentar a elección las tareas que habían considerado más relevantes en términos históricos y más significativas por los aprendizajes digitales aportados, seleccionando una por cada clase. Luego de esa selección, debían dar cuenta de ello por medio de una pequeña narrativa. Se consideró importante la superación del abordaje fáctico de la



Historia, relativo al dominio de los datos para avanzar en una construcción personal que ponga en evidencia la interpretación, la contextualización y la argumentación históricas.

A fin de mediar la tarea, se les ofrecieron una serie de preguntas para orientar la metacognición: ¿por qué eligieron esa tarea?, ¿qué aprendizaje histórico lograron? ¿qué principio explicativo trabajaron y cómo lo hicieron?, ¿hubiesen elegido otra estrategia? ¿por qué sí o por qué no? ¿Podrían elaborar una lista con lo aprendido? ¿qué aprendieron del trabajo de los otros compañeros?, ¿qué cosas consideran que no quedaron aprendidas? ¿varió desde este enfoque el aprendizaje de la historia? entre otras tantas más.

De esta práctica, rescatamos un Podcast (pista de audio) que formó parte de una de tantas tareas realizadas en el aula virtual y que un grupo de estudiantes seleccionó como parte de su Portfolio. Advertimos que, a través del ejercicio de simulación, trabajaron la empatía como procedimiento histórico, las fuentes primarias y también el tiempo histórico poniendo en contexto un acontecimiento (Trepát, 1995). El ejemplo seleccionado consistió en la recreación de una escena radial: “Historias argentinas”, en el contexto de 1986, previo al Mundial de Fútbol de México, desde donde analizaron, a partir del testimonio de una invitada, los violentos episodios del terrorismo de Estado en la Argentina.

Imagen 2. Podcast seleccionado, realizado por un grupo de estudiantes



Fuente: elaboración propia. Disponible en: <https://go.ivoox.com/rf/29814186>

Para concluir, diremos que ambos recursos, la página web y el podcast poseen interesantes ventajas tecno-pedagógicas. Son interfaces intuitivas al conocimiento de los estudiantes, el uso de las imágenes y la grabación de audios forman parte de sus prácticas habituales, como estar en Instagram o grabar un Tik-Tok. Mantienen elevada la atención y la motivación, son excelentes estrategias de síntesis para reforzar aprendizajes, dado que en pocos segundos o unas cuantas imágenes pueden contar una historia. Al igual que en el ejemplo anterior reducen tiempos y costos y facilitan la apropiación de principios explicativos y procedimientos propios de la Historia



además del desarrollo de capacidades cognitivas como el análisis y la síntesis, sociales como la comunicación e interacción y digitales como la producción con tecnología.

Conclusiones

A modo de cierre, diremos que la expresión de Fabio Tarasow (2014) cuando dice en su libro *De la Educación a distancia a la educación en línea*, que “en el mundo virtual el contenido es verbo”, nos permite expresar el sentido y el significado de la propuesta. Desde ella, hablamos de favorecer el pensamiento histórico para crear conocimiento, y con el aula virtual intentamos evidenciar cómo el espacio tecnopedagógico se constituye en una ecología de aprendizaje propicia para enseñar aprendiendo y para aprender haciendo. Incluir las herramientas TIC, potenciar el uso de procedimientos históricos, ampliar el universo de estrategias y técnicas de enseñanza y de aprendizaje con relación a las prácticas contemporáneas de nuestros jóvenes, otorgaron un mayor significado al aprendizaje de la historia. Reconfigurar el saber y conquistar diversas capacidades en el entorno virtual de todos los actores educativos nos obligó a pensar en la posibilidad de una nueva didáctica.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Las Tecnologías emergentes ¿Pedagogías emergentes?* Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/235771131>
- Adell, J. (2018). Ponencia *Hacia una competencia digital crítica*. #CanTEP18. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=pzd_J3tFtUw&t=4s&ab_channel=ConsejoEscolardeCantabria
- Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M. y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 11(1), pp. 7-31.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Anagrama.
- Carretero, M. y Castorina, J. (2012). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: Carneiro, R., Toscano, J.C. y Díaz, T. (Coord.) (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección Metas Educativas 2021*. OEI y Fundación Santillana
- Gros Salvat, B., Ayuste, A. y Valdivielso Gómez, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En: Lorenzo Aretio, L. *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Recuperado de: http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas_nuevas/gros/gros_2.html



- Jenkins, R. (2014). *Identidad Social*. Key Ideas.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). *Modelo TPACK*. Recuperado de: <http://www.tpack.org/>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez competencias para enseñar*. Editorial Grao.
- Prieto Castillo, D. (2018). *Material de lectura de la Especialización en Docencia Universitaria*. UNCuyo.
- Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), pp. 34-56. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Siemens, G. (2004) *El Conectivismo, una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de: https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Soletic, Á. (Coord.) (2014). *Ciencias Sociales y Tic. Orientaciones para la enseñanza*. Anses.
- Tarasow, F. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. FLACSO. Homo Sapiens.
- Trepát, C. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Editorial Grao.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

“Profe ¿qué hacemos?”: residencias docentes en tiempos de pandemia

Carolina de los Ángeles Moya

Instituto 9 de Julio. Nivel Superior.
fscienciassociales@gmail.com

Sebastián Emmanuel Ríos Tapia

Instituto Padre Manuel Ballesteros. Nivel Superior.
sebastianriostapia@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia intenta contribuir al desarrollo de prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales para revisar el acompañamiento en la formación inicial frente a los desafíos que nos demanda este contexto de pandemia y de las exigencias de la virtualidad.

Como docentes a cargo de los espacios curriculares de la Didáctica de las Ciencias Sociales para el Profesorado en Educación Primaria, revisamos continuamente las construcciones teóricas y metodológicas de la didáctica para mejorar las propuestas de enseñanzas en los diversos niveles educativos y contextos. Frente a la actual situación nos propusimos indagar sobre cómo ha venido desarrollándose el trabajo de nuestros/as alumnos/as en esta situación inédita que ha trastocado nuestras rutinas escolares y de formación. En este sentido, consideramos que es fundamental buscar propuestas que garanticen la inclusión y el acceso de todos/as los/as estudiantes a los conocimientos, que, resignificados por la escuela, permitan la construcción de “ciudadanías globales, justas y solidarias” (Pagès en TV Olhos D’Água - TV Uefs, 2020). Por ello nos parece que aún debemos seguir pensando y reflexionando acerca de la transformación didáctica y disciplinar que nos demanda hoy la virtualidad.

Palabras clave: Prácticas de enseñanzas, didáctica, virtualidad, propuestas, ciudadanías.



Introducción

El contexto de pandemia y cuarentena a lo largo de este año ha puesto en tensión y ha supuesto pensar estrategias y alternativas en función de las realidades de las instituciones y grupos de alumnas y alumnos con quienes trabajamos en la parte final de la formación inicial, es decir, quienes atraviesan los ejes de la práctica del 3° y 4° año del Profesorado en Educación Primaria. En este sentido, lo inédito de la situación nos ha empujado a repensar la didáctica, no solo desde los marcos teóricos, sino en la práctica, tanto de nuestros espacios disciplinares como las tareas que deben llevar a cabo las y los residentes en las escuelas asociadas.

Es a partir de esto que pensamos en la pregunta inicial “Profe ¿qué hacemos?”, ya que la misma señala no solo el desconocimiento por lo nuevo, sino también temores, ansiedad y angustia sobre cómo actuar en estas circunstancias. Sin desconocer que se está revisando un modelo educativo acorde al perfil que requieren las ciudadanas y los ciudadanos del siglo XXI, para que adquieran habilidades para transitar por entornos complejos en esta era de la información, al parecer las limitaciones son más evidentes que el propio desarrollo de ese modelo. Son muchas las situaciones que pueden explicar esas limitaciones. En este caso, sin pretender generalizar, ponemos la mirada en la enseñanza y los aprendizajes de las Ciencias Sociales en este contexto de pandemia.

En línea con lo planteado, pensamos en una encuesta a los y las estudiantes de 3° y 4° año sobre cómo han venido trabajando este tiempo desde la virtualidad. Si bien el número de participantes pareciera bajo o poco representativo (14 en total), teniendo en cuenta que son de dos institutos, esta situación responde a dos cuestiones que la pandemia y cuarentena han afectado a los y las alumnos/as de los cursos en cuestión. La primera, más general, responde a la crítica situación económica en la mayoría de los hogares (siendo nuestros/as alumnos/as en su mayoría de clase media-baja y clase baja) manifestada en la pérdida de trabajo o la búsqueda del mismo para poder solventar la cuota institucional. La segunda cuestión responde a que, si bien en estos años solemos tener pocos/as alumnos/as, el contexto de no presencialidad y la falta de decisiones de las autoridades en relación a los exámenes, llevó a que una parte de estos cursos no pudiera hacer las prácticas este año, puesto que adeudan materias de años anteriores.

Los institutos en los cuales desarrollamos nuestra tarea están ubicados en las ciudades de San Miguel de Tucumán y San Isidro de Lules, las prácticas se llevan a cabo en escuelas asociadas del ámbito urbano (en su gran mayoría) y rurales (completas y con grados asociados).

De la lectura y análisis de los datos arrojados por las encuestas, planteamos tres líneas posibles de análisis que agrupan las preguntas y respuestas recibidas.



Referida a las experiencias de la práctica docente de las estudiantes del Profesorado de educación Primaria

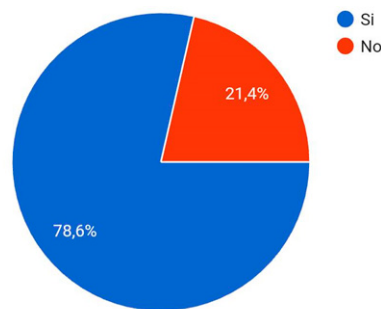
Se destaca que un porcentaje importante de estudiantes haya tenido alguna experiencia de práctica, ya que el inicio de la cuarentena fue anterior al inicio del ciclo lectivo, lo que implicó generar los acuerdos entre docentes, coformadores y alumnos/as en forma virtual y en cierta manera demorar el inicio de las mismas.

Otra cuestión a resaltar es que las y los estudiantes están trabajando y planificando proporcionalmente igual entre varias de las áreas de conocimiento, no priorizando solamente Matemática y Lengua, algo muy común en tiempos de la “vieja normalidad”. Esto nos lleva a pensar en qué es lo que se prioriza desde el área de las Ciencias Sociales: si la acumulación de actividades, con poca articulación de contenidos o las propuestas articuladas que permitan entrever un hilo entre ellas.

También se logra leer que el diseño de las propuestas resulta del trabajo, también en porcentajes iguales, con el docente de las Prácticas, con el docente coformador de las escuelas asociadas, con el docente del área (Didáctica de las Ciencias Sociales) y con compañeras (parejas pedagógicas). En este sentido, desde las instituciones formadoras se ha intentado virar hacia otras estructuras y lógicas pedagógicas más acordes a los requerimientos actuales de la formación docente.

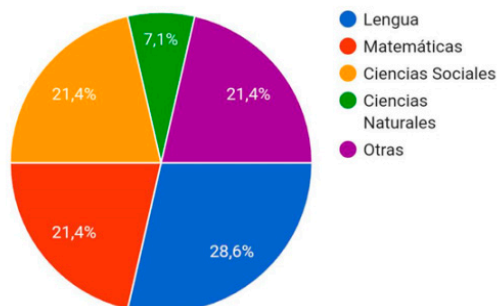
2- ¿Tuvieron alguna experiencia de Práctica docente? (Escuelas asociadas, contacto con docentes coformadores, experiencias virtuales, etc.)

14 respuestas



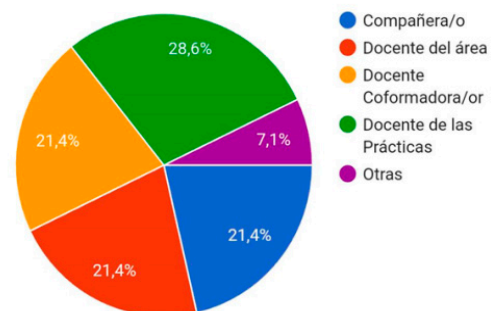
3-En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, ¿Cuáles son las áreas que estás trabajando?

14 respuestas



4- En el diseño de las propuestas de trabajo ¿Con quiénes trabajás?

14 respuestas





Referida a la enseñanza de las Ciencias Sociales

Se lee en los gráficos que el tiempo destinado para la enseñanza de las Ciencias Sociales en las Escuelas asociadas depende del pautado por el docente coformador, o cuando se aproxima la conmemoración de alguna de las efemérides presentes en el calendario escolar o una vez a la semana. Se podría inferir que, según las experiencias de las estudiantes, no se cumple con la carga horaria prevista para esta área de conocimiento. Esta situación es algo que largamente se ha planteado en clases de didáctica, lo cual implica, a nuestro entender, problemáticas de índole disciplinar y didáctica, en el sentido de que es complicado pensar en una enseñanza sistemática y sostenida de las Ciencias Sociales como disciplina escolar y como espacio de acercamiento y reconstrucción de la realidad social si los espacios y tiempos de la escuela no se prestan a su pleno desarrollo, muchas veces dado por la importancia relevante que se le da a Lengua y Matemática, o por limitaciones en el conocimiento de los contenidos del área. En relación a lo didáctico, se vuelve difícil pensar las prácticas desde los marcos teóricos si estas no son continuas en el tiempo, sumado al cambio en las mentalidades sobre nuevas formas de pensar y enseñar lo social en la escuela primaria.

Nos parece sumamente interesante leer que se prioriza la integración de videos, textos e imágenes como recursos para el desarrollo de los contenidos, tal vez atendiendo a la modalidad de trabajo que supone la virtualidad. De igual manera, cabe destacar que las consignas formuladas apuntan al desarrollo de la comprensión lectora y al trabajo con otros como condiciones necesarias para la construcción de conocimientos. Junto a esto va de la mano lo de colocar a las estrategias de enseñanza, el desarrollo de capacidades y las actividades de aprendizajes como componentes fundamentales de la planificación.

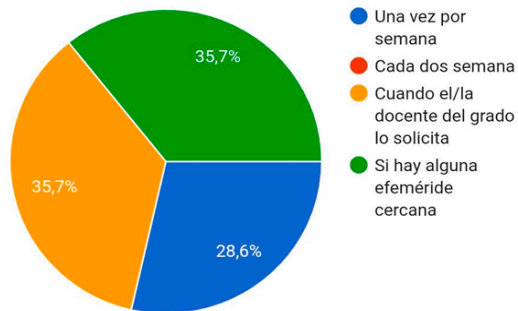
Si pensamos que los contenidos también son un componente fundamental de la planificación, más en este contexto de pandemia, nos parece imprescindible definir: ¿Qué y cómo se enseñan las Ciencias Sociales? Y, ¿para qué enseñar las Ciencias Sociales? Redefinir y re trabajar los contenidos para la construcción de “ciudadanías globales, justas y solidarias”, implica superar que los contenidos de las Ciencias Sociales se reduzcan a las efemérides, a la descripción de los espacios y estén poco vinculadas a las problemáticas actuales. Esa revisión debe ser pensada no solo desde lo prescripto por los documentos oficiales, sino pensarla como un espacio de creación desde lo local, desde los contextos y realidades que transitan diariamente.

Puede que esto resulte contradictorio con la evaluación que suponen las/os estudiantes con respecto a las Ciencias Sociales, a saber: comprensión lectora, producción escrita y resolución de problemas. Capacidades y criterios evaluativos que ellas pretenden desde sus propuestas de enseñanza, pero que muchas veces no se observan, lo cual nos lleva a pensar las dificultades que hay en tender puentes entre actividades y evaluación, siendo esta última presentada como el cierre de lo abordado y no como parte integrante de la totalidad de la propuesta desde el inicio hasta el cierre, es decir integrada, formativa, progresiva y no meramente calificativa. Consideramos que es este uno de los puntos sobre los cuales hay que seguir trabajando en la formación inicial, deconstruir el sentido de la evaluación como cierre y repetición de lo trabajado y pensarla como procesual.



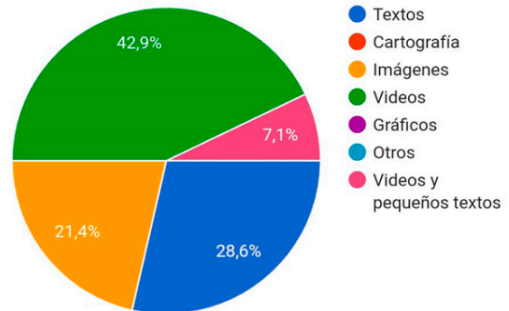
5- Según sus experiencias ¿Cuánto tiempo se destina a las Ciencias Sociales?

14 respuestas



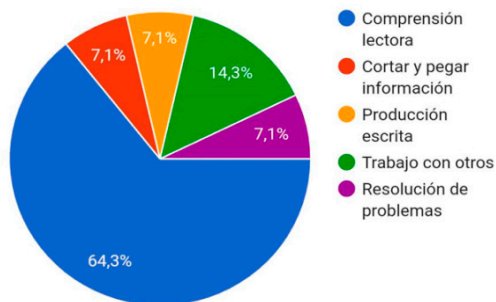
9- En el diseño de las actividades de Ciencias Sociales, qué recursos utilizas:

14 respuestas



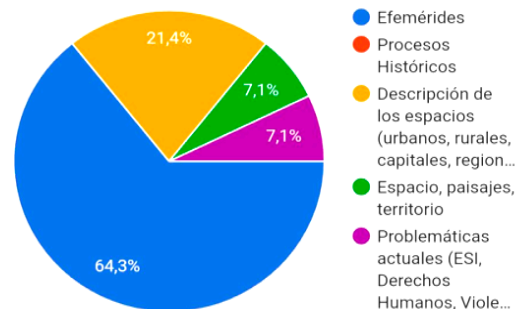
10- Las consignas de las actividades apuntan a:

14 respuestas



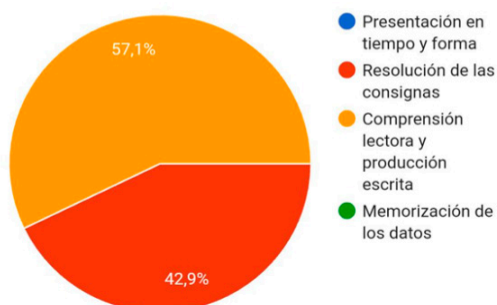
12- Según tu experiencia, qué se trabaja en Ciencias Sociales en las escuelas donde desarrollas tus prácticas o lo que lograste observar

14 respuestas



13- A la hora de evaluar, qué tenés en cuenta:

14 respuestas





Referida a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la virtualidad

Como se lee y se puede observar, WhatsApp se ha convertido en la aplicación de preferencia para la educación en la virtualidad, por el mayor alcance de accesibilidad, por la inmediatez para adjuntar una clase en Word, en PDF, imágenes, videos y otros documentos. Además es una de las aplicaciones de mayor familiaridad por el uso cotidiano que se le da. Al igual que WhatsApp, Word es el programa de mayor uso para el desarrollo de las clases, la enunciación de las actividades, los textos o fragmentos de textos, ya que es un programa que habitualmente utilizamos.

En relación a las apreciaciones sobre la enseñanza en el marco de la educación virtual, se lee que el obstáculo continúa siendo el acceso de todas y todos a las clases virtuales, ya que, al ser niños y niñas, dependen de los horarios de sus familias, de a qué integrante le llega la tarea, si la señal es buena, si tienen crédito o dinero para hacer cargas. Si bien estas situaciones son más comunes en las zonas rurales, también se da en las escuelas urbanas, puesto que la mayoría de las escuelas donde realizan sus prácticas son instituciones públicas a las que asisten niños y niñas de los sectores populares. Esta situación, y mientras se alarga la no presencialidad, lleva a pensar en posibles alternativas de acompañamiento a las trayectorias escolares, que no necesariamente respondan a lo planificado pre pandemia o al cumplimiento con los contenidos que deberán ser abordados en los grados, sino que las mismas respondan justamente a las necesidades del ahora y que a su vez podrían permitir salirse de lo establecido y trabajar desde otras perspectivas otros temas o problemáticas muchas veces ausentes o invisibilizadas en las escuelas, como por ejemplo ESI, Educación y Memoria, EIB, convivencia escolar, entre otras.

A pesar de este gran obstáculo, se destaca como fortaleza de esa modalidad virtual el experimentar y conocer nuevas herramientas y aplicaciones, nuevas formas de enseñar y aprender, mantener y preservar el vínculo entre escuela y hogar: docentes, estudiantes y familias. Los desafíos: pensar e incorporar estrategias, motivar el interés de los estudiantes, la comprensión y el aprendizaje de los contenidos, enseñar y aprender a la distancia. También muchos de los desafíos se leen como obstáculos y viceversa.

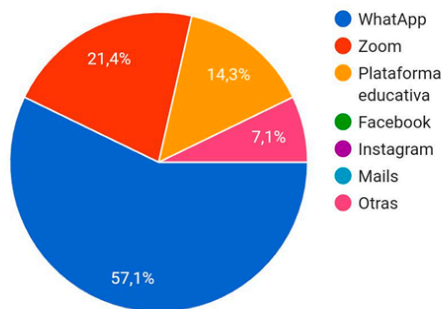
De alguna manera, esta situación inesperada ha venido por lo menos a incomodar a la enseñanza y al aprendizaje de los contenidos de forma presencial, a la escuela como espacio de transmisión de conocimientos, a los docentes y sus prácticas de enseñanzas y tal vez eso ha exigido aunque sea revisar cómo enseñamos. Si bien no hubo un cambio sustancial en el abordaje de las propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales según lo requieren la virtualidad y el contexto actual, por lo menos hemos podido ubicarnos en otro espacio e incomodarnos esa nueva espacialidad.

Esa incomodidad a muchas y muchos nos llevó a replantearnos sobre nuestro acompañamiento en la formación docente inicial. Por ello, resultaron algunas experiencias que intentan aproximar los saberes de la comunidad científica al trabajo escolar, entendiendo que estos saberes a enseñar se convierten en saberes enseñables, a buscar propuestas que garanticen la inclusión y el acceso de todos/as los/as estudiantes a los conocimientos y que, resignificados por en este contexto, permitan la construcción de “ciudadanías globales, justas y solidarias”.



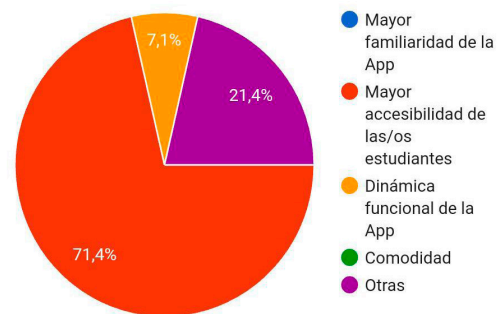
6- Si tuvieron alguna experiencia de práctica docente ¿El trabajo y seguimiento virtual con los/as alumnos/as de las escuelas asociadas, lo haces a través de:

14 respuestas



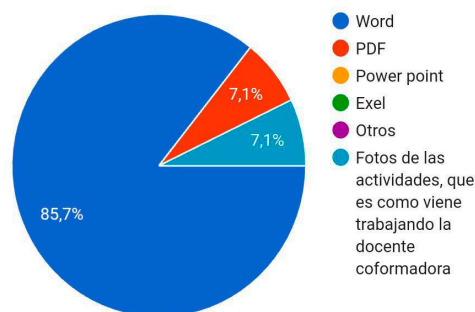
7- La aplicación que utilizas, lo haces por:

14 respuestas



8- ¿Qué programa utilizas más asiduamente?

14 respuestas



Consideraciones finales

Algunas consideraciones finales nos llevan a pensar que la modalidad de la virtualidad vuelve a poner sobre la mesa viejos y nuevos problemas acerca de la enseñanza y de los aprendizajes de las Ciencias Sociales en particular. Si bien hace más de una década que se propone que se integren distintas herramientas TIC en las propuestas de enseñanza, pareciera que no ha sido del todo satisfactoria, ya que la mayor parte de las actividades que se desarrollan en el aula con dichas herramientas se podrían enmarcar dentro de un paradigma didáctico que podríamos considerar tradicional o clásico y que los resultados de aprendizaje son muy similares a los que se obtenían sin el uso de las TIC.



Como hemos mencionado, sin pretender generalizar con respecto a la enseñanza y los aprendizajes de las Ciencias Sociales a través de la virtualidad, hemos logrado observar en los diferentes niveles y contextos que la metodología y estrategias de trabajo no han sufrido transformaciones didácticas significativas.

Las clases virtuales, independientemente de las plataformas o aplicaciones que se utilicen se basan en el desarrollo de los contenidos disciplinares de manuales, libros o PDF, seguidos de una serie de preguntas, que, en el mejor de los casos, son orientadoras para la lectura y la comprensión de los contenidos. En línea con esto se ha podido observar, en gran medida, que lo que antes se trabajaba en el aula, ahora se lo ha transferido a lo virtual, sin detenerse en nuevas formas de pensar la enseñanza y los aprendizajes, por lo que, a las limitaciones y dificultades, presentes en la presencialidad, se le ha añadido la virtualidad y por ende el pensar entre lo instrumental y lo pedagógico de las nuevas tecnologías.

Ante esto, se puede pensar que cuesta integrar otros tipos de textos, que complementen y complejicen la comprensión de los contenidos o de habilitar el uso de aplicaciones que les permitan a las y los estudiantes desarrollar capacidades para transitar este momento tan complejo en la construcción de conocimientos y que contribuyan a la formación de “ciudadanías globales, justas y solidarias”. Sin embargo, nobleza obliga, hay docentes que han “ido más allá”, que han explorado nuevos caminos, nuevas ideas sobre qué y cómo aprender en este contexto de pandemia, siendo aquí cuando los usos instrumentales y pedagógicos de las TIC se entrecruzan y permiten enriquecer el diálogo entre enseñar y aprender.

La virtualidad nos interpela y nos exige revisar o reconsiderar las construcciones teóricas y metodológicas de la Didáctica de las Ciencias Sociales para garantizar el acompañamiento a las trayectorias formativas de las y los futuros/as colegas. La pandemia nos afecta y nos plantea el desafío de plantear otras formas de enseñar y aprender en la distancia, es decir volver no solo sobre el qué hacer, sino también sobre el cómo pensar los haceres-saberes y el para qué, como forma de dotar de sentido lo que hacemos para sostener cierta continuidad en el hacer-saber escolar.

Sin embargo, este acontecimiento inesperado ha puesto en evidencias las limitaciones de la virtualidad, entre ellas: la desigualdad socio-económica que conlleva dificultades al acceso a los recursos tecnológicos, datos móviles, intensidad de la señal para la conectividad; las dificultades en el aprendizaje y el trabajo que requiere la clase virtual para no dejar de incluir a todas y todos; el sostenimiento de la tarea y la función docente, en la virtualidad, que requiere de la apertura y la creatividad de los docentes para llegar a las y los estudiantes.

Se presentan, además, otras limitaciones o situaciones a considerar, según lo que expresa Fabiana Neiman:

(...) Se intentó trasladar la tarea educativa a la modalidad virtual como si el contexto no hubiera cambiado.

En este contexto de cuarentena el primer impulso consistió en continuar lo mismo pero a través de otro medio (...). No hubo tiempo para planificar ni para pensar cuál



es la función de la escuela en este momento de pandemia mundial (...). El lineamiento que recibieron los docentes centró su trabajo en los conocimientos.

De modo que hasta ahora lo que **se intenta sostener es esa función de la escuela: la transmisión y construcción de conocimientos**. El modo de llevarlo a cabo es trasladando la estructura presencial a la virtual o a los cuadernillos para completar (...). (Neiman, 2020)

Estas limitaciones que impiden garantizar el acceso universal de los conocimientos para la formación de “ciudadanías” nos demandan revisar nuestras propias prácticas docentes para planificar propuestas de enseñanza que propicien situaciones de aprendizaje frente a este acontecimiento inesperado.

A pesar de las posibles respuestas, alternativas, lineamientos para el acompañamiento virtual de las trayectorias escolares, la mayor preocupación sigue siendo la expulsión de las clases virtuales y el desgranamiento de los grupos, que desde hace décadas se ha demostrado que generan desigualdades, exclusión educativa y social.

Referencias bibliográficas

- TV Olhos D'Água - TV Uefs. (12/05/2020). *COVID-19 pelo mundo: entrevista al Profesor Joan Pagès (Barcelona/ Espanha)* [video]. Youtube. Recuperado de: https://youtu.be/p_7Tv9XKm2c
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Ministerio de Educación. Gobernación Tucumán. *Módulo 1. Las pedagogías emergentes*. FORMAR, formación docente continua, universal y gratuita.
- Neiman, F. (4 de abril de 2020). La escuela en tiempos de cuarentena. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/257353-la-escuela-en-tiempos-de-cuarentena>

La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del Profesorado en Historia. Un análisis comparado de experiencias

Víctor Salto

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
victorsalto26@gmail.com

Erwin Parra

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
parraerwin@hotmail.com

Gerardo Añahual

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
grager.2006@hotmail.com

María Virginia Mazzon

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
mazzonvirginia@gmail.com

Resumen

La presente ponencia¹ tiene como finalidad analizar dos propuestas para la enseñanza de la Historia realizada por practicantes del profesorado. En este sentido, focalizamos en la construcción de materiales para la enseñanza de la Historia en una escuela Técnica de la ciudad de Cipolletti (Río Negro) y una escuela Bachiller de la ciudad de Neuquén. El análisis se centra sobre una secuencia didáctica sobre

¹ Este resumen y ponencia versan sobre una propuesta de formación que implica a los/as cuatro autores/as mencionados/as. Motivo por el cual nos resulta imposible deslindar a algunos/as de ellos/as del marco de su autoría.



dos problemas históricos particulares. En el primer caso, se trabaja el conflicto árabe-israelí y en el segundo, el rol de la iglesia en la sociedad feudal.

En esta presentación, destacamos las decisiones, los materiales, las dificultades y la implementación de dicha secuencia a partir de la utilización de fuentes escritas e imágenes. A su vez, sumamos como insumo potente las reflexiones realizadas por ambas experiencias que fueron socializadas en las 8° Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia: Los materiales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Propuesta promovida por la cátedra de práctica docente y llevada adelante en la ciudad de Neuquén los días 21 y 22 de noviembre de 2019. Con este trabajo, buscamos contribuir con la formación del profesorado en Historia para las generaciones del siglo XXI.

Palabras clave: Práctica docente, materiales de enseñanza, Historia, análisis comparado.

El contexto general de la práctica y su organización

La Práctica Docente se encuentra establecida según el plan de estudio en el 5to año de la carrera del Profesorado en Historia. Como lo establece el plan (Ord 96/85 de la carrera de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Comahue), en este espacio curricular las y los estudiantes harán una práctica con los conocimientos adquiridos durante su formación. Poniendo en juego destrezas que permitan desarrollar procesos de aprendizaje de la disciplina historia en estudiantes del Nivel Medio. Metodológicamente, realizan observaciones de clase, elaboran planificaciones de clases y unidades didácticas para culminar con lo que el plan denomina “Prácticas de ensayo”.

La propuesta de la cátedra está destinada a estudiantes que se encuentran en condiciones formativas que los habilitan para poder llevar adelante la realización de su práctica docente. Recupera y articula perspectivas metodológicas de la disciplina, del campo de la pedagogía y se fundamenta en la didáctica de la historia. La práctica se presenta como síntesis formativa que habilita para el ejercicio de la docencia en el Nivel Medio y Superior.

Desde el equipo cátedra, entendemos a la práctica como un proceso complejo en el que múltiples variables entran en juego durante este trayecto. Toda práctica de enseñanza de la historia involucra un acto, singularmente creativo, de construcción metodológica de un saber escolar destinado a sujetos de aprendizajes en situaciones y contextos educativos específicos. Esta noción se inscribe, en los planteos realizados por Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011), que ponderan el trabajo intelectual y de construcción epistemológica implicado en toda práctica de enseñanza en general y, en este caso, de la Historia en particular. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se plantea esta instancia de formación como un proceso abierto a múltiples posibilidades de abordaje y a través del acompañamiento continuo desde el equipo cátedra.



Los estudiantes transitan por un largo proceso que se organiza en distintos momentos e implica múltiples instancias de acción (poner el cuerpo) y reflexión continua. La principal finalidad de este espacio es orientar y fortalecer la formación del profesorado en su competencia como futuro/a profesor/a en la disciplina escolar. Ofreciéndoles distintos criterios orientativos para la construcción de las propuestas de enseñanza que luego se pondrán en práctica en la clase escolar de Historia.

A modo de síntesis y organización de esta ponencia, se mencionan de manera ordenada los momentos de trabajo que se proponen desde la cátedra durante las instancias de prepráctica, práctica intensiva y pospráctica para la construcción, el desarrollo y la reflexión de una propuesta para la enseñanza de la Historia situada en contexto². La propuesta implica una serie de orientaciones metódicas que se inicia con un proceso reflexivo en torno a la experiencia y trayectorias escolares de los propios estudiantes del profesorado, para luego comenzar a pensar este trayecto formativo en el marco de una institución particular.

Observación de las prácticas de aprendizaje: El primer acercamiento con la institución se lleva adelante a partir de la observación del contexto institucional y de las experiencias escolares del grupo/clase. Durante el cursado 2019, el eje de la observación se centró en el análisis del contexto de los aprendizajes de las y los estudiantes en la clase de historia. Así, el foco estuvo puesto en construcciones realizadas por las y los estudiantes cuando analizan un material escolar. Es decir, cómo aprenden Historia a partir de las relaciones que establecen: lecto-comprensivas, causales, empáticas y del control de lo aprendido.

La observación participante es el primer insumo con el que se inicia el proceso de construir metodológicamente la propuesta para la enseñanza de la Historia o Educación Ciudadana. De ello se desprende una serie de momentos a trabajar.

- A. Informe de contenidos:** Se les ofrece a los y las practicantes una serie de orientaciones para construir y elaborar un saber qué enseñar en Historia. En este informe, dan cuenta del contenido a enseñar a partir de un recorte temático. Tomando decisiones en cuanto a la selección de la realidad sociohistórica, el recorte de conceptos, problemas e informaciones y conocimientos sobre el tema a enseñar.
- B. Unidad didáctica:** Con la delimitación del contenido a enseñar, se construye y elabora una unidad didáctica que le otorga sentido a la propuesta. Esta unidad está siempre sujeta a modificaciones y destinada a establecer por escrito las relaciones que las y los practicantes pretenden que se aprenda.

² Los fundamentos teórico metodológicos de dichas instancias los presentamos dentro de este mismo eje en las presentes jornadas en Salto, Parra, Añahual y Mazzón: La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del profesorado en historia. En este marco, el ordenamiento de los momentos de trabajos que destacamos aquí es a los fines de la exposición de este trabajo ya que el proceso de reflexión y análisis de la práctica que asumen practicantes de profesorado se realiza en todo momento, para luego culminar con una reconstrucción analítica de dos experiencias de práctica situada. Este proceso de reconstrucción se realiza de forma individual y colectiva.

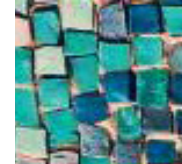


- C. Secuencia de clases:** Se organiza la sucesión de momentos de trabajo tanto de la experiencia de enseñanza sobre un contenido como de las experiencias que se prevén para que se aprenda. Se definen los criterios de selección y secuenciación de los contenidos escolares, las estrategias y dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje de la clase de historia escolar. Estas secuencias se esbozan sin perder de vista la unidad de sentido construida previamente. Cabe destacar que en este momento se trabaja sobre la construcción de los materiales de la enseñanza.
- D. Construcción de una ponencia:** Se lleva adelante el análisis didáctico de las experiencias de prácticas docente, momento de reflexión y análisis de la post-práctica. Proceso que se inicia de forma compartida y en diálogo con otras experiencias, para culminar con la reflexión en un contexto situado y a partir de la elaboración de una ponencia. Este escrito se comunica en las Jornadas de Práctica Docente de la Historia, instancia en la que se dialoga en torno a un problema y propuesta que devienen de experiencias concretas.

La experiencia de las/os practicantes

En el presente apartado, recuperamos el trayecto formativo de dos duplas de practicantes que construyeron metodológicamente propuestas de enseñanza y aprendizaje en contextos particulares. Si bien estas experiencias implican una serie de decisiones y opciones, a los objetos/ fines de este trabajo, nos centraremos en un aspecto particular de su experiencia: la construcción de los materiales didácticos en una secuencia de clase.

Sobre los casos que presentamos en este trabajo, su selección corresponde a duplas de practicantes de la cohorte 2019. El criterio de selección se basó en considerar la potencia del trayecto de formación que realizaron, considerando las finalidades que les orientaron la construcción de materiales para la enseñanza y cómo estos favorecen aprendizajes en las/los estudiantes de escuelas secundarias. A los fines de poner al lector en contexto, compartimos estos aspectos en el siguiente cuadro:



Dimensiones	Dupla 1 (Virginia/Tatiana)	Dupla 2 (Stefanía/Tomás)
Contexto	Escuela técnica (CET N° 30) de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro en un 4to año en la modalidad Técnicos en Programación. La particularidad de esta escuela es la formación específica. Desde el 2do año trabajan en entornos virtuales. Cuestión que potencia procesos de enseñanza y aprendizaje con este tipo de dispositivos.	Escuela Nocturna (CPEM 62) Bachiller, ciudad de Neuquén, provincia del mismo nombre. En un 1er año, modalidad Peritos en Relaciones Humanas. La particularidad de esta escuela es que atiende a una población adulta, que, en su mayoría, asiste luego de trabajar. En general, desde el colegio se trabaja en torno a dispositivos textuales.
Sobre la secuencia	Se selecciona para el análisis la clase número seis: “El Tercer Mundo”: la región del Al Mashrek: consecuencias del conflicto árabe-israelí”	Se selecciona para el análisis la clase número seis: “La construcción de la sociedad de los tres órdenes durante el feudalismo”.
La intencionalidad	Dar cuenta de las causas y consecuencias del conflicto palestino-israelí. Como síntesis de cierre de la secuencia propuesta.	Dar cuenta de las características de la sociedad feudal a partir de la organización del territorio rural y la división social que se presenta.
Dispositivo (material didáctico)	Ficha de cátedra construida por las practicantes, imágenes y mapas del proceso analizado.	Imágenes y mapas organizados a partir de un PowerPoint. Fuentes primarias.
Estrategia de enseñanza	Cultura digital, Estudio de casos, Problematización y Explicación: Lectura de ficha y de imágenes, puesta en común y debate áulico.	Cultura digital, Problematización y Explicación: Lectura colectiva de imágenes y fuentes primarias. Puesta en común y debate áulico.
Actividad propuesta	En primera instancia, se hace lectura de la ficha de cátedra en forma grupal. Se apuntan en conjunto los datos históricos que surgen de la lectura en donde se puedan reconocer las consecuencias del conflicto hasta el presente. Luego, se realiza un trabajo con imágenes que tiene como finalidad que las y los estudiantes se apropien de lo que han analizado en la ficha previa. Dar cuenta si pueden construir opiniones y relaciones en torno a las imágenes que les distribuyeron a cada grupo y compartidas con el resto de la clase.	En primera instancia se presenta un PowerPoint en el que se trabaja de forma analítica y explicativa por la dupla de practicantes. La información que contienen las imágenes es utilizada como soporte para reconstruir el proceso histórico junto a las y los estudiantes. El material de enseñanza combina textos cortos que se presentan como epígrafes de cada imagen sobre la construcción de la sociedad de los tres órdenes feudales. Posteriormente se aborda la lectura colectiva de dos fuentes con consignas elaboradas por las practicantes que guían su interpretación.



Las experiencias se desarrollaron durante el cursado de la cátedra de forma paralela y, como se referencia en el cuadro anterior, en dos contextos diferentes. Para llevar adelante el análisis recurrimos, entonces, a diferentes fuentes de información: las secuencias de clases construidas por las y los practicantes, el registro de observación de los docentes formadores, las devoluciones luego de finalizar las clases y el análisis reflexivo que produjeron en sus ponencias.

En el caso de Virginia y Tatiana, el tema de la unidad didáctica a enseñar fue la Guerra Fría y el Mundo Bipolar. El recorte temporal de esta unidad que eligen para trabajar va de 1945 a 1973. La dimensión a trabajar consiste en el reconocimiento de la intervención de las potencias sobre “los países del Tercer Mundo” y la presencia de elementos totalitarios en las políticas de EEUU y la URSS. Como estudio de caso, se seleccionan Israel y Palestina, y que expresan en la siguiente enunciación: “La injerencia de estas potencias se ejemplifica en el caso histórico de la creación del Estado de Israel y del Estado de Palestina en Al Mashrek (en términos occidentales: Medio Oriente)”. Problematizan dicho contenido a partir de la siguiente pregunta ¿Cómo y por qué afectó la Guerra Fría a la región de Al Mashrek?

Se selecciona para el análisis la secuencia de la clase N° 6, “El Tercer Mundo”: la región del Al Mashrek: consecuencias del conflicto árabe-israelí”, cuyo tema es poder analizar las consecuencias sobre el territorio y su población, teniendo en cuenta el conflicto ideológico-político de los Estados de Israel y Palestina, en el contexto de la Guerra Fría y los procesos de Liberación Nacional. Abordan los conflictos armados que se suceden entre 1945 y 1973. El trabajo está pensado en tres momentos, el primero de ellos recupera lo trabajado en las clases anteriores sobre el conflicto ideológico que dan a llamar “Capitalismo vs Socialismo”, comentando las dimensiones más importantes que el estudiantado produce. En un segundo momento, se trabaja con una ficha de cátedra construida por las practicantes (Consecuencias del conflicto árabe-israelí), a partir de una pregunta orientadora para su análisis. En el tercer momento, se abordan imágenes seleccionadas para que el estudiantado pueda apropiarse de lo que se analizó en la ficha (causas y consecuencias del conflicto) y que den cuenta de sus opiniones y relaciones con las imágenes que les toca analizar, para finalmente realizar una puesta en común de todos los grupos.

En la construcción de los materiales a trabajar, las practicantes toman una serie de decisiones: en primer lugar, construir el texto a trabajar para la clase y así, cumplir con la intencionalidad de lo que se deseaba analizar. Para orientar la propuesta, se construye una consigna general para el abordaje del texto: ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto mencionado? Para el abordaje de la problematización, deciden llevarla adelante de manera colectiva, con anotaciones en el pizarrón sobre ideas y conceptos planteados por el estudiantado. Las dimensiones abordadas en la actividad son el despojo territorial, la figura de refugiados, la intervención de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la creación del Estado de Israel, el conflicto con los países árabes, el avance del Estado de Israel sobre territorio palestino, el rol de las potencias en el contexto de Guerra Fría. El tercer momento lo definen a partir del trabajo en grupo. Para ello, seleccionar una gran cantidad de imágenes de las cuales se destacan mapas sobre el avance territorial del Estado de Israel sobre territorio palestino, iconografías que dan cuenta del desplazamiento de la población palestina de sus territorios, sobre la sesión de la ONU para la creación de Estado de Israel e imágenes que dan



cuenta de la población israelí y de palestina durante el conflicto armado. Una vez trabajadas en grupo, las y los estudiantes realizaron una puesta en común de las interpretaciones y relaciones construidas.

En el caso de Stefanía y Tomás, el tema de la unidad didáctica a enseñar es Roma en su etapa imperial y el inicio de la sociedad feudal. Esta temática se aborda desde una dimensión sociocultural, haciendo hincapié en el cristianismo como elemento aglutinador. El título de la unidad didáctica es: “Del Imperio a la sociedad feudal entre el siglo III y el siglo IX. El cristianismo como elemento aglutinador de la estructura social” y su propósito consistía en analizar el cristianismo como una dimensión que llega hasta nuestro presente para comprender la función que cumplió durante el Imperio Romano y el feudalismo.

Stefanía y Tomás seleccionan para su análisis la secuencia de clase N°6, cuyo tema a indagar es la construcción de la sociedad de los tres órdenes durante el feudalismo. La secuencia es construida y pensada en tres momentos concretos: en primer lugar, una instancia de trabajo dialogado, mediante el análisis de un PowerPoint que incluye imágenes y Palabras clave. En segundo lugar, seleccionan dos fuentes que evidencian el poder legitimador de la iglesia en el orden feudal y que son analizadas a partir de una serie de consignas. En tercer lugar, una instancia de puesta en común sobre el vínculo entre las imágenes analizadas y las fuentes primarias.

A la hora de construir los materiales didácticos, Stefanía y Tomás toman una serie de decisiones. En primer lugar, seleccionan imágenes que permitiera dialogar junto a los y las estudiantes en torno al espacio, tiempo, organización del territorio, el sistema de trabajo, los actores sociales y las formas de organización política. Construyen consignas relacionadas con el título, las situaciones y los actores sociales de cada una. En segundo lugar, con el fin de establecer un diálogo con las imágenes, seleccionan una serie de fuentes primarias sobre el rol de la iglesia, su poder e influencia sobre la sociedad de las tres órdenes feudales tituladas: “La paz de Dios” y “Los tres órdenes”. La estrategia utilizada para abordar estas fuentes fue la cultura digital, la problematización y la explicación profesoral a partir de una lectura colectiva y con una serie de consignas sobre el contexto de producción, los actores sociales y la función de la iglesia en la construcción del poder.

De las dos experiencias de prácticas situadas, se pone el foco en tres particularidades que nos permiten establecer una serie de vínculos: los desafíos en torno a la innovación en la enseñanza de la historia, los propósitos a la hora de construir el conocimiento histórico y las macro y micro decisiones a la hora de construir los materiales. Estas particularidades devienen sobre los distintos momentos del proceso formativo, implica seleccionar: primero un recorte de la realidad histórica a enseñar; segundo, posibilita la construcción de la unidad didáctica puesta en tensión que, por último, permite la selección de los materiales construidos, los cuales responden a las estrategias previamente diseñadas para el abordaje de los contenidos escolares. El acompañamiento en la síntesis de opciones junto al anclaje teórico que se les ofrece permite que aquello que se construye pueda ser reflexionado didácticamente. Se puede dar cuenta del proceso de aprendizaje realizado a partir de las propias reflexiones que surgen en la pos práctica. La apropiación del saber didáctico es una finalidad en la formación inicial del profesorado, de



esta manera se aporta a la construcción de un practicum-reflexivo como el que plantea Pagès (2012; 2019) y Barco (2016). Se puede dar cuenta de ello cuando se leen sus propias experiencias tamizadas por los aportes de los marcos teóricos de referencia que se les ofrece.

Entendemos que la innovación no está dada por la selección de los recursos, por el contrario, es producto de las decisiones tomadas y cómo estas responden a las finalidades que se proponen. Innovar no es sinónimo de originalidad, sino que esto se materializa en las decisiones y la reflexión por parte de los practicantes. Es producto de enriquecer las representaciones cristalizadas sobre la enseñanza, desde sus autobiografías o trayectorias escolares y el uso de los materiales en las clases de Historia. A lo largo de sus reflexiones, podemos ver que las duplas de practicantes, en este trayecto formativo, logran poner en tensión sus representaciones y a partir de un análisis reflexivo, construyen materiales didácticos para la enseñanza de un contenido específico. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, la originalidad no está en el dispositivo que elaboran e implementan en su práctica intensiva, sino en la construcción metodológica que les orienta a la toma de decisiones sobre estos.

Las preocupaciones que movilizan la búsqueda

De lo expresado en sus reflexiones post-práctica, se observa cierta preocupación en torno a la construcción y a la comunicación de un saber histórico escolar específico. En esta búsqueda, inciden sus representaciones sobre el tipo de historia que pretenden enseñar y se pone de manifiesto cierta inquietud por no enseñar de forma tradicional. En ambas experiencias, asumen el desafío de pensar y construir nuevas posibilidades en la enseñanza a partir de los materiales didácticos.

En el caso de Virginia y Tatiana, a la hora de seleccionar el texto escolar “Causas y consecuencias del conflicto árabe- israelí” sostienen que,

“Trabajar con este tipo de recurso didáctico fue un desafío asumido por nosotras, no solo porque decidimos crear este material de enseñanza, sino también porque, a partir de nuestra experiencia como estudiantes, cargábamos con representaciones respecto de ‘lo aburrido y tedioso’ que puede ser pensar una clase que gire en torno a un texto histórico escolar. A su vez, al momento de pensar el trabajo con este material, nos sentíamos tensionadas por querer innovar en las clases de enseñanza de la Historia y crear otras formas de trabajo áulico, desprestigiando a este material como potente para el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Virginia y Tatiana)

Mientras que para Tomás y Stefanía, su preocupación se evidencia a la hora de seleccionar el contenido a enseñar. Esto queda explícito cuando manifiestan lo siguiente:

“El tema a dar era Roma en su etapa imperial y el inicio de la sociedad feudal. Enseñar el tema se presentaba como un desafío, ¿Cómo lograr que los estudiantes



se interesaran por el tema que se presentaba tan lejano en el tiempo? ¿Qué elementos del Imperio Romano y la sociedad feudal nos podrían invitar a pensar históricamente?”. (Tomás y Stefanía)

Esta preocupación derivó en la selección de imágenes que permitiera un diálogo en la clase de historia. En palabras de la dupla,

“La imagen fue el material que creímos más oportuno porque precisamente su carácter polisémico nos iba a permitir debatir y dialogar. Así mismo, nos iba a permitir, por medio de preguntas orientadoras, construir conocimiento junto a los estudiantes”. (Tomás y Stefanía)

Estos dos fragmentos nos permiten visualizar preocupaciones que se les presentan producto de sus propias representaciones. Sin embargo, estas se transforman en desafíos a la hora de llevar adelante una innovación en la enseñanza de la historia a partir de nuevas formas. Lo cual nos indica que no podemos perder de vista su incidencia en sus trayectos formativos, ya que, en ambos casos, podemos observar representaciones sobre los materiales y sobre el contenido.

En el caso de Virginia y Tatiana, la representación se vincula con el texto escolar y lo aburrido que podría resultar trabajar con una lectura en Historia. Este tipo de prefiguración responde a sus propias representaciones y biografías escolares, una lectura tradicional, en la que se busca o tiende a localizar solo la información que ofrece un texto. Frente a esa representación, el desafío que asumen es innovar en el uso de esta estrategia abordando el material con lo que, para ellas son nuevas formas de trabajo áulico, ligadas a una lectura colectiva que permitiera la reconstrucción del proceso histórico a partir del diálogo con sus estudiantes. Mientras que en la experiencia de Stefanía y Tomás, la representación se vincula con la falta de interés que puede generar un tema tan lejano en el tiempo para las y los estudiantes. Esta preocupación deriva en una nueva problematización del contenido a partir de elementos que permitieran conectar el presente con el pasado. Que conlleva a la búsqueda y selección de imágenes que, a priori, permitirían un trabajo áulico a partir del diálogo.

Recuperando las ideas de Salto (2017) “en esta instancia de formación inicial, los/las practicantes transitan por tensiones y desafíos en el marco de unos condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia huella profesional” (p. 27). En estas experiencias, se observa cómo estas tensiones se vinculan a sus trayectorias escolares y a las representaciones construidas en su formación. Anclajes que buscan romper en la enseñanza de la Historia, y que, se convierte en un desafío en búsqueda de nuevas posibilidades en la enseñanza.

Una segunda preocupación está vinculada con las intencionalidades que orientan sus propuestas didácticas. Ambas experiencias tienen como propósito debatir, dialogar con los y las estudiantes para construir el conocimiento histórico escolar. Situación que las y los lleva a buscar estrategias para la enseñanza. Es decir, no solo implica la selección del material, sino también se ponen en juego las intencionalidades. De lo que dan cuenta en el uso estratégico de la lectura de la imagen a la hora de caracterizar la sociedad de los tres órdenes durante el feudalismo y la lectura



colectiva a partir una ficha cátedra, con el fin de analizar las causas y consecuencias del conflicto palestino-israelí.

En las siguientes afirmaciones de ambas duplas, podemos identificar aspectos de este entramado, construido para que los y las estudiantes construyan su propio conocimiento escolar:

“Antes de realizar la clase y utilizar el material de enseñanza referido, tuvimos en cuenta una serie de pasos para el armado del mismo. El primer paso a considerar fue decidir cuáles eran nuestras intenciones en la creación y utilización del material; queríamos responder a la pregunta que había realizado un estudiante la clase anterior: ¿Por qué Israel y Palestina se encuentran en conflicto hoy en día? Esta pregunta se relacionaba con un tema presente en la Unidad Didáctica: ¿Cómo y por qué afectó la Guerra Fría a la región de Al Mashrek (Medio Oriente)?

Para definir esta intencionalidad, tuvimos en cuenta, en primer lugar, el tema que pretendíamos enseñar en relación a las causas históricas del conflicto árabe-israelí; en segundo lugar, pensamos en la construcción de un texto que fuera coherente, ordenado, sintético para las y los estudiantes”. (Virginia y Tatiana)

“La clase en la que debíamos trabajar sobre Imperio Carolingio y sociedad feudal nos centramos y seleccionamos nuevamente en las imágenes. Sabíamos que el gran desafío era acompañar a los estudiantes para que hagan dialogar los recursos visuales con otros formatos y, así, lograr una mejor comprensión e integración de los procesos históricos (Buleti, 2015). Por este motivo, planteamos una clase donde trabajaríamos los acontecimientos que considerábamos clave a través de imágenes: la relación iglesia-estado, el sistema de vasallaje, y la sociedad estratificada: los que oran, los que luchan y los que trabajan”. (Stefanía y Tomás)

Un modo posible de construcción de saberes a partir de un conocimiento previo trabajado con anterioridad es una de las preocupaciones que se presenta y andamiar saberes es una finalidad que se proponen ambas duplas. Se disponen a trabajar con materiales que permitan el diálogo fluido de los y las estudiantes con el fin de realizar construcciones colectivas. Aisenberg (2019) al respecto plantea lo siguiente:

En primer lugar, pensamos que es necesario conocer lo que piensan los alumnos sobre temas que enseñamos. Es fundamental atender a los significados que otorgan a los contenidos que circulan en el aula, cómo lo interpretan, qué interrogantes se formulan. concebimos esta indagación como parte de la enseñanza: es imprescindible para saber qué están aprendiendo los alumnos y qué ayudas necesitan para avanzar en la construcción de conocimiento. (p. 70)

Más que nada, porque en ambos casos, los y las estudiantes contaban con conocimientos abordados con anterioridad. De este modo, podríamos pensar que el propósito está ligado a un



contenido específico, con un trabajo previo, y esto, les permite llevar adelante la reconstrucción a través del diálogo grupal.

Si bien como en toda práctica el contenido es dado por el profesor coformador, que responde a su lógica organizacional, lo que lo resignifica es la finalidad que pueden construir y traducirlo en una propuesta de enseñanza para quienes realizan su práctica. En la formación inicial, es una de las dimensiones que más dificultad al momento de la construcción de sus secuencias se presenta, definir el para qué no es una tarea sencilla, ya que implica poner en juego todas las dimensiones de la construcción metodológica. Se entiende que esto solo es factible de ser resuelto pensando didácticamente la enseñanza y comprender la complejidad de este tipo de pensamiento. La formación debe ofrecer insumos para lograr este tipo de pensamiento, a partir de la problematización del contenido y de una serie de andamiajes teóricos que oriente, acompañe y a su vez problematice las posibles decisiones que deben ser tomadas.

La construcción de materiales como dispositivo para la acción reflexiva

La toma de decisiones responde a un análisis reflexivo que está orientado a la comprensión del grupo clase. En este caso, acompañado desde la formación para que orienten su mirada sobre qué tópicos importantes a tener en cuenta, se pone el acento en el cómo aprenden y dónde está puesto el interés del grupo clase, para que, de esta manera, puedan tomar las decisiones sobre qué, cómo y para qué se selecciona ese segmento de la realidad histórica a trabajar. El material construido se transforma en síntesis de opciones didácticas que permiten el abordaje de la historia a ser enseñada.

Estas elaboraciones singulares son producto de varias instancias reflexivas, que dan cuenta de las múltiples decisiones que toman los y las practicantes a la hora de construir un material didáctico. En este caso, las experiencias analizadas transitan por su sexta secuencia de clases y luego de este trayecto, han podido ajustar y repensar sus propuestas en función de lo actuado en las clases anteriores y sin perder de vista la organización de su unidad didáctica y las intencionalidades.

De esta manera, estas nuevas posibilidades se fueron enriqueciendo a través de la reflexión colectiva y derivaron en la construcción de un material para la enseñanza situada. Este enriquecimiento se observa en las reflexiones de Tatiana y Virginia cuando argumentan que,

“para la construcción y organización del texto histórico escolar y para la utilización del mismo en la clase, fuimos incorporando las autocríticas realizadas con el fin de seguir potenciando este recurso transformándolo en un material de enseñanza que sintonizara con nuestras intencionalidades y enriqueciera las propuestas en la unidad didáctica”. (Tatiana y Virginia)

Por su parte, en el caso de Stefanía y Tomás, al respecto sostienen:



“Comprendimos que no basta con el material por sí solo para aprender Historia en la escuela secundaria, fue necesario recurrir y dialogar con otros materiales para una mejor comprensión y aprendizaje de los temas propuestos. En este sentido nos parece indispensable nuestro rol como docentes pues nuestra práctica consistió en orientar el trabajo con a los/las estudiantes en la interpretación de la imagen”.
(Tomás y Stefanía)

Vinculado a lo anterior, también podemos evidenciar las macro y micro decisiones tomadas por los practicantes en distintos momentos de su formación y que fundamentan sus acciones/lo actuado. Las primeras están relacionadas con las decisiones que se toman en la clase y mientras que las segundas corresponden a las adscripciones teóricas del docente. En palabras de Edelstein (2011),

Microdecisiones que, en general, tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas. (...) Se asumen también en una clase macrodecisiones, como aquellas que están vinculadas a las adscripciones teóricas del docente: sus posiciones sobre el campo de conocimientos al que remite la materia objeto de enseñanza; los enfoques en debate respecto de la misma y la historia de construcción de sus principales conceptos; las perspectivas respecto del enseñar y el aprender, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras. Decisiones que, por tanto, devienen de supuestos, racionalidades, razones, que las justifican y fundamentan. (p. 151)

En los casos analizados, las macrodecisiones se observan en el enfoque sobre la enseñanza que cada una de las duplas manifestó a la hora de construir su secuencia y que quedan en evidencia cuando reflexionan sobre lo accionado en la clase. Muchas de estas decisiones, se observan en las distintas instancias de formación, por ejemplo, cuando recortan un saber a enseñar, cuando construyen la unidad de sentido y en el marco de la secuencia cuando elaboran el material didáctico para la enseñanza. Si bien estas construcciones escolares son singulares y casuísticas, comparten las finalidades que orientan su práctica docente: desarrollar el pensamiento histórico a partir del diálogo reflexivo.

En cuanto a las microdecisiones relacionadas con las resoluciones tomadas en la inmediatez de una clase, las experiencias seleccionadas nos ofrecen algunos elementos interesantes, vinculados con el aprendizaje de los y las estudiantes. Durante el desarrollo de la clase, Stefanía y Tomás fueron tomando decisiones vinculadas al análisis de las imágenes y las situaciones históricas. En los cuatro momentos que presentó la clase, se mantuvo el vínculo y diálogo a partir de la repregunta sobre el contenido de las imágenes ofrecidas, los conocimientos anteriores y las fuentes primarias. Antes de finalizar los momentos planificados, toman la decisión de generar una instancia de puesta en común que permitió conocer las primeras aproximaciones de los y las estudiantes y en



función de estas, la argumentación de cada estudiante. Por su parte, Virginia y Tatiana, al abordar el texto histórico escolar procuran que la lectura sea colectiva, pausada y que se establezca un diálogo entre los y las estudiantes al finalizar cada párrafo leído. Asimismo, la construcción de la consigna y el cuadro elaborado en el pizarrón permite que los y las estudiantes comprendan las causas del conflicto planteado, en este caso, las causas del conflicto árabe-israelí. La decisión de preguntar y repreguntar a los y las estudiantes a partir de la información que ofrecía el texto fue clave en la construcción de relaciones causales, empáticas y reflexivas. Quinquers (2004) plantea que este tipo de estrategias son parte de las microdecisiones adoptadas y corresponden a métodos interactivos en los cuales es el estudiantado el que se encuentra en el centro de la actividad y que el profesorado cumple el rol de facilitador, este tipo de estrategia, a su vez, permite una mayor cooperación a partir de la interacción y potencia los aprendizajes.

De esta manera, las afirmaciones de ambas duplas en sus reflexiones post-práctica nos permiten visualizar un vínculo entre las decisiones tomadas al construir el material didáctico, las decisiones tomadas en la clase y el tipo de aprendizaje logrado.

Reflexiones para contribuir con el profesorado del siglo XXI

Desde nuestra propuesta formativa, ofrecemos un marco orientativo, que se distingue de la visión instrumentalista de la didáctica (pasos o técnicas que generalizan la experiencia docente). Comprendemos que la formación inicial debe ser pensada desde las posibilidades y no de la carencia. Buscamos construir un proceso de orientaciones metodológicas que van a depender de las decisiones que van tomando los y las estudiantes cuando construyen sus materiales. Estas decisiones implican pensar en los siguientes interrogantes didácticos ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿a quiénes enseñar? ¿Dónde enseñar? ¿cuándo enseñar? y ¿cómo enseñar? Decisiones que responden a marcos construidos en la didáctica de la Historia y que son recuperados y enriquecidos al transitar la Práctica Docente.

Acompañar este trayecto desde la formación tiene cierta complejidad, pensar la experiencia como “eso que nos pasa” (Larrosa, 2006) ya que es un tránsito por múltiples instancias de diálogo y reflexión permanente. A partir de analizar didácticamente su propia experiencia y junto al diálogo con los formadores de la cátedra, transitan por espacios de incertidumbre, pero también de múltiples posibilidades para construir posibles certezas. Retomando el planteo de Salto (2017) entendemos a

La práctica docente, no como un lugar de carencias, sino como una instancia de formación de posibilidades epistemológicas para la enseñanza de la historia. Las cuales permiten potenciar, en el marco de una relación intersubjetiva entre sujetos en formación y sujetos formadores, la propia formación docente inicial y la futura formación continua. (p. 36)



En este caso, focalizamos el análisis en el cómo enseñar y la complejidad del proceso de construcción de los materiales de dos recorridos. En las experiencias analizadas, han optado por la innovación a partir de la utilización de diversidad de fuentes de información y recursos: imágenes, fuentes primarias y ficha de cátedra. Recuperamos como principio didáctico en la formación inicial, que la innovación no es una cuestión de originalidad, sino de cómo se construye metodológicamente. Para Jara (2017) “la formación inicial del profesorado tiene el reto de no solo entretener, sino promover la formación del pensamiento didáctico de la historia” (p. 50). En estas experiencias, la toma de decisiones parte de comprender la centralidad de construir ese conocimiento histórico escolar, poniendo en tensión sus representaciones y biografías escolares sobre el uso de estos recursos. En segundo lugar, la tensión se traslada a la formación disciplinar y aquellas prefiguraciones que van construyendo en su recorrido formativo sobre el uso de materiales y recursos por parte del profesorado formador. Las orientaciones que se les ofrece para el análisis didáctico de dichos recursos permiten a quienes transitan la Didáctica de la Historia y luego la Práctica Docente, construir sus propios materiales, ya no ligados a sus biografías, sino por el contrario, a sus intencionalidades.

Es a esto lo que llamamos innovar en la formación inicial, que se desprende de las experiencias presentadas. Por lo cual, los materiales construidos responden a un fuerte proceso de síntesis y de aprendizaje en el oficio de enseñar historia (Funes, 2013). Ubicarse como docentes, comprender que enseñar historia no implica solo saber de historia, y por último considerar al sujeto que aprende como destinatario de ese saber, son algunas de las finalidades de la formación inicial. Sobre este último punto, las orientaciones desde la formación inicial tienen como intencionalidad la comprensión de los contextos y considerar a los materiales como dispositivos casuísticos únicos e irrepetibles.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. En Funes, G. y Jara, M. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos.* (pp. 67-76). Ed. Educo.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En Jara, M. A. y Funes, G. *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales.* (1° edición. pp. 13-30). Ed. FACE.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia.* Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza. En Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza.* (pp. 185-208). Buenos Aires: Ed. Paidós.



- Funes, G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. Ed. Educo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Vol. 18. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico en la historia. En Salto, V. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Serie Formación. (1° edición. pp. 43-57). UNCO. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15599>
- Quinquers, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: integración, cooperación y participación. *Iber* (N° 40), pp. 7-22.
- Martínez Valcárcel, N. (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: seis escenarios para su interpretación*. Cap. II. 4 y II. 6, pp. 195-219 y pp. 242-269. Universidad de Murcia, España: Ed. DM.
- Pagès, J. (2019). ¿Qué formación didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. En: Funes, G. y Jara, M. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*, (pp. 55-63) Ed. EdUCo.
- Salto, V. (2017). Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de experiencias*. Serie Formación. (1° edición. pp. 27-42) Ed. FACE. UNCO. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15599>

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia

Víctor Salto

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
victorsalto26@gmail.com

Erwin Parra

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
parraerwin@hotmail.com

Gerardo Añahual

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
grager.2006@hotmail.com

María Virginia Mazzon

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
mazzonvirginia@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia¹, desarrollamos una propuesta destinada a la formación inicial de estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue). La misma se inscribe en el marco del cursado de la cátedra Práctica Docente (ubicada en el 5to año del plan de estudios de la carrera: Ord. N° 96/85 – 1474/14). Y se organiza a partir de la elaboración progresiva de materiales para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias de Neuquén y Cipolletti (Río Negro) donde las/los estudiantes realizan sus prácticas docentes.

En este marco, en esta presentación destacamos la organización y los fundamentos de la propuesta de formación, las posibilidades que nos ofrece en la experiencia

¹ El resumen y ponencia presentados versa sobre una propuesta de formación que implica a los/la cuatro autores/as mencionados/as. Motivo por el cual nos resulta imposible deslindar a algunos/as de ellos/as del marco de su autoría.



de acompañamiento formativo, y los desafíos que plantea para quienes participamos de la formación inicial del profesorado en los actuales contextos. En particular, en espacios destinados a contribuir a la configuración de prácticas docentes reflexivas y orientadas a la enseñanza del pensamiento histórico.

Palabras clave: Práctica docente, formación Inicial, enseñanza, Historia.

Sobre los fundamentos y organización de una propuesta para formación inicial del profesorado

La elaboración de materiales es uno de los dispositivos centrales dentro de una propuesta de formación que destinamos a estudiantes de Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades –sede Neuquén– en la Universidad Nacional del Comahue. En particular, desde la asignatura Práctica Docente² en la que los/las estudiantes del profesorado realizan sus primeras experiencias –situadas y casuísticas– de enseñanza de la historia en escuelas de nuestra región³.

En el marco de dicha propuesta, sostenemos que la práctica docente –en tanto iniciales experiencias de enseñanza de la historia– moviliza a los/las estudiantes del profesorado en “una intervención social compleja” que los/las ubica en lugares incómodos en relación con la formación transitada hasta entonces. Lugares que, en esta instancia, se expresan en “tensiones y desafíos en el marco de unos condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia huella profesoral” (Salto, 2017, p. 27). De aquí la centralidad de la práctica docente en la formación de futuros/as profesores en Historia y en la formación del profesorado.

En principio, porque la práctica docente permite a estudiantes del profesorado implicarse inicialmente en y con un espacio en el que median una multiplicidad de aspectos y variables. Desde el estar siendo practicante sin ser aún profesor/a hasta las distintas mediaciones interinstitucionales que recubren y hacen posible ese estar siendo practicante. Aspectos que hacen y nos dicen de la complejidad “insita en el propio objeto: la formación docente en historia” (Funes, 2004, p. 226).

También porque, según asumimos, toda práctica de enseñanza de la historia involucra un acto, singularmente creativo, de construcción metodológica de un saber escolar destinado a sujetos de aprendizajes en situaciones y contextos educativos específicos. Noción que nos inscribe en los planteos realizados por Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011), y que ponderan el

² La Práctica Docente se ubica en el 5to año del plan de estudios del Profesorado en Historia (Ord. N° 96/85 – 1474/14) y forma parte de los cuatro espacios curriculares que durante dicho año se destinan en toda la carrera a la formación didáctico-pedagógica de sus estudiantes junto a: Problemas fundamentales de la Educación, Psicología General y Evolutiva; y Didáctica General y Especial. Los/las estudiantes cursan la Práctica Docente –de carácter cuatrimestral– durante el segundo semestre de cada año, luego de haber aprobado el espacio de la Didáctica General y Especial –de cursado cuatrimestral durante el primer semestre–.

³ Desde esta cátedra, trabajamos articuladamente con diferentes profesores/as de escuelas secundarias públicas y de gestión privada de las localidades de Cipolletti (Río Negro) y Neuquén capital. Escuelas donde los/las estudiantes realizan sus prácticas docentes de enseñanza de Historia y Educación Ciudadana.



trabajo intelectual y de construcción epistemológica implicado en toda práctica de enseñanza en general y, en este caso, de la historia en particular. Lo cual, habilita a asumir la práctica docente no como un lugar de carencias, sino como instancia de la formación abierta a múltiples posibilidades epistemológicas.

En este marco, entendemos que se trata de un lugar de apertura que nunca es inaugural hacia experiencias de aprendizajes casuísticos y singulares sobre la enseñanza de historia que, hasta entonces, se les ha presentado al estudiantado de manera exigua en su formación como futuros/as profesores/as. Compartimos y recuperamos de Graciela Funes la idea de que:

Entrar en contacto con lo nuevo que se presenta, ser profesora o profesor en historia, busca reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas. No existe lo inaugural, y las prácticas de la enseñanza nunca lo son, todo acto fundador supone la existencia de la transmisión –aunque sea evanescente– en el orden de la subjetividad humana. (2013, p. 270)

Así, los/las practicantes del profesorado se inician en un oficio, pero siempre sobre una base de experiencias y herencias de otros/as.

Entre ellos, aquellos aprendizajes vinculados a la dimensión institucional en la que se inscribe el propio oficio, al conocimiento en terreno del campo disciplinar escolar, a la distinción de cuestiones relevantes del presente histórico, a vínculos directos con los/las sujetos que intervienen en todo proceso educativo y los sentidos que adquiere la práctica de la enseñanza de la historia en la formación docente inicial y continua. Aspectos que simultáneamente ofrecen posibilidades de diálogo con lo laboral y lo pedagógico, con las condiciones reales en las que el profesorado desarrolla su trabajo en el marco del quehacer cotidiano de la clase en su institución escolar. Y que se expresan en diferentes posibilidades para el reconocimiento de la enseñanza de la historia como una práctica intencional y social contextualizada.

En este escenario, asumimos y proyectamos –en tanto formadores/a de futuros/as formadores/as– una propuesta posible y realizable. Una propuesta anclada en el convencimiento de que no basta con saber historia para saber enseñarla, de que no basta con la propia experiencia profesoral para saber formar al profesorado y que no se trata de ofrecer recetas didácticas que allanen el camino de un otro/a en formación. Una propuesta que reconoce a sus estudiantes de profesorado –al menos en el caso de nuestra sede– como sujetos/as que, hasta entonces, no han visto el campo de la enseñanza de la historia más que como un añadido de su formación disciplinar. Es decir, que no han contado con instancias que le permitan asimilar con otras lentes sobre las distinciones y distancias entre lo que se aprende en la formación disciplinar universitaria y lo que se ha de aprender para saber enseñar Historia en la escuela. Sobre todo, en relación con jóvenes de escuelas secundarias en situación de construir sus identidades, desarrollar su temporalidad y su conciencia histórica en pos de ciudadanías plenas y en contextos que por la vertiginosidad de sus cambios nos plantean desafíos muy distintos a los que se plantea habitualmente la formación



historiografía.

En esta situación, nos planteamos e interpelamos ¿qué más han de saber –además del saber disciplinar– para aprender a enseñar Historia? ¿qué ofrecemos en esa dirección y en el cursado de la Práctica Docente a estudiantes de Profesorado en Historia? ¿desde qué dispositivos podemos contribuir al enriquecimiento de la formación de futuros/as profesores/as que han transitado hasta el momento su carrera en esas circunstancias y que han de enseñar en los actuales contextos? El abanico de inquietudes puede incluso ampliarse. No obstante, nos interesa compartir aquí el alcance y potencial de un dispositivo que consideramos nos permite avanzar en algunas respuestas posibles. Esto es, la elaboración de materiales como dispositivo formativo que les permite y nos permite enriquecer cualitativamente sus experiencias de construcción de metodologías para la enseñanza de la historia.

Dicho dispositivo se inscribe y articula con otros⁴ dentro de una propuesta de formación que –como decíamos más arriba– contempla y nos permite organizar el cursado de la asignatura en tres instancias de trabajo:

- Instancia de prepráctica,
- Instancia de práctica intensiva,
- Instancia de pospráctica.

En cada una de estas, los/las practicantes del profesorado deben avanzar en el cumplimiento de diferentes requerimientos propios del cursado de la cátedra. Entre ellos, la asistencia a encuentros semanales con el equipo de cátedra para organizar, planificar y evaluar los procesos de sus iniciales experiencias de prácticas, la asistencia al curso de secundario donde realizarán sus prácticas intensivas y que asumen en función de sus posibilidades horarias según los cursos ofrecidos por el equipo de cátedra, la presentación de informes sobre los contenidos asignados y su organización didáctica, la puesta en acto de las propuestas de enseñanzas elaboradas en contextos escolares situados, y la elaboración de producciones sobre la base de la reflexión y el análisis didáctico en instancias pospráctica. Así:

- a) En la instancia de prepráctica, abordamos orientaciones en torno a **La Práctica Docente en el Profesorado en Historia: Tensiones y Desafíos**. Tópico desde el cual focalizamos, por un lado, en el reconocimiento de lo implicado en la Práctica Docente desde la noción de “eso que nos pasa” (Larrosa, 2011) y de lo que está implicado en la experiencia del

⁴ Desde el año 2012, implementamos como dispositivo formativo, en carácter de actividad de extensión del cursado de la cátedra, la realización de Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia. Hasta la fecha hemos realizado 8° Jornadas de Prácticas de Enseñanza de la Historia que convoca año a año a sus practicantes de profesorado a compartir narraciones de experiencias situadas y en diálogo con otras de profesores/as en actividad, con voces de diferentes especialistas en el campo y de otras experiencias de práctica docente de estudiantes de profesorado de otras universidades nacionales (Értola, 2017). También trabajamos de manera articulada con diferentes escuelas de las localidades de Cipolletti y Neuquén con el profesorado coformador. Diferentes iniciativas tendientes a ampliar espacios de diálogo y enriquecer experiencias de manera colectiva ante los renovados desafíos que plantea el campo de la enseñanza de la historia en escuelas de la región.



estar siendo practicantes de profesorado en contextos singulares. Y, por otro lado, en la elaboración de un saber qué enseñar, asumiendo que es imposible pensar en enseñar sobre una realidad histórica que no se sabe y, sin embargo, que no se puede pretender enseñarlo todo. Elaboración de la que los/las practicantes deben dar cuenta con la entrega de lo que definimos como informe de contenidos (a modo de escrito narrativo sobre una realidad histórica concreta) sobre el tema acordado previamente con el profesorado coformador. Saber qué enseñar desde el cual abordamos: **La Construcción de Propuestas para la Enseñanza de la Historia o Educación Ciudadana** a partir de la creación de unidades didácticas en términos de unidades de sentido (Barco, 2016), sobre esos saberes y de sus respectivas secuencias didácticas en términos de ordenamientos sucesivos sobre el contenido y de los materiales a utilizar (Taba, 1990, p. 384) para la enseñanza de la Historia y Educación Ciudadana en escuelas secundarias o cursos de Nivel Superior.

- b) En la instancia de práctica intensiva, los/las practicantes asumen el desarrollo de sus respectivas propuestas accionando aquello que han elaborado en forma de unidades y secuencias didácticas. Instancia que contempla, además, momentos de reflexión colectiva y colaborativa junto al profesorado coformador que ha compartido su curso a practicantes de profesorado. Momento destinado a la evaluación permanente (en términos de enriquecimiento) sobre el alcance de lo realizado en sus clases. Y cuya socialización se extiende a los encuentros semanales con el equipo de cátedra para alentar diálogos de experiencias situadas entre pares y ejercicios permanentes de análisis didácticos, a partir de los aportes bibliográficos dispuestos por la cátedra.
- c) En la instancia de pospráctica, abordamos orientaciones para el análisis didáctico de un aspecto concreto –dentro de una multiplicidad de posibles– sobre la propia clase escolar en Historia o Educación Ciudadana. En esta instancia, los/las practicantes del profesorado ponen en consideración el potencial de los dispositivos elaborados a partir de la reflexión compartida y en diálogo con experiencias entre pares. Este momento se convierte, entonces, en un espacio propicio para la evaluación de la propia práctica en general y de la observación sobre el alcance de los materiales en el aprendizaje de la temporalidad enseñada y el pensamiento histórico en sus estudiantes secundarios.

En el desarrollo articulado de cada una de estas instancias, inscribimos y alentamos a la elaboración progresiva de materiales. ¿Por qué disponer a la elaboración de materiales propios para la enseñanza de la Historia desde la formación inicial de estudiantes de profesorado? Principalmente, porque entendemos que les involucra e implica desde otro lugar con el **disponer** cotidiano que demanda su enseñanza en los contextos escolares. Porque **los pone, los dispone y los expone** en términos de inventores/as y creadores/as en aquello que hace a la práctica cotidiana del profesorado en ejercicio en tanto que, recuperando el planteo de Jorge Larrosa (2018):

(...) Lo que el profesor hace es crear dispositivos (cursos) en el interior de un dispositivo (la escuela, la universidad). Es en ese sentido que el profesor es un



inventor, pero no de cualquier cosa. El profesor inventa dispositivos educativos (selecciona textos, inventa ejercicios, propone tareas, construye disposiciones espaciales y temporales, etc.) o, dicho de otro modo, inventa forma de hacer escuela (o de hacer universidad) en el interior de la escuela (o de la universidad). (p. 134).

En esta perspectiva, entendemos que la elaboración de materiales propios para la enseñanza de la historia les ubica en dicho lugar de inventores/as y creadores/as de su propio objeto disciplinar. Que les habilita y favorece en la búsqueda de alternativas e innovaciones desde la propia práctica docente; al mismo tiempo que redefine nuestro acompañamiento y rol como formadores/as.

Sabemos que la elaboración de materiales para la enseñanza de la historia implica asumir un proceso de construcción que requiere de fundamentos epistemológicos del orden de lo didáctico, lo ético y lo político. Que los materiales que circulan en las aulas de historia no son neutrales, son diversos, heterogéneos y se vinculan con lo textual, lo sonoro, lo visual y lo digital. Que actúan como “mediadores entre la complejidad de la realidad social y quienes quieren conocerla, son el soporte referencial del pasado que posibilita la comprensión y explicación de esa realidad social” (Funes y Salto, 2020). Y que, en este sentido, son creaciones, construcciones y opciones profesoras que se definen en función del saber a enseñar y las finalidades que orientan su enseñanza. Y que alentar experiencias en esta dirección desde la formación inicial del profesorado implica asumir dicho compromiso acorde a los desafíos que afronta el profesorado en el ejercicio de su práctica cotidiana.

Algunas dificultades observadas y reconocidas en sus propias experiencias de prácticas docentes de ciclos anteriores también nos alientan a favor de esta iniciativa desde la formación inicial. Entre ellas, aquellas que se expresan en afirmaciones, por ejemplo, del siguiente tipo:

“Al realizar un mapeo general de la experiencia, queda en evidencia una clase con dificultades concretas en nuestras intervenciones pedagógicas. Al margen de las imprecisiones a la hora de administrar los **tiempos de la clase**, es posible enunciar otras en relación a: promover interacción participativa y colaborativa con el grupo clase, recuperación de aportes realizados por los estudiantes apelando a un mayor diálogo, realización de preguntas problematizadoras. Aunque hicimos el intento, no logramos captar el interés de los/las estudiantes por el tema propuesto. En relación a lo anterior, tampoco se pudo habilitar una instancia de construcción colectiva de conocimientos históricos significativos. (...) Las actividades propuestas estaban planificadas con la intencionalidad de generar una clase dinámica y participativa. Pero está se caracterizó por un claro predominio de **desarrollos explicativos**, (...). Es decir que, en general, los contenidos fueron enunciados y planteados en desarrollos que daban cuenta de un saber ya resuelto, a pesar de la utilización de recursos que podrían haber sido problematizados de una perspectiva metodológica más constructiva”. (Estudiante Ciclo 2014).

La afirmación no se propone ser representativa, pero da cuenta de las limitaciones existentes



en torno al aprovechamiento que realizan de los materiales previstos en el marco de sus propias secuencias didácticas. Derivando en más de un caso, en situaciones que les orientan a resolver apelando –más que al potencial de esos dispositivos– al peso de las tradiciones formativas asimiladas durante su formación disciplinar. También nos indica que –según las definiciones conceptuales a las que aludimos previamente– la elaboración de materiales propios implica asumir un recorrido que contribuye a visibilizar/asimilar desde otro lugar las posibilidades y alternativas de construcción colectiva de conocimientos históricos con estudiantes de secundario. En el marco de estas consideraciones, compartimos a continuación algunas de esas posibilidades y alternativas reconocidas por estudiantes de profesorado. Aquellas que hemos promovido en dirección a enriquecer sus experiencias en contextos situados y singulares.

Posibilidades reconocidas desde las propias experiencias de práctica docente situada

Contamos con una variedad de registros sobre las experiencias colaborativas que hemos emprendido en esta dirección con estudiantes de Profesorado en Historia. En esta oportunidad, nos limitaremos a compartir aquellas que formaron parte de la cohorte 2019 y sobre las cuales identificamos algunas posibilidades que los/las practicantes reconocieron a partir del análisis didáctico de los materiales que elaboraron⁵. En términos generales, estas posibilidades –según las agrupamos– se vinculan a:

- La revisión del lugar adjudicado a los materiales en la enseñanza y para el aprendizaje histórico;
- Al potencial de los materiales para el aprendizaje en estudiantes de secundario;
- A la mejora en la mediación y comunicación del conocimiento histórico;
- A las intencionalidades que se plantearon para la enseñanza de la historia.

En primer lugar, y respecto a las posibilidades que relacionan con la revisión del lugar que adjudicaban a los materiales, se trata de reflexiones tendientes a destacar modificaciones en las ideas e imaginarios iniciales que poseían en torno a estos en la enseñanza y para el aprendizaje histórico de estudiantes secundarios. En particular, sobre su alcance para relacionar estos procesos en sus propias experiencias de práctica docente intensiva. Estas posibilidades las identificamos expresadas en definiciones tales como:

“(…) fue un desafío asumido por nosotras, no solo porque decidimos crear este

⁵ Dichas apreciaciones, sin dar cuenta de todas las experiencias, las recuperamos de nuestros registros de observación sobre cada encuentro de práctica docente intensiva y de las reflexiones desarrolladas en formato ponencia en torno a los materiales que elaboraron y a partir de los cuales enseñaron en contextos específicos algunos/as de los/las practicantes del profesorado. Dentro de este mismo eje, en las presentes jornadas compartimos el abordaje y análisis más detenido sobre dos estas experiencias en Añahual, Parra, Mazzón y Salto: “La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del profesorado en historia. Un análisis comparado de experiencias.”



material de enseñanza sino también porque, a partir de nuestra experiencia como estudiantes, cargábamos con representaciones respecto de lo ‘aburrido y tedioso’ que puede ser pensar una clase que gire en torno a un texto histórico escolar. A su vez, al momento de pensar el trabajo con este material, nos sentíamos tensionadas por querer innovar en las clases de enseñanza de la Historia y crear otras formas de trabajo áulico, desprestigiando a este material como potente para el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (T.M. y V.T., 2019).

“Salgo de estas semanas de Práctica Docente con más dudas que certezas, (...). Por un lado, me llevo como desafío, para pensar y reflexionar en mis prácticas, el trabajar en la posibilidad de elaborar materiales con los estudiantes en la clase, de forma colectiva, (...). Por otro lado, me llevo el aprendizaje de saber que el texto elaborado como material puede ser muy potente cuando se aborda con y para los estudiantes, aclarando de entrada los propósitos, las modalidades, teniendo en cuenta para qué se utiliza y cómo se problematiza”. (H.P., 2019).

“Si comparamos con nuestras primeras clases, esta vez pudimos escuchar aquellas voces que antes estaban ausentes, interviniendo ahora durante y después del juego, interpelándose entre compañeros y compañeras, e incluso a las docentes”. (A.S. y V.E., 2019)

“En conjunto pudimos reconstruir contenido histórico escolar atendiendo a las preguntas orientadoras y mirando las imágenes. Es decir, haciendo hablar a las imágenes. En este sentido consideramos importante que este desafío no solo fue para nosotros como practicantes sino también para los/las estudiantes puesto que incorporaron las imágenes como un material que provee información para analizar y debatir sobre Historia”. (E.R. y T.T., 2019).

En segundo lugar, y respecto a las posibilidades que relacionaron al potencial de los materiales para el aprendizaje histórico en estudiantes de secundarios, se destacan expresiones que dan cuenta de los logros que promovieron en sus prácticas intensivas. En particular, aquellos relacionados con situaciones didácticas donde predominó, en estudiantes de secundario, la generación de relaciones de empatía y causalidad históricas, de construcción de relaciones conceptuales propias, de relaciones temporales (en términos de cambios y continuidades), de generación de sentidos sobre situaciones problemáticas del pasado y en relación con el presente, y de inferencias constantes sobre la información contenida en los materiales, entre otras. Estas reflexiones las identificamos en afirmaciones del siguiente tipo:

“(…) considero que fue el trabajo con la pintura de la época el que permitió un análisis más profundo de causas y consecuencias y un acercamiento empático a la



Historia de los hombres y mujeres a través del tiempo”. (A.M.B., 2019)

“(…) Los registros de observación de la clase indican que los y las estudiantes lograron, por medio del texto histórico escolar, construir relaciones causales, empáticas y reflexivas que dan cuenta de la construcción de un conocimiento histórico. Además, las preguntas que realizaron fueron de tipo inferencial, ya que buscaban aproximarse a las causas del conflicto y, de control, porque intentaban validar lo que decían con la docente (Salto, 2017). Por último, es importante destacar que las y los estudiantes pudieron construir respuestas con argumentos sólidos, retomando la información que ofrecía el texto”. (V.T. y T.M., 2019)

“(…) consideramos que los/as estudiantes lograron identificar la alianza iglesia-estado y que esa relación era una alianza de poder. A su vez pudieron vincular este tema con la actualidad y se apreció gran interés, participación y distintas relaciones que lograron hacer, por ejemplo, que aun en la actualidad la Iglesia y el Estado están vinculados bajo relaciones de poder que benefician a ambos. Creemos que hubo un proceso de aprendizaje ya que, en primer lugar, pudieron establecer relaciones de causalidad evidenciando los actores sociales que van adquiriendo poder y, en segundo lugar, establecer relaciones con la actualidad y con proyecciones sobre el futuro”. (E.R y T.T., 2019)

“Fue así que la simulación, en tanto estrategia interactiva, nos ofreció un camino interesante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que ubicó a los y las estudiantes como protagonistas del mismo”. (A.S. y V.E., 2019)

“En nuestra experiencia, las imágenes ofrecieron múltiples ventajas entre las cuales se destacan, la sensibilidad que provocan a los y las estudiantes, la empatía y la identificación personal y brindaron una multiplicidad de reconstrucciones intelectuales, distintas relaciones conceptuales y establecieron semejanzas y diferencias con otros sucesos del pasado-presente que fue fundamental a la hora de construir un saber histórico en nuestra aula”. (R.C. y T.P., 2019)

“(…) el material siempre es confeccionado por el docente. Sea porque este hace un recorte de un material previo, porque lo elabora, o porque lo tensiona y problematiza en clase con una determinada actividad. El material siempre es una oportunidad para poner de manifiesto y para indagar muchas formas de aprendizaje: la comprensión lectora, la capacidad de trazar relaciones entre abstracciones conceptuales y explicaciones y descripciones, la oportunidad para evocar un período a través de sus fuentes primarias, haciendo un uso de la imaginación que permita una empatía con los actores del momento histórico capaz de plantear otros escenarios o salidas posibles, o una forma de hacer concreta la abstracción que supone un concepto. Porque las fuentes primarias permiten ver y palpar la historia poniéndole voz y acción al período estudiado”. (A.A. y D.G.,



2019)

“Entre los aspectos potenciales que puedo detectar con respecto al uso de textos históricos escolares y su lectura en forma colectiva se encuentra la posibilidad de llevar al que lee más allá de la lectura, introducirse en sus interpretaciones y sentidos sobre lo que lee, lo que comprende y lo que no. A su vez, es viable fomentar la socialización de esas interpretaciones, dudas y certezas con el resto del grupo, para así generar la posibilidad de la construcción colectiva de los conocimientos. A través de “desarmar” el texto mediante el análisis con una lectura colectiva accionada según las necesidades de las y los estudiantes, sería posible el uso del contenido que se presenta para favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos en función de los propósitos planteados”. (M.T., 2019)

“La lectura personal, la lectura compartida, el acompañamiento intenso, un contenido adecuado y la discusión con lo leído, son potentes para la construcción del conocimiento histórico, siempre y cuando habiliten a los estudiantes involucrarse en el tema, avanzar en sus interpretaciones y elaboren nuevos sentidos vinculados con la problemática histórica”. (M.C., 2019)

En tercer lugar, respecto a las posibilidades que reconocieron en torno a la mejora de la mediación y comunicación del conocimiento histórico, destacan expresiones en las que se pone de relieve la apertura al diálogo con sus estudiantes de secundario como alternativa a “la típica clase monologada” o explicativa, a la problematización compartida de los contenidos que enseñaron, a la promoción de la participación interactiva, a la conceptualización e interpretación, y la focalización en las intenciones de los discursos que pretendían abordar. Asimismo, se trata de expresiones que destacan posibilidades de articular con otros materiales posibles y la búsqueda de la perfección (mejoramiento) en futuras situaciones en la manipulación de los materiales propios. Tanto en la manera de orientar en su aprendizaje histórico al estudiantado de secundario como en aspectos relacionados a la posibilidad de revisión de las propias consignas que les plantearon resolver en sus clases. Algunas de las expresiones de los/las practicantes que dan cuenta de estos aspectos son:

“Nuestra experiencia de práctica, contextualizada en un grupo clase específico, nos marcó que las clases en las que utilizamos imágenes fluyó el diálogo y se dio aprendizaje. Por el contrario, las clases que no recurrimos a este material fueron más explicativas y se vio opacado el diálogo”. (S.R. y T.T., 2019)

“Pudimos corroborar a medida que pasaban las clases, que los contenidos explicados en clases previas al análisis de la imagen; dialogadas y con redes conceptuales, hacían que fuera más enriquecedor el análisis con la imagen dado que los estudiantes poseían más conocimiento para pensar y contextualizar”. (E.R. y T.T., 2019)



“El uso de imágenes en nuestras clases de historia plantearon no solo la participación de los y las estudiantes en la reconstrucción de un saber histórico, sino que rompió con la típica clase monologada, en la que el docente es el sujeto de saber unívoco, cerrado y acrítico”. (R.C. y T.P., 2019)

“Con respecto al trabajo con el texto histórico escolar (...) podemos vislumbrar cuán importante es el trabajo con este material, no solo para problematizar un tema sino también con el fin de vincular su contenido y las posibles preguntas surgidas, con otra clase y con otro tipo de material de enseñanza. Por ejemplo, en nuestra experiencia, la manera en que decidimos transformar el recurso didáctico en un material de enseñanza (pensando en nuestras intencionalidades, el contenido, la estrategia y la consigna con la cual trabajar en el aula) nos permitió construir de forma colectiva, es decir junto a las y los estudiantes, una red que resumió el texto histórico escolar”. (V.T. y T.M., 2019)

“(...) estructuramos al texto en introducción, desarrollo y conclusión; decidimos emplear una dinámica distinta y propusimos en clase la lectura colectiva y en voz alta del escrito (...) se logró una mayor participación de los/as estudiantes (construyendo relaciones causales, empáticas, temporales). Notamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue recíproco, generando un ‘ida y vuelta’ de interacción que fue reconstruyendo el proceso histórico que se explicaba en el texto, sintetizando y creando relaciones con el diálogo”. (V.T. y T.M., 2019)

“(..) el juego de simulación (...) Esta dinámica proponía mayor presencia de este estudiantado, donde las acciones asumidas por estos iban a ser relevantes y sus decisiones valoradas en función de las representaciones que debían encarnar. Entendimos así el potencial que tuvo la interpretación en un sentido gadameriano puesto que, “una hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia (...). Entender es, esencialmente, un proceso de historia efectual” (Gadamer, 1977, p. 370), lo que nosotras agregamos que, en este proceso, el sujeto que interpreta, se encuentra en una convergencia entre el horizonte de los sujetos históricos y el propio, ya que además de dialogar buscó entenderlos y entenderse a sí mismo en la otredad. En otras palabras, comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Morín, 2001) (citado Santisteban, 2009, p. 13)”. (A.S. y V.E., 2019)

“La estudiante logró conceptualizar de manera crítica la influencia de la cultura occidental en nuestro presente por medio del análisis de las imágenes a través de las preguntas. (...) Sin embargo, Comprendimos que no basta con el material por sí solo para aprender Historia en la escuela secundaria, fue necesario recurrir y



dialogar con otros materiales para una mejor comprensión y aprendizaje de los temas propuestos. En este sentido nos parece indispensable nuestro rol como docentes pues nuestra práctica consistió en orientar el trabajo con a los/las estudiantes en la interpretación de la imagen”. (E.R. y T.T., 2019)

“Es mucho más enriquecedor trabajar con las fuentes primarias enfocándonos en aquellas intenciones manifiestas, tratando de develar ¿Cuál era la intención de su autor/a? ¿Cómo era el pensamiento de la época? ¿Cuál es su visión o postura? Y posteriormente, realizar una crítica o problematizar su discurso. Con respecto al modo de abordar las fuentes primarias considerando que el conocimiento es una construcción, por ende, una posible forma de abordar el trabajo es a través del diálogo con nuestros estudiantes. Para ello, la intervención del docente es muy importante a través de una escucha atenta”. (S.S., 2019)

“(…) reflexionar en torno al tipo de consigna que elaboramos para trabajar el texto histórico escolar. La misma, al estar estrechamente vinculada con el sentido del contenido a enseñar, es de tipo global ya que marcamos una direccionalidad respecto a lo que los y las estudiantes deberían puntualizar sobre el texto, en base a la problematización”. (V.T. y T.M., 2019)

“El acceso al texto histórico escolar de manera digital, propició que en la clase los y las estudiantes leyeran e interactuaran con el escrito por medio de sus computadoras y/o celulares (...) Concluimos así que para el grupo clase fue más dinámico utilizar el material de enseñanza a través de la plataforma, ya que permitió un rápido acceso, tanto para quienes habían asistido a la clase como para aquellos/as que habían faltado”. (V.T. y T.M., 2019)

Finalmente, y, en cuarto lugar, también identificamos el reconocimiento de posibilidades relacionadas con las intencionalidades que les orientaron en sus prácticas de enseñanza de la historia situadas. En particular, aquellas posibilidades que les permitieron sus materiales de generar situaciones didácticas en las que se proponía favorecer mejores aproximaciones de estudiantes de secundario a sus intencionalidades iniciales. Y de cómo los materiales propios les permitieron concretar modos posibles de construcción de saberes en función de dichas intencionalidades. Dentro de estas posibilidades, también agrupamos aquellas relacionadas con las tensiones permanentes generadas entre los materiales que elaboraron y sus intenciones. En particular, evaluando permanentemente los modos en que los utilizaron para enseñar a partir de sus intencionalidades profesoraes. En este sentido, destacamos las siguientes expresiones:

“[Para] el armado y ejecución de los juegos, a través de la estrategia de simulación, en el aula con los estudiantes (...) pensamos la importancia de que los y las estudiantes pudieran identificar conceptos y establecer relaciones entre los



mismos, además de identificar los sujetos históricos, comparar determinados acontecimientos, así como también analizar los cambios y continuidades”. (A.S. y V.E., 2019)

“El propósito de las fuentes era que, a través de la lectura propia del período, ellos pudieran ver cómo estos conceptos anteriormente problematizados se ponían en juego en ellas (...) pudimos constatar un aprendizaje del pensamiento histórico como una capacidad para problematizar conceptos y entenderlos en distintos contextos y circunstancias”. (A.A. y D.G., 2019)

“(…) tenía como propósito un abordaje histórico desde el largo plazo, en el que motivar el pensar históricamente estuviera vinculado a conceptualizaciones que dieran cuenta del cambio y continuidad de prácticas económicas y políticas en la Historia Argentina, requiriendo que les estudiantes pudiesen establecer relaciones entre su presente y los casos históricos que se les presentaban”. (H.P., 2019)

“Cuando reflexionamos sobre los alcances de texto histórico escolar pensamos que ha sido muy fructífero su trabajo para las y los estudiantes, ya que han logrado apropiarse del texto y lo han utilizado para preguntarse sobre el conflicto, para construir argumentos, para empatizar y para discutir con sus compañeras y compañeros”. (V.T. y T.M., 2019)

“Considerando que la enseñanza y el aprendizaje es una práctica situada, que desbarata cualquier mecanismo “universal” de aplicación educativa, se torna imprescindible una adecuada selección, en función de nuestras finalidades y producción del texto a compartir. Ni textos largos ni síntesis; teniendo en cuenta la particularidad del grupo clase con el que se trabaja, respetando el tiempo de lectura y aprendizaje de los alumnos; donde el docente se transforme en guía y abastecedor de preguntas interpretativas que confluyan hacia un pensamiento histórico”. (M.C., 2019)

“Hablamos de aproximaciones conceptuales en los términos que lo hace Beatriz Aisenberg (2019), ya que consideramos que el estudiante pudo definir y describir con sus propias palabras los conceptos de: tributación, resistencia y especialización del trabajo. Estas aproximaciones, tal vez no podían haber sido posibles si nosotras no hubiéramos presentado a través de la simulación las distintas maneras que tenía el Estado de Teotihuacán de ejercer un control sobre la producción y también sobre la población”. (A.S. y V.E., 2019)



“A través del análisis de las imágenes buscamos que los/las estudiantes pudieran construir saberes respondiendo a preguntas orientadoras. Y mediante el análisis comparativo poder pensar cambios y continuidades para reflexionar sobre la permanencia de aquellos elementos estudiados hasta la actualidad”. (E.R. y T.T., 2019)

“(…) pudimos dar cuenta de que debemos considerar otros criterios para tomar en cuenta al momento de utilizar las imágenes: Selección de imágenes, preguntas que les hacemos a las imágenes, texto que acompañe las imágenes y contenido que esté reflejado o plasmado en las imágenes. Todos estos aspectos deberían pensarse en torno a lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan y que tengan estrecha relación con nuestros propósitos didácticos, es decir, ¿para qué? Para qué queremos que observen, analicen, comparen y relacionen los contenidos. Las finalidades deben estar explícitas, si queremos generar un pensamiento histórico entre los y las estudiantes”. (R.C. y T.P., 2019)

“Leímos las preguntas y las respondimos en forma oral. Las dos primeras se limitaban a la información presente en el texto, mientras que la tercera, que pretendía problematizar el tema de la centralización del poder y la fuerza militar en la organización estatal de un imperio no fue tan fácil de responder para los y las estudiantes, ya que no pude desarmarla o formularla de otra manera, o bien brindar más información para que pudieran comprender a qué se refería la consigna. Me di cuenta de que lo único que hice fue repetir la pregunta varias veces y leerla más despacio como si el problema fuera de dicción, pero no la expliqué. Tampoco recuperé algunas ideas que habían surgido durante la lectura, que les hubieran sido útiles para resolver las consignas y para que comprendieran el sentido del trabajo que estaban realizando”. (M.T., 2019)

“Las categorías que había seleccionado fueron utilizadas al inicio de las clases cuando contextualizaba el material o cuando realizamos una puesta en común en la pizarra con lo abordado. Sin embargo, no fueron tenidas en cuenta al momento de interrogar los materiales”. (S.S., 2019)

Una apuesta para la configuración de prácticas docentes reflexivas en el profesorado en historia

En el marco de los fundamentos desarrollados en el primer apartado de esta ponencia, sostuvimos que los materiales para la enseñanza de la Historia actúan como mediadores de importante presencia en las prácticas docentes. Que los materiales que circulan en las clases de



Historia no son neutrales e implican opciones profesoras del orden de lo ético, lo didáctico y lo político pedagógico en relación con el objeto de la disciplina escolar. Y que disponer –a estudiantes de profesorado y en formación inicial– a su elaboración para la enseñanza en sus propias e iniciales prácticas docentes, les implica con un dispositivo formativo que contribuye a visibilizar posibilidades para la construcción colectiva de conocimientos históricos con estudiantes de secundario en contextos singulares. Por lo tanto, a enriquecer sus propias experiencias como practicantes del Profesorado en Historia en el marco de la propuesta de formación que describimos inicialmente y que sostenemos desde nuestro rol de formadores/a de futuros/as profesores/as.

Así, y en tanto dispositivo para su formación como practicantes de profesorado, la elaboración de materiales propios les demanda identificar y reconocer el lugar que ocupan como autores y creadores del objeto disciplinar en sus propias experiencias de prácticas. Ponderando el trabajo intelectual y de construcción metodológica implicado en su práctica de enseñanza, y que les interpela a tomar decisiones del orden que mencionábamos anteriormente. Lo cual asumen desde contextos institucionales complejos, signados por particulares vínculos escolares y por el conocimiento y/o reconocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia propia de esa cultura escolar. En un involucramiento que genera reflexiones y tensiones permanentes acerca del sentido de la enseñanza de la Historia a jóvenes que son parte de realidades institucionales concretas. Y ante los cuales asumen maneras de comunicar estratégicamente saberes históricos escolares en formatos particulares y ordenados por actividades concretas y afines a sus propósitos.

En esta línea, los testimonios citados de los/las practicantes, expuestos en el segundo apartado, entendemos que permiten dar cuenta de algunas de estas posibilidades. Las cuales vinculamos e identificamos que reconocen en torno al enriquecimiento de sus representaciones iniciales sobre el cómo enseñar y, en particular, el lugar que ocupan los materiales en ello; al enriquecimiento de las opciones profesoras que se pueden asumir para la mejora del aprendizaje en estudiantes de secundario; al enriquecimiento de posibilidades para la mejora en la comunicación de conocimientos históricos desde y en la propia práctica; y al enriquecimiento de las aproximaciones que pueden realizar entre lo practicado y las intencionalidades que les orientan en la enseñanza de conocimientos históricos. Es decir, y en otros términos, posibilidades que les permiten visibilizar la centralidad de aquellos aspectos implicados en la construcción de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar: qué, para qué y cómo enseñar a quiénes en contextos singulares y casuísticos.

En este horizonte, entendemos que se trata de un dispositivo a modo de **apuesta** que habilita a la configuración de prácticas reflexivas en el Profesorado en Historia en torno al reconocimiento de las posibilidades epistemológicas implicadas en toda práctica docente. Posibilidades que no se reconocen como dadas en sí, sino que se construyen a partir de las ya mencionadas opciones profesoras que se asumen. Aquellas que refieren a saberes específicos a enseñar, a propósitos acotados y realizables, a modos estratégicos y ejercitaciones ad hoc, que pueden favorecer la formación del pensamiento histórico en jóvenes de la escuela secundaria, en línea con lo que han destacado en sus propias reflexiones y testimonios. Y que les involucra con aquella dimensión de **humanidad** vinculada al oficio de enseñar historia, única, singular y transformadora cuando



sucede en el aula; que les involucra con “eso que nos pasa” (Larrosa, 2011).

Asimismo, se trata a nuestro entender de un dispositivo que les ubica en el lugar de apertura que mencionábamos al inicio de esta ponencia. Aquel que nunca es inaugural y que reconoce la enseñanza de la Historia como una práctica intencional y social contextualizada. Que les ubica y hace tangible el disponer cotidiano que el profesorado en formación continua sostiene y asume en su práctica. El de creador/a de dispositivos para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Finalmente, que les permite construir/pensar opciones a partir de la reflexión sobre lo previsto y lo dado ante las dificultades que son propias y características de practicantes en su formación inicial. Aquellas dificultades vinculadas a lo indicado en el testimonio de la practicante en 2014; y frente a las cuales las posibilidades construidas, y reconocidas en sus relatos, por practicantes de profesorado a partir de este dispositivo de formación creemos que ofrecen respuestas concretas.



Referencias bibliográficas

- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Noveduc/Perfiles.
- Martínez Valcárcel, N. (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: seis escenarios para su interpretación*. Cap. II. 4 y II. 6, pp. 195-219 y pp. 242-269. España: Ed. DM. Universidad de Murcia.



- Salto, V. (2017). Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de experiencias*. Serie Formación, pp. 27-42. Cipolletti: UNCo.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia (y alteridad) en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*, pp. 1-18. Rosario: Ed. Homo Sapiens/FLACSO.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*, pp. 1-61. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). Enseñanzas y prácticas reflexivas. En Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza*, Cap. 1. pp. 23-52. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza. En Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza*, Cap. 5. pp. 185-208. Buenos Aires: Paidós.

El abordaje de los problemas sociales como perspectiva para el desarrollo del pensamiento social e histórico en el contexto de la cultura digital. Una experiencia situada

Facundo Agustín Lopez

UNCo – Consejo Provincial de Educación. Neuquén
facu8400@hotmail.com

Carlos Daniel Gunzelmann

UNCo - Provincial de Educación. Neuquén
carlitox01990@gmail.com

Miguel Ángel Jara

UNCo
mianjara@gmail.com

Resumen

La historia escolar tiene por delante el desafío de buscar alternativas que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de ciudadanía crítica para que puedan actuar con argumentos en el mundo que les toca vivir. Transitamos una época en que la cultura digital ha configurado diversidad de modos de comunicarnos y de accesos al conocimiento que la escuela debería recuperar. En este marco, nuestra intención es analizar los procesos del desarrollo del pensamiento histórico que estudiantes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén, en la norpatagonia argentina, realizan cuando se abordan problemas sociales actuales. Presentamos los primeros datos de un cuestionario inicial y del análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica que nos ha permitido saber qué piensan y cómo valoran determinadas situaciones sociales conflictivas. Se trata de una investigación de corte cualitativa que tiene como objetivo principal conocer los procesos de desarrollo del pensamiento histórico para introducir innovaciones en las prácticas de la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza, Historia, cultura digital, pensamiento histórico.



Introducción

En la presente ponencia, analizamos los resultados obtenidos del desarrollo de una secuencia didáctica a partir del uso de dispositivos digitales. La misma ha tenido como objetivo indagar sobre el desarrollo del pensamiento social e histórico (Valencia Castañeda y Villalón Gálvez, 2018). Inicialmente, la secuencia, organizada en dos momentos, se pensó para ser desarrollada en el aula. Debido al contexto conocido del COVID-19, que modificó totalmente el funcionamiento de las escuelas, tuvimos que adaptar la propuesta didáctica al nuevo escenario y fue necesario abordarla, en su totalidad, con herramientas y dispositivos tecnológicos de comunicación virtual.

En la primera fase de nuestra investigación, hemos indagado, entre otras cuestiones, sobre los problemas sociales o contenidos socialmente relevantes que presentan algún interés por parte del estudiantado de la escuela secundaria encuestado. Los resultados nos permitieron saber que uno de los problemas sociales actuales que más importan y preocupan a los y las adolescentes es la pobreza. Los encuestados, son estudiantes pertenecientes al Ciclo Superior de Nivel Medio de la ciudad de Neuquén, y se utilizó para la encuesta un formulario de Google Drive.

Una vez recolectados los datos, en la etapa exploratoria, hemos avanzado en la elaboración de una secuencia didáctica que nos permita obtener datos e información sobre si la implementación de dispositivos digitales en la clase de historia posibilita la construcción de pensamiento histórico en las y los estudiantes. Para poder llevar a cabo esta tarea, fue preciso plantearse un objetivo general que guíe la elaboración de las clases. En tal sentido, el objetivo general de la secuencia didáctica fue que las y los estudiantes identifiquen, reconozcan y analicen las distintas manifestaciones de la pobreza en la actualidad; con el propósito de poder brindar conceptos claves que permitan analizar las manifestaciones de la pobreza en la sociedad actual.

Originalmente la secuencia didáctica se planteó, en tres clases de 80 minutos cada una, pero ante la emergencia de la pandemia que se vive a nivel nacional, obligó a replantear y repensar la propuesta. Desde el 18 de marzo, en todo el territorio nacional, rige una alerta sanitaria por la propagación de la pandemia del virus que provoca la enfermedad respiratoria conocida como COVID-19. A partir de ello, fueron suspendidas las clases presenciales en todo el país. Mantener el vínculo con los y las estudiantes a distancia fue una tarea a la que debimos enfrentarnos todas y todos los educadores, en la que la digitalidad pasó a cumplir un rol esencial. Frente a lo inesperado e impredecible, cada escuela se organizó a su manera y como pudo, generando una variedad de formatos de trabajos y cada docente debió afrontar la práctica de la enseñanza con sus propios recursos, medios digitales y de conectividad. Situación que también hizo visible, entre el estudiantado las profundas desigualdades, que muchas veces pueden pasar desapercibidas o ser ignoradas en las aulas.

Si bien el tema de nuestra investigación aborda la utilización de los dispositivos digitales en la enseñanza de ciencias sociales, esta temática fue elegida sin tener el menor conocimiento de que se iba a vivir una situación de tal magnitud. En este contexto, donde nuestra práctica fue llevada a una completa virtualidad, notamos que, en lugar de potenciar las particularidades del



vínculo pedagógico mediante dispositivos virtuales, lo que provocó fue la visibilización de las desigualdades y el acceso al conocimiento virtual.

Las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) adoptadas por el gobierno a mediados de marzo, obligaron a la población a permanecer en sus casas para evitar la propagación del virus. Como se dijo, las instituciones educativas recurrieron a numerosas maneras de mantener el vínculo con los y las trabajadores de la educación, quienes a su vez debieron recurrir a diversos mecanismos de comunicación con los y las estudiantes. Muchos estudiantes y trabajadores de la educación quedaron excluidos del nuevo contexto educativo por dos grandes problemas: buena parte de las personas no cuentan con un servicio de Internet, ya que es costoso y no se lo considera de primera necesidad. También entra en este punto que los dispositivos que disponen son más bien básicos y prácticamente insuficientes para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad. Mayoritariamente, tanto estudiantes como el profesorado, disponen de un solo teléfono móvil o una computadora, que en algunos casos es compartida por varios integrantes del grupo familiar.

El otro problema evidenciado es que, ni todos los estudiantes, ni todos los educadores cuentan con los conocimientos adecuados para adaptarse a los requerimientos que la educación virtual exige. Si bien es cierto que hoy en día la gran mayoría de las personas cuenta con algún dispositivo como un celular o una computadora esto no implica, necesariamente, un manejo fluido y experto que posibilite un trabajo educativo mediado por los dispositivos digitales. No es lo mismo aprender a enviar mensajes de textos o de voz a un familiar o un amigo, que tener que confeccionar un archivo para elaborar un trabajo práctico. Para algunos/as estudiantes que cuentan con un teléfono inteligente o Smartphone, no fue fácil elaborar los trabajos en formatos digitales como Word o PDF.

En este contexto, conocido por todo el mundo, hemos continuado con la investigación realizando los ajustes necesarios impuestos por la dinámica de la situación, las instituciones y la comunicación virtual con el grupo de estudiantes con el que hemos trabajado. Sigue en pie, aún, la posibilidad de realizar el tercer encuentro planificado, para cerrar la temática y la secuencia, en una instancia presencial, pero quedará sujeto al retorno a las aulas.

Antes de avanzar con el análisis de los resultados obtenidos en la implementación de las secuencias didácticas con dispositivos digitales, nos parece importante destacar las finalidades que nos propusimos y que han orientado la secuencia didáctica. El propósito central se enmarca en la identificación, reconocimiento y análisis de las distintas manifestaciones de la pobreza en la actualidad. Para la consecución de esta finalidad se acompañó de un proceso tendiente a:

- a) Identificar las distintas formas en la que la pobreza se manifiesta en la sociedad;
- b) Historizar las causas del problema a partir de identificar cambios y/o continuidades que permita pensar futuros posibles.
- c) Reflexionar sobre las condiciones y manifestaciones de la pobreza como un fenómeno complejo y
- d) Analizar el tratamiento que se hace, en los medios digitales, sobre el problema de la pobreza en contextos específicos.



Proceso metodológico de construcción del dispositivo implementado en las secuencias didácticas

Antes de comenzar el análisis de los datos e información obtenida de las respuestas a las actividades que nos ofrecieron las y los estudiantes, cabe destacar que, en las dos secuencias didácticas, al igual que en la fase exploratoria, se utilizó como herramienta el formulario de Google Drive. La elección de esta función de Google se debe a que permite incluir diferentes dispositivos digitales en un mismo formulario, de manera que se pueden confeccionar múltiples actividades con diferentes materiales para llevar a cabo las clases. Debido a que en la fase exploratoria nos permitió desarrollar actividades de manera concreta y consistente, y a su vez recopilar datos de las respuestas de forma organizada, decidimos aplicarlo al desarrollo de las dos secuencias didácticas. A su vez, como mencionamos con anterioridad, el ASPO nos obligó a desarrollar las actividades completamente desde la virtualidad, por lo que creemos que la herramienta de Google podría ser útil siendo que permite cruzar dispositivos y actividades de manera sencilla.

El grupo de estudiantes que participó pertenece a dos escuelas del Nivel Medio de la ciudad de Neuquén¹. Las dos escuelas están ubicadas en una zona muy cercana al casco céntrico de la ciudad, pero ambas se caracterizan por la heterogeneidad de sus comunidades educativas, integradas por habitantes de distintos barrios de la ciudad e incluso localidades aledañas. Se trata de instituciones en las que se entrecruzan distintas experiencias de vida y subjetividades influidas por los entornos de los espacios que habitan.

Primera secuencia didáctica: Representaciones, valoraciones y comprensión de un problema social

Como recursos y dispositivos que se incorporaron en el formulario de la primera secuencia se utilizó, para trabajar con el estudiantado, el texto denominado Los escándalos éticos de nuestro tiempo, de Bernardo Kliksberg (2012); una red conceptual sobre los distintos significados de la utilización de la palabra pobreza elaborado a partir de un glosario de CLACSO (Spiker, Alvarez Leguizamon y Gordon, 2009); dos memes elegidos de las redes sociales, y un video disponible en YouTube, en el cual se aborda la explotación de petróleo y gas no convencional de Vaca Muerta². La elección de estos dispositivos y recursos digitales se fundamentó en el propósito de ofrecer diferentes situaciones que nos permitan visualizar, en las respuestas a las actividades, cómo las y los estudiantes piensan los problemas sociales e históricos, cómo valoran las situaciones controversiales planteadas y de qué manera las explican. En una primera instancia, en el desarrollo de la secuencia didáctica, nos propusimos trabajar la pobreza desde un marco conceptual, identificando características y definiciones del problema desde el aporte de las y los estudiantes.

¹ Los estudiantes forman parte de un 4to año del IFD 12 y un 5to año del CPEM 12.

² Este es un documental titulado “Vaca Muerta: ¿La salvación de Argentina? | Filo.docs”, el cual hace una mirada crítica respecto de la situación, en cuanto a la explotación de los recursos en Vaca Muerta (Neuquén), también se analizan diversos problemas asociados al modelo económico extractivista vigente en la provincia de Neuquén y la redistribución de los recursos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8xuC4oQPgKk>



La información y los datos que nos proporcionaron los 11 estudiantes que participaron en la resolución de las actividades han sido múltiples, variados y heterogéneos. Intentaremos abocarnos a los que tienen estrecha relación con las finalidades perseguidas. Esbozaremos algunas de ellas para poder complejizar nuestro análisis de la construcción del pensamiento social e histórico en la escuela secundaria a partir de la utilización de dispositivos digitales.

Pudimos observar en las respuestas cómo el conocimiento empírico se entrecruza con las Representaciones Sociales (RS). Partimos de considerar a estas RS, como formas de conocimiento social. Denise Jodelete destaca sobre dicho aspecto:

Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación, y la comunicación social (...) es conocimiento que en muchos aspectos es socialmente elaborado y compartido. (1984, p. 473).

A lo largo de nuestro análisis, notamos que estos aportes de Jodelete nos interpelan, y nos invitaba a leer con detenimiento las respuestas de las y los estudiantes.

La primera parte de esta secuencia didáctica, se ofreció el texto de Kliksberg (2012) en el cual se exponen algunos datos sobre la desigualdad del sistema económico global. La pregunta orientada hacia la comprensión del mismo, presentó algunos elementos que nos permitieron identificar, en la escritura³, algunas RS respecto de la pobreza. Un ejemplo de ello, la siguiente afirmación de uno de los estudiantes:

“(...) se presenta el resultado de flojera o de la falta de deseos de superación individual dejándose llevar, recibiendo dádivas (un colchón a cambio de votos) (...) Podríamos pensar que no se logra resolver a la pobreza como un problema social porque el populismo contribuye a mantener la situación de la pobreza en la población que sufre (...)”. (E1 - C1)⁴.

Lo expresado por el estudiante constituye una fuerte RS asociada al Estado, que está muy presente en el discurso y opinión cotidiana de la ciudadanía, generalmente impulsado desde los medios de comunicación que construyen relatos en defensa de los intereses de los grupos económicos concentrados y sirven de argumentos para el cuestionamiento de la presencia o ausencia de políticas públicas. Cabe aclarar que el texto no presenta al Estado como el principal factor de la desigualdad, de hecho ni se menciona la palabra. ¿Por qué leyendo el mismo texto y con la misma información surgen diferentes respuestas sobre una problemática social con la que conviven todas y todos los estudiantes? Otro estudiante, para responder a la misma pregunta afirma:

³ Las respuestas de los estudiantes, no han sido editadas, pero si se ha cuidado gramaticalmente, se esbozan aquí tal como fueron recibidas.

⁴ Referencias: E=ESTUDIANTE y C=CUESTIONARIO.



“(…) la tecnología hizo que se pierda mucho la mano de obra, lo que hizo es reemplazar la mano del hombre por una máquina, ya que, las máquinas hacen mejor y más rápido el trabajo, esto provocó que mucha gente se quede sin empleo y así aumentando la pobreza (...)” (C1 - E6).

Al pensar en el contraste de estas respuestas, nos surgen dos cuestiones que consideramos relevantes. En el primer caso, las RS (sobre el Estado) podrían presentarse como una imposibilidad para pensar críticamente el problema, en la medida en que esas RS construidas sobre la base de una opinión, poco contribuirán a construir conocimiento a partir de la información que ofrece el texto. En el segundo caso, se piensa el problema social pura y exclusivamente a partir de la interpretación de la información que brinda el texto y es reproducida en la respuesta ofrecida por la estudiante. Evidentemente, la linealidad causa-efecto oculta la posibilidad de realizar una comprensión multicausal de los problemas.

Si bien la construcción de estas respuestas transita entre la opinión y la información, creemos que son indicios para pensar de qué manera contribuimos a la comprensión de la complejidad que implica pensar históricamente los problemas sociales; de allí que resulte imprescindible trabajar con y en las RS para producir aprendizajes significativos (Pagès, 2009).

Otras situaciones donde se manifiestan con claridad las RS es en la actividad relacionada al documental de Vaca Muerta. Una de las preguntas apuntaba a identificar, en el video, a los beneficiarios de la extracción de recursos por medio de fracking. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“La extracción de los recursos naturales beneficia a las empresas que invierten capitales, al gobierno de turno porque lo utiliza como propuesta para sus campañas políticas prometiendo, en este caso, la salvación del país”. (C1 - E2).

“Beneficia a los gobiernos, ya que son quienes tienen el control de todo lo que se extrae y se lleva un importante porcentaje de las riquezas”. (C1 - E9).

“La extracción de recursos naturales beneficia a las empresas multinacionales y a los que menos beneficia son a los vecinos de la zona de vaca muerta”. (C1 - E4).

En los tres ejemplos notamos la presencia de RS y conocimiento construido a partir de la interpretación de los materiales aportados. En tal sentido, observamos como nuevamente las RS sobre el Estado influyen en los relatos que van elaborando los y las estudiantes, y en un caso se identifica al principal actor que se debía determinar en la consigna que son las empresas multinacionales. El estudiantado asocia al Estado a lo corruptible e ineficiente, es muy recurrente y se evidencia en varias de las respuestas. Las y los estudiantes realizan una asociación directa Estado-corrupción e, independientemente de las valoraciones, opiniones y experiencias que se tengan para realizar tales afirmaciones, entendemos que es una acción simplista que debe trabajarse, deconstruir y analizar con profundidad en las clases.



En otras actividades, pudimos rastrear la identificación de algunas características de lo que Suriano (2000) denominó **cuestión social**⁵ para identificar situaciones relacionadas a la pobreza, en las respuestas elaboradas por las y los estudiantes. En primer término, al pedirles que identifiquen en el video sobre Vaca Muerta tres situaciones que podrían pensarse como generadoras de pobreza para los habitantes del territorio donde se extraen los recursos, puntualmente para las y los vecinos de la localidad de Añelo, el estudiantado, mayoritariamente, señaló tres situaciones concretas: el acceso al trabajo, los problemas habitacionales y la exclusión, tanto de derechos básicos como de la integración social. Algunas respuestas fueron:

“No tienen gas natural, utilizan madera con fuego para tener calor. Obtener una vivienda es muy caro para muchos, con suerte consiguen un terreno. Duermen en carpas, con suerte consiguen casa”. (C1 - E6).

“(…) Los habitantes de Añelo, teniendo una gran fuente de gas y petróleo, viven sin gas (…). La gente que vive en los lotes dados por el gobierno, vive en casas hechas de madera, precarias, se calefaccionan con estufas a leña”. (C1 - E1).

“(…) La gente que llega de otras provincias a trabajar y no los reciben en las empresas, y no tienen donde quedarse, se arman una carpa o con lo que tienen duermen a orillas de la ruta”. (C1 - E2).

Las valoraciones que realizan las y los estudiantes conjugan RS, información obtenida del documental y nociones de carencia de derechos humanos básicos. Por otro lado, la razonabilidad con la que explican las situaciones se nutren de condiciones materiales, recursos naturales y empatía. Entre las valoraciones y las racionalidades, reconocen las funciones y atribuciones del Estado con relación a las políticas públicas y les sorprende las condiciones de vida de las personas en una región que es productora de lo que carecen.

Lo que nos resulta interesante en este punto, tiene que ver con las situaciones que los y las estudiantes relacionan y caracterizan para identificar situaciones en donde se manifiesta la pobreza, en este caso a partir del análisis de un modelo económico regional. Es decir, aquellas situaciones que Suriano (2000) analizó en sus estudios para abordar lo que denominó cuestión social, son muy similares a las que utilizan los y las estudiantes para identificar situaciones de pobreza. Creemos que este es un punto muy importante para poder profundizar el trabajo del pensamiento histórico y el compromiso social en la clase de Historia, ya que nos permite reflexionar sobre las construcciones conceptuales que se establecen a partir del conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar que se trabaja en la escuela.

⁵ Esta es definida por Juan Suriano (2000) como la sumatoria de dos cuestiones principales: por un lado, los problemas en el mundo del trabajo marcado por los bajos salarios, la desocupación, la precariedad en el empleo, la falta de seguridad en los establecimientos industriales, las largas jornadas laborales, en fin, una marcada desprotección de los trabajadores durante, al menos, tres décadas. Por otro lado, pueden mencionarse las condiciones de habitabilidad de los trabajadores signadas por el hacinamiento, la falta de higiene y los altos alquileres (p. 20).

Como último punto de análisis para esta primera secuencia, queremos destacar el trabajo que se realizó con imágenes, específicamente con los denominados “memes”. Estos son elementos muy presentes en la cultura digital (Funes y Jara, 2016). Se constituyen a partir de imágenes o videos que representan situaciones sociales que circulan en las redes, las cuales son ridiculizadas o acompañadas de frases irónicas que humorizan la situación que se está representando. Sin embargo, no es menor el hecho de que cada meme que una persona genera o simplemente comparte con las personas que desea que lo vean, está fuertemente cargado de subjetividades que vanalizan, al menos para nuestro caso, el problema de la pobreza e influyen de manera muy significativa en la comprensión e interpretación de una situación social preocupante. Por lo tanto, no todos los memes son graciosos para todos, lo que para unos puede significar tener sentido del humor, para otros puede ser una ofensa. Los memes no discriminan temáticas al momento de circular en las redes y muchas veces su contenido es motivo de debate para quienes lo interpretan.

En este sentido es que seleccionamos dos memes relacionados a la pobreza para analizar qué efecto genera en los y las estudiantes, siendo que para las generaciones que nacieron desde el año 2000 en adelante forman parte de su lenguaje cotidiano; incluso muchas veces los y las adolescentes se dicen cosas y comunican por medio de memes. La selección estuvo orientada en el sentido de analizar las reacciones expresadas en las respuestas, por lo tanto, no fue para nada aleatoria y estos llevan consigo un fuerte significado social y simbólico sobre la pobreza. El primer meme, tenía que ver con una situación que se desarrolló en las elecciones de 2019. El segundo, con respecto a una situación de calle, por cuestiones de extensión del trabajo, solo analizaremos el primero, el cual nos dejó respuestas interesantes.





La actividad para que analicen el primer meme presentado era una pregunta de selección múltiple; es decir, se confeccionó una lista de elementos vinculados a RS sobre la pobreza. De esta manera, tenían que seleccionar lo que representaba la imagen. Las opciones múltiples fueron:

- Pobreza económica
- Estigmatización y rechazo social
- Necesidad (carencia de algo)
- Dependencia del Estado
- Juicio moral
- Posición económica
- Desigualdad
- Ninguna, la imagen no refleja una significación de pobreza

Las dos opciones más elegidas fueron “estigmatización y rechazo social” (11), seguida por “desigualdad” (8) y, en tercer lugar, la opción “pobreza económica” (3).

Pensamos que esta actividad arrojó un dato muy relevante que tiene que ver con la posición crítica de los y las estudiantes frente a la imagen que se les presentó; y que, por otro lado, puede ser observado como una pauta de cómo se reformulan o configuran los valores de muchos adolescentes, a través de la cultura digital. A su vez, nos permite pensar que situaciones como estas forman parte de sus experiencias de vida, por convivir con las múltiples formas en que se presenta la pobreza en nuestra sociedad, y esto incluye comprender qué acciones y representaciones constituyen los discursos discriminadores, estigmatizadores y segregacionistas.

Para comprender mejor a qué nos estamos refiriendo, ejemplificamos con algunas respuestas de la actividad que seguía en la secuencia de actividades propuestas al estudiantado, la cual consistía en justificar la elección de la respuesta anterior. Algunas de las justificaciones fueron las siguientes:

“Me parece feo que por la vestimenta de una persona y/o por ser pobre o padecer necesidades la traten de chorros. Desigualdad porque la persona que dijo eso y subió eso en las redes y compartió y comentó se cree más, un feo juicio moral por la actitud y su comentario de corta cabeza, rechazo social por creer que por su vestimenta les van a robar a otro y puede ser que el chico sufra una pobreza económica por eso la vestimenta que aún así nadie es quien para juzgar y tratar de chorro por su vestimenta sin ni siquiera saber si tiene necesidades”. (C1 - E2).

“por el simple hecho de estar vestido de una manera, lo está rechazando socialmente, como si el hecho de estar con una gorra o una determinada campera te hace ladrón o no, la verdad es que en esta estigmatización hemos caído todos, a todos nos educaron de manera similar para creer ciertas cosas, pero tenemos



que desconstruirnos, empezar un verdadero cambio, lo que subió a las redes, es discriminación social, y un rechazo a su persona”. (C1 - E5).

Para concluir estas primeras reflexiones que nos surgieron a partir del análisis de esta primera secuencia didáctica, hay una cuestión que nos parece fundamentalmente relevante; la misma tiene que ver con la imbricada y compleja relación que se establece entre cultura digital, RS y el pensamiento histórico que muchos educadores queremos construir en la clase de Historia. Del análisis de las respuestas, podemos sostener que, abordar problemas sociales a partir de la utilización de medios digitales, desafía al diálogo de saberes, a la interdisciplinariedad y a la construcción colectiva de conceptualizaciones significativas que permitan construir miradas solidarias y humanas sobre las condiciones de vida de las personas. El estudiantado nos deja entrever, en sus respuestas, que son firmes en sus convicciones, reflexivos y empáticos con los problemas sociales y contundentes con las posturas políticas que le permiten configurar responsabilidades y modos de gestionar los problemas desde las políticas públicas.

Al ser mucho y variado el lenguaje simbólico que circula en las redes, hemos tenido que incorporar aquellos que son representativos de las situaciones planteadas y potentes para generar interpretación y análisis. En este sentido, las respuestas de gran parte del estudiantado fueron alentadoras para profundizar la reflexión de nuestras prácticas docentes e intentar adecuar nuestras formas a la dinámica de las generaciones en las que el lenguaje virtual está presente desde los primeros momentos de su decodificación del mundo que los rodea. Seguramente el desafío mayor es el nuestro, refundar el contenido que enseñamos.

Segunda secuencia didáctica: Pensar históricamente un problema social

Esta secuencia didáctica estuvo principalmente enfocada en ofrecer posibilidades para relacionar el problema de la pobreza con un periodo de la historia argentina, de manera que el estudiantado pueda dar cuenta de los cambios y continuidades sobre el mismo. Para este caso, se utilizó nuevamente un formulario de Google Drive, producto de las comodidades que presentaba el dispositivo, y es preciso reiterar que estos formularios solo representan para nosotros una forma posible para pensar la enseñanza mediada por los dispositivos virtuales.

Del análisis de los datos e información obtenidas se desprenden algunos aspectos interesantes de resaltar. En la segunda clase virtual, ofrecimos algunas consignas que buscaban saber si en las RS de los y las estudiantes había elementos que asocian la pobreza a la dependencia internacional.

Las consignas sobre este punto fueron cuatro:

1. Existen otras formas en las que la pobreza se manifiesta. Una de ellas, que algunos denominan estructural, se relaciona con determinadas situaciones históricas de un país. Por ejemplo, Argentina, se comienza a conformar como un país luego de los procesos de independencia y con mayor precisión después de 1853. Consideras que nuestro país hoy está bajo los signos de la dependencia de otros países o potencias mundiales. ¿Por qué?
2. ¿Tiene alguna relación la pobreza con la dependencia económicas? ¿Por qué?



3. Escribe tres palabras que, según tu criterio, representa dependencia económica.
4. Según tu opinión, ¿hay países que con sus políticas hacen que otros países estén en la pobreza? Justifica tu respuesta

Las respuestas fueron bastante contundentes, destacándose las RS en torno a la pobreza y a la dependencia. El estudiantado deja en claro que Argentina ha sido dependiente de las grandes potencias económicas. Pudimos detectar algunos tópicos, que son comunes y que se encuentran presentes de manera explícita e implícita en las respuestas como, por ejemplo: deuda, País exportador de materias primas y dependencia internacional.

Al analizar las respuestas pudimos inferir que hay un conocimiento que asocia a la Argentina agroexportadora con una visión romántica, la cual se puede escuchar en los medios de comunicación e incluso se reproduce en los establecimientos educativos: “Argentina es el gran granero del mundo” o “cómo se entiende que en un país tan rico en recursos haya pobres”. Se trata de RS construidas que limitan a Argentina como productora de bienes agrícolas y receptora de productos manufacturados, industriales y tecnológicos. También, entre las respuestas del estudiantado, se enfatiza que nuestro país es dependiente de las grandes potencias extranjeras, o los organismos internacionales de crédito y que esto presenta dificultades de crecimiento para Argentina. Así por ejemplo tenemos un estudiante que nos dice:

“Yo creo que Argentina al ser un país capitalista como muchos otros países depende económicamente del banco mundial, el cual es administrado por EEUU mayormente y la Unión Europea. Todo se mueve en base al valor del dólar hoy en día en muchos países que incluye a la Argentina también... Cualquier persona honesta y con ojos para mirar alrededor sabe que la pobreza en nuestro país es mucho mayor y es estructural. Por lo menos la mitad de la población está en emergencia de salud, de educación y de previsión social. Nunca estuvo socialmente tan mal esta tierra nuestra. Desde mi propia opinión la Argentina entre los años 1888 y 1917 fue el país más rico del mundo siendo llamado “El granero del mundo” por su nivel de importaciones en bruto con su modelo “agro-exportador” tan famoso que tenía usándolo desde hace mucho tiempo atrás... Luego al llegar las dictaduras militares con sus famosos golpes de estados posiblemente influenciados por EEUU la economía Argentina se fue abajo... también con los gobiernos de Perón y otros militares... y así fue en decadencia y aumentando en deudas al pasar de los años hasta llegar a lo que es hoy en día, un país lleno de deudas con una población en crisis y en medio de una pandemia”. (C2- E5).

Otro estudiante responde a otra de las interrogantes, que relaciona pobreza y dependencia económica de la siguiente manera:

“Si, tiene una relación muy cercana porque cuanto más dependencia económica externa de un país, mayor será la pobreza del mismo dado a los grandes intereses que se deben abonar por los préstamos recibidos. Es una relación



directamente proporcional y está demostrado que los países más independientes económicamente, tienen menor índice de pobreza”. (C2- E4).

Insistimos que es preciso atender a las RS. En los relatos anteriores, observamos la existencia de matices propios de un pensamiento crítico, y de pensamiento histórico, como aquellas que miran las relaciones de dependencia que se generan dentro del sistema capitalista. Sin embargo, también compartimos que es preciso desglosar las visiones románticas que hay sobre el pasado del país, porque puede conducirnos a reproducir visiones reduccionistas, simplistas y anacrónicas. También es interesante destacar que la palabra *deuda*, es muy utilizada regularmente por las y los estudiantes como sinónimo de dependencia económica, que aquí no podremos profundizar por cuestiones de espacio. Pero intuimos que la recurrencia de esta palabra puede tener su origen en los medios de comunicación, o como tema de debate en la familia, o en la escuela, ya que es un tema en la agenda pública, la crisis económica de Argentina.

Sin duda hay una RS fuerte de la palabra deuda asociada a la realidad socioeconómica de Argentina, que está presente en las respuestas que nos brindan las y los estudiantes. En relación con esto, vale la pena destacar las RS que están presentes en torno a la relación entre pobreza e inmigración. Puntualmente se les preguntó: “¿Encontrás alguna relación entre la pobreza y por qué las personas emigran? Ya sea de un país a otro o si se quiere de una provincia/región a otra”.

A su vez, se les pidió que pensarán su respuesta, tomando como base el video visto en la primera secuencia. Nos encontramos con respuestas interesantes, que dan cuenta del análisis crítico que las y los estudiantes realizaron del dispositivo digital ofrecido. Por ejemplo, esta es una de las respuestas que nos sorprendió satisfactoriamente por la relación que establece entre un fenómeno económico del pasado con una situación actual:

“(…) Se puede coincidir en que siempre hay una parte que ofrece propuestas tentadoras y otra que necesita mejorar su condición actual. Estas relaciones se repiten a lo largo del tiempo, cambiando el contexto socio cultural en el que se dan. En el modelo agroexportador de la Argentina, está ofrecía altos salarios frente a la escasez de mano de obra. Así atrajo a los inmigrantes europeos, en su mayoría, que estaban atravesando en su tierra por una situación de desocupación, hambruna y exceso de población. Los movimientos migratorios de las personas son tácticas para acercarse a posibilidades de un futuro mejor pero muchas veces caen en trampas territoriales donde las condiciones de vida son mediocres. Un ejemplo de ello es la atracción que genera la publicidad de que Vaca Muerta es la salvación para muchos promoviendo ganancias en contraposición de un mal negocio económico y ambiental, no brindando información precisa, ni contando con una infraestructura adecuada para vivir dignamente. La migración es un símbolo de desigualdad social que existe en distintos territorios geográficos, a lo largo de la historia, donde mientras un grupo (capitalista) se enriquece, otro (la clase trabajadora) se empobrece aún más”. (C2 - E1).



La cita textual, necesariamente extensa, muestra sin dudas la producción, relación y matices de los cambios y las continuidades. Como puede observarse, hay aspectos que relacionan de manera interesante el video de la clase anterior de la secuencia, como así también las preguntas de esta segunda. Es evidente que en esa respuesta no hay una visión romántica de Vaca Muerta, también hay relaciones entre migración y “búsqueda de oportunidades”, que son interesantes de remarcar. Al menos en nuestra experiencia docente, nos ha tocado escuchar opiniones xenóforas respecto de las personas que emigran, como gente que “vienen a robar el trabajo y no pagan los impuestos”. Este tipo de opiniones no fue vista a lo largo del formulario, pero pese a ello, están presentes en las representaciones sociales. Por ende, es preciso realizar este tipo de ejercicios en nuestros cursos, tal como lo indica la investigación realizada por Remolcoy y Jara (2019). Creemos que este tipo de reflexiones ayuda a formar a personas críticas. Sin embargo, es importante remarcar que a lo largo de la investigación, si bien hay esbozos interesantes de pensamiento crítico o pensamiento histórico, también hay ambigüedades, y situaciones que nos gustaría destacar a modo de conclusiones provisorias.

Reflexiones y conclusiones obtenidas de momento

Si empezamos destacando nuestros objetivos, vemos aspectos que nos son positivos y otros que nos invitan a seguir reflexionando en nuestra práctica. Compartimos la idea de que los dispositivos digitales son más que meras herramientas elementales para los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es preciso encontrar y reencontrar formas y aplicaciones posibles para la enseñanza. Los dispositivos tecnológicos son una gran posibilidad, pero también sacan a la luz las desigualdades socioeconómicas que hay en la sociedad. La emergencia sanitaria del COVID-19 mostró desigualdades que ya estaban presentes, y que en el aula pueden pasar desapercibidas.

A lo largo del análisis, vimos que con los materiales propuestos es claramente posible el desarrollo del pensamiento histórico a partir del uso de dispositivos digitales. Para nosotros, los dispositivos son elementos valiosos, pero que presentan dificultades sobre las cuales es preciso volver. Que las y los estudiantes tengan o no tengan acceso a los dispositivos es una primera dificultad que nos excede como docentes. Pero si los estudiantes la tienen, tampoco es sinónimo de enseñanza sin dificultades. Los y las docentes, debemos replantearnos y enseñar/aprender junto con los y las estudiantes, los usos posibles, las posibilidades y las dificultades que existen. Evidentemente, somos parte de una cultura digital, que cambia constantemente y que genera nuevos dispositivos y usos posibles. Por ende, este entendimiento de los mismos, es vital si se los quiere pensar en la enseñanza.

En lo que respecta a las secuencias, creemos que, con el material brindado, los y las estudiantes pudieron realizar ejercicios que llevan al desarrollo del pensamiento histórico. Pero a su vez, hay casos en que los mismos estudiantes que dan una respuesta crítica a una pregunta, nos presentan miradas simplistas y reduccionistas en otras. Por eso es que mencionamos situaciones ambiguas. Intuimos que estas respuestas simplistas, tienen que ver fuertemente, con



representaciones sociales que están arraigadas en nuestros estudiantes, y porque no en el seno de la sociedad. Es preciso revisar estas concepciones, que son desde románticas hasta anacrónicas, si se quiere desarrollar el pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2016). Investigar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la cultura digital. *Locus, Revista de Historia*. V. 22- 2. N°43, pp. 339-352. Brasil: Ed. Locus, Juiz de Fora. Recuperado de: <https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/issue/view/263>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social. Vol. II*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kliksberg, B. (2012). Los escándalos éticos de nuestro tiempo. Biblioteca Bernardo Kliksberg, n° 1. *Página /12*. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/bernardo_kliksberg/1-los_escandalos_eticos_de_nuestro_tiempo.pdf
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Íber* N° 24, pp. 46-54. Barcelona.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia*, N° 7, pp. 67-91. APEHUN. Córdoba, Argentina: Ed. Alejandría.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García Santa María, T. (Coord.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada* N°5, pp. 27-42. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Recuperado en: <http://revistas.unlp.edu.ar/cientificas/?p=240>
- Remolcoy, S. y Jara, M. A. (2019). La clase de Historia y la problematización de la identidad nacional Argentina. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDCS)*, N° 5, pp. 56-73. España: Ed. AUPDCS. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>
- Spiker, P., Alvarez Leguizamon, S. y Gordon, D. (2009). *Pobreza un glosario internacional*. CLACSO.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en Argentina 1870 - 1943*. Buenos Aires, Argentina: Colmena.
- Valencia Castañeda, L. y Villalon Galvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En Jara, M. y Santiesteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia, y la geografía en Iberoamérica*, pp. 115-123. Universidad Nacional del Comahue.
- Villarroel, G.E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, N° 49, pp. 434-454. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Microclases: una experiencia en la asignatura Didáctica General y Especial - Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT

María Laura del Carmen Sena

Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras - UNT
lauradelcarmensena@gmail.com

Resumen

En el transcurso de la asignatura Didáctica Especial - Historia, se realizan microclases con estudiantes. Estas prácticas simuladas tienen el propósito de reconstruir la práctica y la observación reflexiva desde el análisis crítico y colectivo (Anijovich, 2009).

Incorporamos el dispositivo metodológico utilizado sobre la clínica didáctica de Rickenmann (2003), entendida como técnica de investigación, basada en procedimientos, para obtener un cuadro clínico de las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque permite indagar, profundizar y describir, a partir de una práctica de aula, los intercambios comunicativos entre profesor y estudiantes.

Creemos posible una resignificación de los dispositivos prácticos, donde el currículum crítico de las Ciencias Sociales plantea el desafío en la selección de contenidos, en función de las finalidades educativas, para la comprensión social (Pagès, 2016).

Durante el análisis de la propuesta, se distinguen secuencias de trabajo con los estudiantes del ciclo lectivo 2019, sistematizándolas en diferentes etapas: previas, durante y posterior a las prácticas simuladas; incorporando el uso de las tecnologías. La investigación es progresiva, continuando con el mismo grupo de estudiantes en el presente contexto de aislamiento social.

Resaltamos aspectos positivos de esta experiencia, logrando situaciones de intercambio con actividades útiles y necesarias para el desarrollo de las prácticas de futuros docentes.

Palabras clave: Microclases, clínica didáctica, currículum de Historia.



Introducción

Este trabajo parte de la experiencia realizada a través de prácticas simuladas, utilizando dispositivos de investigación que permite distinguir distintos momentos de la clase y profundizar el intercambio que se produce entre estudiantes y docentes.

La práctica de una clase y su investigación nos parece oportuno para vincular dos instancias para analizar y profundizar en la formación docente: la relación entre la acción de un sujeto, su comprensión de sí mismo y cómo construyen en esa acción el discurso de la clase.

Es una aproximación al análisis clínico de las prácticas a partir de acciones verbales y posturas gestuales en un medio didáctico donde se genera un intercambio, desde el diálogo y complejidad de la práctica, para lograr un pensamiento didáctico de la Historia.

Investigar la formación docente

Desde nuestro espacio curricular consideramos importante formarnos y promover la investigación en la formación docente:

Vinculamos investigación, epistemología, sociología, psicología y didáctica como un imperativo insoslayable para procurar formas potentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En este plano los docentes no pueden ser meros aplicadores de recetas y técnicas elaboradas por otros. Su profesionalización orienta su papel como un investigador reflexivo sobre su propia práctica. (Barbieri, 2019, p. 1)

En documentos oficiales se hace referencia a la investigación de las prácticas docentes, como el Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario - Historia - (SPU-INFOD) 2015. En el apartado de acuerdos disciplinares y didácticos se menciona “(...) la importancia de formar buenos docentes en un proceso en el que interactúen conocimientos, investigación, enseñanza, en tanto que fases interconectadas que se retroalimentan y condicionan permanentemente”. Es decir, dentro de las demandas de la formación de docentes, se busca lograr la cohesión entre docencia e investigación y la reflexión sobre las prácticas, factor decisivo en la definición del quehacer del docente.

Confiamos en profundizar esta perspectiva a fin de resolver diferentes situaciones que se manifiestan en las prácticas desde la enseñanza de la Ciencia Social y la Historia: “se trata de construir, a través de la investigación, herramientas conceptuales que constituyan instrumentos útiles para analizar y diseñar una práctica propia, orientada por los propósitos que le dan sentido desde la perspectiva del sujeto que la realiza” (Aisenberg, 2015, p. 47).

Con la precaución de no caer en enfoques que compriman las prácticas y su observación, por el contrario, como hará referencia Zavala (2015), la tarea de análisis es reconstruir discursivamente la acción a analizar, no de manera literal, sino buscando la función explicativa del proceso.



Nuestro propósito desde la enseñanza de la Historia, como dice Jara (2017), es destacar la importancia de lograr vínculos epistemológicos y metodológicos que se construyan casuísticamente, en el conocimiento histórico y en el contexto de enseñanza.

La utilización de la clínica didáctica

Para llevar a cabo la experiencia partimos de la metodología de la clínica, a través de diversos dispositivos que ingresamos en el campo de la práctica educativa, no solo de la acción observable dentro de la dinámica de una clase, sino también en intercambios comunicativos entre profesor y estudiante.

A partir de la propuesta de Rickenmann, (2006) sobre el dispositivo metodológico que identifica como “clínica didáctica”, analizamos las prácticas del aula, “partiendo de los aportes del paradigma histórico cultural de la escuela rusa (Vygotski, L. Luria) y de la perspectiva antropológica en didácticas clínicas (Chevellard, Senservy)” (Rickermann, 2007, p. 345). Se plantea así dispositivos de formación docente a partir de la articulación entre metodologías de origen investigativo y el desarrollo de una postura reflexiva del practicante.

Tomando algunos elementos de esta metodología, se desarrolló las microclases, donde las y los practicantes asumían el rol de docentes y luego de estudiantes, generándose intercambios, que fueron parte de la observación, análisis y discusión de la clase, desde la clínica y la enseñanza de la Historia.

Rickermann (2006) distingue tres procesos didácticos: mesogenético, topogenético y cronogenético; que permiten identificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la sensibilidad de la observación como actividad conjunta y construir dispositivos formativos que favorezcan el intercambio colectivo.

Las microclases desde la simulación de prácticas en el aula

Desde una perspectiva de formación docente reflexiva, el análisis de microclases de Rebeca Anijovich (2009) nos sitúa en una resignificación, crítica y colectiva de prácticas simuladas. Desde el mismo enfoque María Cristina Davini (2008) menciona cómo la práctica de simulación puede generar un ambiente de aprendizaje activo y participativo, desarrollando la cooperación de los estudiantes.

Siguiendo esta orientación se realizaron investigaciones en la formación docente de Historia, que abrieron la posibilidad de profundizar el dispositivo de microclases. Desde las materias de Didáctica General y Especial (Historia) y Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la Enseñanza (Historia), quienes presentaban la investigación, las docentes Alcira Alurralde, Marta Barbieri y Ana María Cudmani (2012) dieron valor a las voces de estudiantes en la formación inicial.



Con referencia al mencionado trabajo, iniciamos la preparación de las prácticas simuladas en 2019 desde el espacio curricular: Didáctica General y Especial (Historia) de la Facultad de Filosofía y Letras. Desde el contenido curricular de la materia, en la unidad IV para la investigación en didáctica de la historia, tuvimos en cuenta contenidos previos como la planificación-herramienta de la reflexión para la práctica docente, estrategias de enseñanza-aprendizaje y la cultura digital y sus posibilidades, entre otros temas.

Nuestro interés era lograr que esta práctica contenga el pensamiento histórico y didáctico desde los desafíos de formar docentes comprometidos con las demandas actuales. También era profundizar las preguntas sobre

el para qué y cómo de la educación histórica hoy, en un siglo denso en cuanto a problemas no resueltos, en un contexto digital apabullante por la circulación acelerada de informaciones y opciones comunicativas que nos estimulan a imaginar nuevas formas de enseñanza posibles. (Barbieri, 2015, p. 2)

Ese hoy cobra un nuevo significado en la situación actual de pandemia, que nos obliga a reconfigurar nuestras prácticas docentes y a reafirmar el sentido de la enseñanza de la Historia.

Las microclases son una oportunidad para las y los practicantes de descubrir, reconocer, cuestionarse desde una construcción teórico-práctica individual y en relación con los otros, con sus pares.

A partir del aprendizaje de la observación según Perrenoud (2007) el objetivo principal es formativo, desde una perspectiva pragmática, es decir, brinda a los estudiantes, conocimientos de sus problemáticas, dudas e incertidumbres, atentos a lo cotidiano y a lo imprevisible que se puede dar en el aula, en la escuela y en el ámbito personal.

En la dialéctica de la teoría y la práctica nos situamos, desde Pagès (1994), en formar docentes que interpreten de manera crítica el curriculum, que su formación no sea exclusivamente del conocimiento científico y de algunos métodos de la Historia, sino docentes que partan de problemáticas reales de las propias prácticas y puedan reflexionar.

La experiencia en el relato de estudiantes en la mediación didáctica

Desde un enfoque biográfico-narrativo, se presentarán una selección de testimonios de estudiantes que participaron de la experiencia, junto con el registro desde la observación *in situ* de las clases y grabaciones de video.

Las reflexiones transcritas son de seis estudiantes, realizadas este año. Las y los estudiantes estarán identificados con letras según el orden alfabético. Se tuvo en cuenta para selección: que en el inicio de la propuesta manifestaran dudas y resistencia, que pudieron lograr experiencias de manera autónoma y creativa, que utilizaran recursos tecnológicos, que manifestaran sus dificultades, y que estén realizando en la actualidad su residencia.



Cada momento significó un desafío. Un primer inconveniente a superar fue lograr que las y los practicantes comprendieran la práctica de simulación, ya que la escena ficcional les provocaba inseguridad. Desarrollamos la simulación como un método de enseñanza, como dirá Cristina Davini (2008), con el propósito educativo de comprender las situaciones desde los roles y desarrollar habilidades en relación con otros.

Según estudiante A:

“Tenía dudas respecto al tiempo de duración y a las cuestiones vinculadas a tener que actuar frente a mis compañeros como profesora, toda vez que ellos tomaban el rol de alumnos. Esa puesta en escena me daba curiosidad, pero en general lo tomé como un desafío y una gran instancia para aprender”.

Según estudiante B:

“Al principio sentí una incertidumbre, me planteaba si esta lo mismo que las exposiciones que uno acostumbra a hacer desde la secundaria, me planteaba de qué podía servir tal actividad ya que era difícil imaginar a mis compañeros como estudiantes de la secundaria, de cierta forma esa simple idea resultaba hasta graciosa. Aunque no estaba muy convencido de la actividad, sentía una fuerte curiosidad por cómo podía salir y qué me iba a aportar eso en mi formación docente”.

Rescatamos en los testimonios la curiosidad, porque nos impulsó a profundizar sobre el tema y también a ver los límites de la propuesta. Como diría Freire: “la curiosidad del estudiante, a veces puede conmover la certeza del profesor” (1986, p. 51).

Las reflexiones seleccionadas tienen la intención de distinguir los distintos momentos que transcurrieron en las experiencias: previo, durante y posterior de la práctica; y también compartir el valor del intercambio entre compañeros y compañeras. Son momentos que permiten el encuentro, la identificación de problemas comunes y de singularidades, donde el docente “otorga al alumno su parte de responsabilidad de la actividad” (Rickermann, 2007, p. 451).

Según estudiante A:

“El intercambio con mis pares fue fundamental. Antes de la microclase dije algunos puntos generales que iba a tocar, pedí la colaboración de todos y también sus críticas. Durante la clase, como ya he dicho, el papel que ellos tuvieron fue esencial para la dinámica de retroalimentación que se dio”.

Según estudiante B:

“Fue importante poder realizar una experiencia ‘piloto’ con compañeres que también tenían dificultades. Fue bueno saber que todos los miedos e incertidumbre que teníamos acerca del hecho de dar una clase no sean solo propias, sino que era algo que todos teníamos, pero también todos queríamos superar. En ese sentido



realizar satisfactoria una microclase ayuda mucho a empezar a entender lo implica preparar y dar una clase, sumado a no sentirse tan solo contra nuestra futura tarea”.

Según estudiante C:

“Lo organicé haciendo uso de recurso audiovisual –power point– y de la pizarra. Pensé que era fundamental un intercambio constante con el grupo clase para no ceñir la experiencia a algo meramente expositivo, es por eso que invité a mis compañeros a participar a través de una lluvia de ideas y a hacer comentarios o interrogar sobre cuestiones que no fuesen comprensibles o tuviesen curiosidad. En ese sentido, fue valioso el acompañamiento de ellos porque le dieron una dinámica muy rica a la microclase”.

Siguiendo los criterios de una investigación conjunta que “permite una manera heurística, una problematización colectiva de la evaluación formativa y de la regulación en las condiciones habituales de una clase” (Anijovich, 2010, p. 61), la propuesta nos invita a la búsqueda de nuevas respuestas, de renovar las prácticas docentes.

Desde la construcción del pensamiento didáctico de la Historia, nuestro propósito fue repensar el significado de la enseñanza de la Historia, Pagès dirá que es fundamental desarrollar el pensamiento social, crítico y creativo en la Historia, “a partir del estudio de los problemas sociales relevantes (PSR) o de cuestiones socialmente vivas (CSV)” (Pagès, 2018, p. 21).

Seleccionamos dos ejemplos de estudiantes que desarrollaron un interés personal y una fundamentación de sus decisiones curriculares, logrando presentar la propuesta con recursos creativos y reflexivos. Sin embargo, hubo que profundizar en aspectos de la comunicación, propios de momentos que atraviesa un practicante, cuando debe concretar la experiencia, es decir las “tensiones en la imposibilidad de pretender la existencia de maneras únicas de comunicar un saber histórico” (Salto, 2017, p. 33). Estas dificultades quedaron registradas en la observación *in situ*, no así en sus reflexiones recientes.

Según estudiante A:

“Para seleccionar el contenido tuve en cuenta –ya lo he dicho anteriormente– un diseño curricular y un programa de Historia para Ciclo Orientado en Humanidades y Ciencias Sociales. Mi tema era Procesos de descolonización. Sabía que era un tema amplísimo y quizá era mejor pensarlo para dos o más encuentros, pero también sabía que existía la posibilidad de usar mi microclase como un ensayo de presentación del tema dando cuenta no solo de lo fáctico sino también de conceptos, clima de época y reflexiones vinculadas a la neo colonización.”

Según estudiante C:

“Tuve en cuenta el material que deseaba abordar, las preguntas que deseaba instalar en la clase y particularmente, la reflexión final. Mi clase trataba sobre perspectiva



de género en historia antigua, así que era importante para mí desnaturalizar cuestiones sobre la producción de conocimiento en esa área”.

En la post práctica queremos destacar en las reflexiones la utilización de recursos tecnológicos, tanto al desarrollar la experiencia, desde la búsqueda de información para comunicar y como recurso para grabar y editar las prácticas simuladas. Cuando propusimos la experiencia no imaginamos el valor que ocuparía en este año el uso de las TIC.

Según estudiante B:

“Elegí un tema, busqué bibliografía que tratara el tema que quería enseñar, escribí un guion de las cosas que quería comunicar en mi clase, armé una planificación y luego me filmé dando la microclase frente a tres compañeros.”

Según estudiante A:

“Fue una clase de 20 minutos, expositiva, con material audiovisual (fotografías digitales, un video de YouTube). La organicé en 3 momentos: primero trabajé conceptos y preguntas sobre el tema, después 2 casos históricos.”

Según estudiante D:

“Di la clase a una alumna del Liceo Vocacional Sarmiento, a la que conozco. Filmé la clase y utilicé un pizarrón como soporte. Mi clase tenía originalmente un Power Point pero tuve problemas con la computadora, y debí improvisar en un pizarrón”.

Según estudiante E:

“Utilicé mi celular. Creo que fue limitante para mí, el filmarme. Me puso muy nerviosa. Como aspecto positivo, la experiencia fue desafiante y aprendí bastante al realizarla. Ya había dado clase antes a jóvenes, pero en contextos donde estaba más cómoda. Es importante familiarizarse con lo virtual y los dispositivos tecnológicos, especialmente con el contexto actual”.

Destacamos en la propuesta cómo los y las estudiantes enfrentaron el desafío del uso tecnológico, la incorporación de recursos en la clase y a través de la filmación, un registro de observación que permitió desarrollar prácticas de retroalimentación entre las y los practicantes y docentes: “la realización de una instancia de diálogo que permita tomar conciencia del propio desempeño y modificar la planificación de futuras situaciones” (Anijovich, 2010, p. 117).

Según estudiante D:

“Es importante familiarizarse con lo virtual y los dispositivos tecnológicos, especialmente con el contexto actual. Fue útil para mí, y tuve en cuenta cosas que viví como dificultades, en la microclase. En la residencia busqué aplicaciones que facilitaban las cosas que en la microclase no pude hacer”.



Lograr la autoconfrontación, como menciona Rickermann (2007), como devolución a las y los estudiantes de sus experiencias prácticas, de sus fortalezas y sus puntos a reforzar, es parte de la evaluación formativa del proyecto. Que logren reconocer sus representaciones sociales para indagar y profundizar las prácticas de enseñanza, diría Pagès (2018).

Para finalizar

En esta primera aproximación de análisis de las microclases, desde la metodología de la clínica didáctica aún queda seguir profundizando en el análisis práctico-semiótico.

En la investigación pudimos identificar los tres procesos didácticos: meso, topo y crono, pero nos faltó desarrollar con registros detallados cada proceso.

Las respuestas fueron un insumo fundamental que nos sitúa y orienta en la dirección de fortalecer la formación de docentes de Historia reflexivos, críticos y sobre todo cercanos a las problemáticas sociales.

“La idea de mejorar las prácticas también tendrá otra(s) cara(s) como se ve a menudo en el inframundo clínico de las prácticas cotidianas” (Zavala, 2015, p. 200). Seguir descubriendo caminos donde la docencia y la investigación se nutran, desde lo singular y creativo de cada práctica, nos impulsa a seguir transitando la formación docente, conscientes de la situación que nos toca enfrentar, sin perder la capacidad de aprender con el otro.

Referencias bibliográficas:

- Aisenberg, B. (2015). La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente / Presente en la formación inicial del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, pp. 33-55.
- Alurralde, A., Barbieri, M. y Cudmani, A. M. (Noviembre de 2012). Experiencias en la formación inicial de profesores en Historia: microclases (Ponencia). *XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto.
- Anijovich, R. Cappelletti G., Mora S. y Sabelli, M. J (2009) Cap.VI: Microclases: prácticas simuladas de enseñanza. En Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, pp. 119-133. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbieri Guardia, M. (2015). Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan? *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 13, pp. 9-31.
- Barbieri, M. (2019). Investigación en Didáctica de la Historia. Versión Libre y sintética de autores varios. *Didáctica Específica Historia 2019*. Facultad de Filosofía y Letras. UNT



- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Asociación Ediciones La Aurora.
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Río Negro. Argentina Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. En: Pagès, J. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Recuperado de: <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-delas-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>.
- Pagès, J. (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 16, pp. 15-43.
- Pagès, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pàges Blanch. La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. *Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 13. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.13.1>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Ed. Graó.
- Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario (2015) Historia - (SPU - INFOD).
- Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra (Suiza) pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Eccos revista científica*, julho - dezembro, año 2007 / vol. 9, número 002. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, Brasil, pp. 435-463. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Salto, V. (2017). Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia. En Salto, V (comp.) *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Río Negro. Argentina Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.
- Zavala, A. (2015). Pensar teóricamente la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, V. 4, N° 8, pp. 181-203.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos: Reflexiones en/sobre el tiempo después del informe acerca de “Mi Revolución”

Malena Rodríguez Mutis

Escuela de Historia – Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC
malena71293@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco de reflexiones sobre la práctica docente realizada en el Nivel Medio. Como parte de un informe final de carrera se propone contribuir como experiencia a practicantes y docentes desde la didáctica de la historia, en diálogo con la investigación histórica. Por esta razón, se ofrece como un aporte a la formación continua desde la idea que abre Edelstein de formar y formarse en la enseñanza. Los análisis y conclusiones que se presentan han tenido lugar en un tiempo y espacio específicos y se han estructurado sobre el eje del **tiempo**. El mismo se descompone entre un tiempo de práctica, un tiempo de reflexión y sus diferentes contextos (práctica, elaboración de reflexiones, nuevos contextos emergentes). Teniendo en cuenta estos elementos, interesa reflexionar cómo funciona la variable **tiempo** en la construcción de aprendizajes significativos. A partir de la metodología de la observación participante, grabación y transcripción de la clase se realizó el análisis didáctico. Retomando el eje forma-contenido se busca recuperar constantemente el sentido de la clase, desde la reelaboración de las limitaciones desde la noción de proceso y la co-construcción continua de conocimiento.

Palabras clave: Didáctica, Historia, tiempo, investigación.



Introducción

El presente trabajo se desprende de un informe más abarcativo, presentado como instancia evaluativa final de la carrera del Profesorado en Historia. La selección que conforma esta ponencia comienza con un análisis de la experiencia (la práctica docente) en su marco contextual. Se explicitan aquí elementos que hacen a la construcción de una propuesta de enseñanza situada, para un grupo específico. En un segundo momento, se presenta el análisis didáctico de la clase, reconstruida a partir de un registro propio (observaciones, grabación, transcripción y memoria desde la observación participante). Esta instancia se estructura en torno a la noción de **tiempos**, trabajada a partir de Lemke (1997) y se desagrega la clase en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Esta noción, además, se descompone entre un tiempo de práctica, un tiempo de reflexión y sus diferentes contextos (práctica, elaboración de reflexiones, nuevos contextos emergentes). Teniendo en cuenta estos elementos, interesa reflexionar cómo funciona la variable tiempo en la construcción de aprendizajes significativos, además de presentarse como “un aspecto esencial de la construcción social de la realidad” (Pagès, 1989, p. 1) y de la Historia.

En tercer lugar, se retoma la práctica en su dimensión global para ser repensada. Desde algunos resultados finales y a partir de la mirada sobre las narrativas construidas se presentan algunos indicios del tipo de conocimiento que comenzó a ser construido durante la instancia concreta que se analiza: la práctica docente durante el mes de agosto de 2019, en una escuela pública.

Por último, se presentan algunas consideraciones finales que responden a reflexiones posteriores, luego de otras instancias en la docencia. Desde inquietudes que revela el contexto reciente y actual de pandemia, que empujó a realizar enormes cambios en los diversos ámbitos educativos.

Análisis de la experiencia en el marco contextual

Las primeras líneas rectoras de las reflexiones de una práctica docente intensa, de un mes de duración, están insertas en un espacio y tiempo específicos. Desde una mirada retrospectiva, se visualiza una experiencia que se desarrolló durante el mes de agosto de 2019. Ocurrió en la ciudad de Córdoba, en una escuela pública provincial de barrio Nueva Córdoba, dos veces por semana a la tarde. Martes y viernes fueron, por un mes, los días que implicaron la tarea de pensar en planificaciones previas y reconstrucciones posteriores. Estas líneas hablan, en primer lugar, de la forma que tuvo la práctica pre-profesional.

La misma se desarrolló en el Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) N° 268 “Deán Funes”, institución que desde Edelstein (2011) es posible pensar como escenario “privilegiado para la formación en el trabajo” (p. 202). Es decir que se asistió a una práctica, bajo la mirada



evaluadora de la institución universitaria que la impulsa, lo cual implica el final de una carrera de cinco años realizada en ocho, luego de otras experiencias laborales y formativas.

Cabe detenerse aquí sobre una cuestión metodológica referida a la situación paradójica que supone la práctica de teorizar la propia práctica. Desde Zavala (2015) se advierte que trabajamos sobre registros de un lenguaje “que da forma al pensamiento” (p. 186). Esta aclaración va en el sentido a la relación que se tiene particularmente con el conocimiento.

Antes, nos vemos en la obligación de contextualizar. La base documental de esta reflexión sobre la práctica docente en cuestión, se sustenta en la reconstrucción previa de la clase –una memoria–, los registros de la docente que observó y la planificación –bajo el formato de guion conjetural–.

La mirada teórica y aportes conceptuales devienen fundamentalmente de la investigadora chilena Verónica Edwards (1985), del semiólogo estadounidense y cientista de la educación, vinculado a la Universidad de Michigan, Jay Lemke (1997), Joan Pagès (1989; 2004), profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales-Didáctica de la Historia en la Universidad Autónoma de Barcelona (Catalunya, España) y de Gloria Edelstein (2011), Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Por otro lado, en la misma línea de Edelstein, tomaremos los aportes de la uruguaya Ana Zavala (2015) para pensar teóricamente la práctica de enseñanza desde las especificidades de la historia y de la investigadora argentina del CONICET María Paula González (2017), para pensar la singularidad de los saberes escolares.

El formato de lo ocurrido con el conocimiento en la práctica –la propuesta presentada, su re-elaboración y la experiencia de su aplicación– basado en los documentos mencionados –que conforman el contenido que la habita– es la primera mirada sobre la vivencia de **poner el cuerpo** y no solo la cabeza en este proceso complejo de construcción de conocimiento y andamiaje de aprendizajes.

La forma como contenido organiza, significa y estructura este trabajo. Nos referimos a este enunciado desde su “existencia social” con una “connotación específica”. La misma se adquiere en “el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como algunos constituyen en su relación” (Edwards, 1985, p. 1). En el marco de la existencia social de esta experiencia, los acontecimientos académicos, que se presentan como verdaderos, aportan a la edificación de algunos procesos como la construcción de autoridad. En base a esta “existencia social concreta” el conocimiento se transforma “en una particular explicación de la realidad”, al tiempo que significa que por medio de “una determinada lógica de interacción” (p. 2), donde el docente presenta y transmite el conocimiento desde la base de su relación con el mismo.

Volvemos sobre esta cuestión: la relación que se tiene con el conocimiento, vinculado a la propia dinámica del aula. Es decir, a la relación previa con un conocimiento académico, permeado por lo que se da de llamar “Historia Regulada”, puesta en juego para construir un conocimiento escolar específico y situado.

González (2017) aporta algunas herramientas para pensar el tiempo y el espacio que arriba contextualizamos. La noción de **tiempo** puede complejizarse en tiempos específicos del aula,



donde se vivieron las prácticas. Estamos en posición de adelantar que los **tiempos** y **ritmos** de enseñanza y aprendizaje atraviesan nuestra formación de manera particular: tiempo en la carrera, tiempos de pausa, tiempos de estudio, tiempos de trabajo, tiempos de práctica, tiempos en que un conocimiento pueda ser aprendido, tiempos que requiere el aprendizaje significativo para consolidarse, tiempos en donde es posible la reflexión durante la práctica. Pagès (1989), retomando a Pomian (1984) permite pensar desde la polisemia del concepto **tiempo**: no puede pensarse en la Historia ni en su enseñanza de manera monolítica, única ni homogénea.

También resulta necesario pensar la enseñanza desde su contexto a partir de la relación dialéctica entre pasado y presente: actualmente podemos mencionar los tiempos de pandemia en donde una cuarentena extendida de más de cien días transforma los tiempos (y modalidades) en que la educación se imparte en los distintos niveles (y sus dificultades). Estos son tiempos, también, de profunda reflexión.

En definitiva, tiempos –y exigencias– institucionales, universitarios y de la escuela media, y de la sociedad en general, que atravesaron la práctica. Tiempos contextuales desde donde se escribe y reflexiona, posteriormente. Una compleja red de lo que implica el **tiempo** permite identificar muchas aristas a raíz de una experiencia concreta. También se visibilizarán límites y grietas hallados a partir de los registros –fundamentalmente desde las observaciones–, metodología que permitirá una perspectiva crítica en la reflexión. La misma se presenta elaborada “en función del espíritu del análisis (es decir, teniendo en cuenta las razones por las cuales se hace y qué se espera de él)” (Zavala, 2015, p. 189), como herramienta que habilitará a pensar proyecciones de prácticas futuras (las mismas se desarrollaron en el Nivel Universitario, durante el cursillo de ingreso a la carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC), previo al comienzo de la cuarentena).

Análisis didáctico de la clase

En este apartado se desarrolla el Análisis Didáctico de la clase. Antes de abocarnos a lo específico, nos vemos en la necesidad de aclarar qué se entiende por este tipo de análisis. Siguiendo a Edelstein (2011), se concibe como la posibilidad de operar analítica y reflexivamente sobre un recorte. Esto va en pos de posibilitar su estudio y focalizar para ello “en las prácticas de enseñanza y en trabajo en el aula”, ejercicio que requiere una “comprensión situacional” (pp. 210-211). Además, se resalta el aporte de este ejercicio, ya que –continuando con los lineamientos de esta autora (y también los aportes de Zavala, 2015)– tiende puentes y acorta la brecha entre la docencia y la investigación.

En base a lo expuesto, se reflexiona sobre lo ocurrido en la clase, entendida como una unidad de sentido a partir de lo imaginado en el guion conjetural. Como hemos mencionado, se planificó para el día martes 13 de agosto de 2019 una clase en base a los contenidos planteados en la grilla presentada en el informe de julio. A saber: Sociedad Pre-industrial; Condiciones de



Trabajo en talleres; Actores del Proceso: Nobleza y Campesinado; Cercamiento de los campos; Migración del campesinado a la ciudad; Resistencias.

Los objetivos de la misma –enmarcados en los objetivos generales de la propuesta de enseñanza– fueron complejizar la idea de cambio¹, para que los estudiantes comprendieran que pueden ser positivos o negativos para las personas que los viven; identificar las formas y condiciones de trabajo de la Sociedad Pre-Industrial para desnaturalizar las condiciones de trabajo y maneras de producir en el presente, bajo el sistema capitalista; identificar los diferentes sectores sociales para comparar su papel en el proceso previo a la industrialización; y, por último, comprender el proceso de cercamiento de los campos para identificar las causas de la liberación de la mano de obra en el campo y su migración a la ciudad. Reflexionaremos a partir de nuestro registro y el de Florencia Monetto² (quien observó detalladamente la clase) si se arribó a cumplirlos.

El primer momento se planteó en la planificación como una exposición dialogada, retomando el concepto de **Revolución** trabajado en la primera clase. En la misma, se utilizó la línea del tiempo, indicando que se iban a abordar los primeros cien años. Se propuso a los estudiantes³ que marquen en la línea de su material de lectura, la parte que refiere a la sociedad Pre-Industrial (siglo XVII) y que la titulen con tema de la clase: “Sociedad Pre-Industrial” para que después puedan recordarlo e identificarlo bien en el tiempo. A continuación, se toman de la unidad construida dos dimensiones: los tiempos –de lo planificado, lo real y lo negociado– y la construcción de autoridad.

Tiempos

Desde la idea propone Pagès (1989) sobre el **tiempo** como objeto de estudio desde ejemplos concretos, consideraremos ahora el manejo de los tiempos en el contexto de la clase. Lemke (1997) habilita a pensar las manipulaciones del ritmo para acelerar la clase –por parte de uno como docente practicante– y la tendencia de los estudiantes a desacelerarlo. Esto se ha tenido en cuenta en las observaciones (fundamentalmente lo que se observó en la jornada completa el día viernes 14 de junio, Rodríguez y Sánchez (2019) “Informe de Julio”, pp. 14-16): el grupo siempre se mostró predispuesto a trabajar y a seguir la propuesta de enseñanza. El contexto de los estudiantes demuestra que los docentes, por lo general, no están satisfechos con su ritmo de trabajo y desempeño. Iniciada una de las actividades de lectura individual⁴,

¹ Que los estudiantes entienden que significa “Revolución”. A esta conclusión se arribó luego de la primera clase, en las cuales los estudiantes escribieron sobre qué es una revolución y qué se entiende por Revolución Industrial. Dicho diagnóstico, realizado en el transcurso de la práctica, permitió la planificación de las siguientes clases. Esta estrategia se sostuvo a lo largo de la propuesta, todo el mes.

² Integrante de la cátedra de Taller de Práctica Docente Residencia que observó la clase del día martes 13 de agosto de 2019 y realizó devoluciones detalladas.

³ En el presente trabajo se tomó la decisión de utilizar el lenguaje inclusivo aprobado por el HCS de la Universidad Nacional de Córdoba (resolución 1095/2019), no solo porque agiliza la lectura más que “los y las estudiantes”, sino en razón de una apuesta política del lenguaje.

⁴ Que inicialmente no se había pensado fragmentada en dos –en el guion conjetural– pero se tomó la decisión antes de ingresar al aula y conversando con el tutor de dividirla en dos, para que no resulte demasiado cansadora para el grupo de estudiantes.



“A los 10 minutos pregunto si terminaron (van a ser las 17:10, sonará el timbre de medio módulo). Les doy tres minutos más y anuncio que haremos una puesta en común. La docente del curso llama la atención de algunos estudiantes que están con el celular.

Pregunto –por la hora– si terminaron para hacer una puesta en común. Me piden que espere. El grupo de Evangelisti y Facundo consultan sobre la primera pregunta: ¿cómo les pide el maestro que trabajen a las personas en su taller? Suena el timbre. Decido cerrar la actividad para hacer la puesta en común. Les digo que vamos a corregir las preguntas oralmente. Pido silencio para que nos escuchemos entre todos”.

Lo ocurrido en esta aula demuestra que siempre la propuesta pensada con anterioridad a la clase real tuvo que adecuarse a los tiempos del curso. En lo que a la forma del contenido respecta, Edwards (1985) nos permite pensar en los problemas de la eficacia y los ritmos que presenta la realidad educativa. ¿Acelerar el ritmo de trabajo intelectual áulico de los estudiantes provoca la construcción de aprendizaje significativo? ¿O aceptar el ritmo de estos estudiantes?

El ritmo de trabajo áulico de tercer año “B” no ha sido percibido de nuestra parte, como practicante, como algo que “demore” u obstaculice el desarrollo de la propuesta. Sino que fue aceptado como un ritmo que colaboró al clima “ameno” que señalan las observaciones de Monetto. Una vez más, aquí la forma de la clase –en cuanto a los tiempos– es contenido en sí.

Además, si se asume que “los saberes históricos escolares tienen formas diferentes a los saberes académicos” (González, 2017, p. 53), desde María Paula González podemos reconocernos como autores y productores de este nuevo tipo de saber escolar específico y de intervenir sobre el tiempo –al menos en los marcos que permite la clase– que requiere su construcción. Lo pensamos en tanto autoría y en tanto conforma una responsabilidad profesional. A continuación, se divide la clase en tres momentos –o segmentos, lo que habilita a pensar la clase como “un todo básicamente episódica” (Lemke, 1997, p. 64)– en los que se analiza el tratamiento del tiempo.

Apertura

El desarrollo de la clase planteó algunas demoras. En la propia reconstrucción se menciona que

“Paola (Docente titular co-formadora de la institución de educación media en cuestión), la docente del curso invita a los y las estudiantes a ingresar (...) cinco minutos más tarde de lo que sonara el timbre. (...) Saludo al grupo, contestan mi saludo. Les pregunto cómo están mientras me acomodo en el banco de la docente y organizo mi material didáctico”.



Al respecto, podemos realizar un comentario sobre lo que implica la invitación a iniciar la clase y la necesidad de cooperación de los estudiantes. “¿Qué fue lo que echó a andar la clase?” (Lemke, 1997, p. 19) es la pregunta disparadora. Evidentemente, el grupo con el que se trabajó cooperó, al igual que la docente titular del curso. Hay una demora que corresponde a los tiempos humanos y a los que se requiere para que los estudiantes puedan ponerse en situación de estudio. No comienza la tarea inmediatamente luego del toque de timbre, como quizás pueda imaginarse cuando se planifica. Los sujetos se toman su tiempo para ingresar al aula sin apuros, y la docente invita sin mirar el reloj a que entren a la hora de Historia.

En lo que a la práctica respecta en la reconstrucción mencionamos que

“mientras se acomodan les comento que vuelven a tener clases conmigo, la practicante y que ese día me observa Flor, otra de las profes de la facultad. (...) Pregunto si llevaron el material de lectura que les entregué la clase anterior. Pregunto si se acuerdan cómo se llama el tema que empezamos a ver. Un estudiante recuerda: “La Revolución Industrial”. Facundo recuerda el tema y el espacio: “La Revolución Industrial en Inglaterra”. Anoto el número de eje, nombre del tema y fecha en el pizarrón”.

En el primer momento de la clase, el conocimiento que se construyó en el encuentro previo se toma de manera tópica: se realiza una ubicación espacio-temporal, y se toman los datos desde “una relación de contigüidad” (Edwards, 1985, p. 6). Nos referimos a este tipo de conocimiento como “tópico”, puesto que hemos advertido que es un tipo de conocimiento fáctico más susceptible de ser reproducido que interiorizado en tanto aprendizaje significativo. Continuamos con la clase una vez que echó a andar.

El desarrollo de la clase

El segmento planificado como una actividad con fuente (de una duración estimada de 15 minutos). Según el guion conjetural de la clase 2, martes 13 de agosto de 2019 de 16:30 a 17:50 hs. Se pensaba iniciar a los veinte minutos del comienzo de la clase. Evidentemente, y por lo mencionado al respecto del inicio de la misma, este segmento en el que se propuso la actividad comenzó más tarde y la comprensión de la consigna precisó ser reformulada y explicada más de una vez. Lo advierten las observaciones al mencionar que “se evidenciaron algunas dificultades a la hora de trabajar con las fuentes y puede estar asociado a la ausencia de los momentos de pre-lectura y pos-lectura” (observaciones de Florencia Monetto de la segunda clase. Martes 13 de agosto de 2019, 16:30 a 17:50 hs.).

Los registros de la memoria que dan cuenta de lo trabajado en el aula presentan la existencia una negociación de los tiempos de trabajo, lo cual forma parte de las características del contexto temporal de aprendizaje (Pagès, 2004). La decisión de brindar más minutos para que los estudiantes resuelvan la consigna está vinculada al supuesto de que la construcción de aprendizaje significativo



no necesariamente se ve alentada por una aceleración en los ritmos de trabajo. Podemos pensar, permaneciendo en la línea de Edwards (1985), que la enseñanza en tanto transmisión de una “propuesta cultural” (p. 3) ha pasado más por la forma que por el contenido en sí. Esto significó llevar a cabo una práctica docente en la cual sea posible aprender y enseñar a un ritmo que no exija aceleraciones y permita a su vez cumplir con los tiempos institucionales. Y evaluamos que ha dado buenos resultados. Porque, en suma, eso se sostiene acerca del conocimiento desde la propia trayectoria universitaria: no hay aprendizaje significativo si estudiamos de manera acelerada para cumplir con tiempos ajenos (esto mismo puede pensarse en relación a las falencias propias de la formación académica). Y experiencias en otras universidades, bajo diferentes regímenes de cursada permiten realizar este contraste⁵.

Por otro lado, desde la lectura que puede hacerse siguiendo a Lemke (1997) de la clase, cuyo registro da cuenta de que “*a los 10 minutos pregunto si terminaron (van a ser las 17:10, sonará el timbre de medio módulo). Les doy tres minutos más y anuncio que haremos una puesta en común*”, es posible vincular la cuestión del tiempo atada a las negociaciones. Los retrasos que hemos visto en el desarrollo temático se vinculan con la idea de restablecer un orden en la estructura de la actividad. Es preciso flexibilizar lo planificado –además de que la realidad no se ajusta a ello– para favorecer la construcción de conocimiento que se busca. O al menos intentar ser coherente con ello. El mismo registro sigue dando cuenta de que

“pregunto, por la hora, si terminaron para hacer una puesta en común. Me piden que espere. El grupo de Evangelisti y Facundo consultan sobre la primera pregunta: ¿cómo les pide el maestro que trabajen a las personas en su taller? Suena el timbre. Decido cerrar la actividad para hacer la puesta en común”.

Dos cuestiones a mencionar de este fragmento extraído de la propia reconstrucción. Una, que se evidencia la negociación de los tiempos y ritmos de trabajo, vinculada a la construcción de autoridad que veremos más adelante, y a lo que Lemke (1997) trabaja como el control del ritmo de la clase. El asunto del ritmo es tratado como un elemento que está bajo control de los profesores, quienes tienden a manipular el ritmo para acelerar la clase, mientras que los estudiantes tienden a desacelerarla. Además, desde una mirada epistemológica que retoma la relación de la práctica con la relación que se tiene con el conocimiento es posible pensar en el *sentido* de esto que se analiza como **tiempo**. Pagès (2004) retomando a Kosellek (1993) habilita a reflexionar sobre la construcción de temporalidad y conocimiento histórico: “la temporalidad se construye en el cruce de la conciencia del pasado, «el espacio de la experiencia», y de la conciencia del futuro, «el horizonte de expectativa»” (Pagès, 2004, p. 5).

La segunda cuestión a observar refiere a lo que Edwards (1985) cataloga como “conocimiento situacional”, el cual “posibilita en mayor medida que las otras formas, la comprensión de la realidad por y para el sujeto” (p. 37). La analogía que puede pensarse en el momento de reflexión

⁵ Nos referimos a la experiencia de grado como intercambista en la Universidad de la República (UdelaR, Montevideo) en donde de la carrera de Historia se cursó una materia histórica troncal, cuyo sistema de evaluación daba cuenta de una propuesta de tipo procesual, con la elaboración de un trabajo monográfico como resultado final.



sobre las prácticas –mas no en el momento inmediatamente posterior a ellas– sobre la aceleración del ritmo y modo de trabajo en el taller entre el maestro artesano y sus aprendices en la Inglaterra del siglo XVII y una actividad en el aula, en un tercer año de la escuela media cordobesa, en el siglo XXI, se presenta como una interacción. En ella “la posición del sujeto está siempre presente tanto en la forma de conocimiento que se presenta” (p. 35).

Otro segmento de la clase (momento que, según el guion conjetural, está dedicado a la construcción de un esquema, planificado desde el último momento de lectura guiada, antes del cierre) da cuenta de otra interacción donde aparecen las negociaciones respecto del tiempo.

“Sigo completando el esquema. Al lado de “Fuerza de Trabajo” indico que “esto se conoce como Mano de Obra y ellos (los campesinos) vendían su Fuerza de Trabajo”. Pregunto cómo vienen hasta acá (han pasado casi 50 minutos de la clase), si hay algo que no entienden o algo les resulta muy abstracto, muy complicado. Sigo con la clase, volvemos al ejercicio con las fuentes. Trabajamos con el documento de los pequeños propietarios. Les digo que tienen 5 minutos para leerla con el o la compañera o compañero”.

La forma en que se pactan los tiempos de las actividades y momentos de la clase, involucra a los estudiantes en sus diferentes ritmos de trabajo. En el segmento siguiente, en que se continúa con la última lectura guiada de la clase, es posible visualizarlo. En el momento en que se realiza una

“pausa para contextualizar que estamos en una “Revolución Agrícola” y pregunto con intención de problematizar ¿cómo eran los cambios para los campesinos? Contestan: malos. Ledesma se adelanta. Les digo que esperen. Aclaro que las personas se organizaron para protestar porque ya veían en esa época que los campesinos se iban a quedar sin tierras. Sigue la lectura”.

Cierre

Ahora sí, nos abocamos al análisis del último segmento de la clase. Hacia el cierre “pregunto si tienen dudas. Pido que copien esquemas de la pizarra en sus carpetas. Les informo que les dejo el apunte en fotocopiadora. Se distienden un poco. Hacen algunas bromas mientras copian”. Es notable aquí que, al bajar la intensidad, la clase llegando a su final se apoya sobre el conocimiento tópico, como ocurrió con la apertura: lo que les estudiantes deben copiar en sus carpetas, porque está en el pizarrón y porque es la “conclusión de la clase”.

En la planificación se programó un momento de cinco minutos para que los estudiantes plasmaran el esquema en sus carpetas. Las observaciones de Monetto advierten que “el cierre (...) es casi sobre la hora y muchos de los/las estudiantes no llegan a copiar las ideas del pizarrón



cuando Malena lo solicita”. En esta clase, el guion pudo cumplirse –lo que no ocurrió en clases posteriores– con algunos desfasajes con respecto a los tiempos planificados.

Repensar la práctica

La práctica docente, como proceso formativo al final de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba ha resultado –y bien lo mencionamos antes, cuando reflexionamos sobre la construcción de autoridad– insuficiente. Esto se debe a que el desafío de desconstruir una formación de –como mínimo– cinco años dedicados a leer y escribir, mayoritariamente en clave académica y reproductiva.

Tal desconstrucción es advertida como “un cambio de sentido” que “implica modificar un hábitus incorporado en años de procesos de escolarización” (Edelstein, 2011, p. 204). A esto se le suma la ausencia de instancias previas de observación y práctica o de pensar las materias históricas desde la enseñanza.

El trayecto no ha resultado para nada cómodo ni sencillo. Ha sido un proceso intenso y arduo que se pudo atravesar gracias al uso de algunas habilidades que no las brinda precisamente la carrera, sino otras experiencias formativas formales y también no formales⁶. Aun así, la experiencia anual del taller de residencia y el mes de práctica docente requieren y motivan algunas reflexiones, después de *poner el cuerpo*, lo cual provoca algunos efectos particulares sobre la mirada.

El reencuentro con la clase puede significar la emergencia de algunos obstáculos. Siguiendo a Edelstein (2011), se reconoce que “un registro, por exhaustivo que sea, no puede apresar la clase en su realidad ontológica” (pp. 195-196). Esto obliga a asumir que las reflexiones que se despliegan no provienen directamente de la clase número dos “en sí”, sino que surgen de la reconstrucción de la misma a partir de la memoria, el registro ampliado y lo previamente planificado. Los documentos presentes en el anexo del informe están atravesados –en su reconstrucción– por la inmediatez, la cual “puede resultar inhibitoria” (p. 195). Aun así, se apostó a recuperar el sentido de la clase –la construcción de conocimiento, las interacciones y demás– desde los sujetos implicados en ella.

Para analizar nuestros registros desde la lógica del “lenguaje de la experiencia” (p. 197), podemos dar lugar a la objetivación de una memoria de experiencia. Esto habilita que los registros se conviertan en nuestro objeto de análisis. El mismo es leído con fines analíticos en el sentido de reconocer posibilidades y pensar la reelaboración de las limitaciones, ocurridas en esta experiencia concreta y a futuro.

Siguiendo con lo apuntado en las observaciones de Florencia Monetto, sobre la regulación de las interacciones en el aula, nos abocaremos a la primera cuestión. Retomamos un fragmento que da cuenta que

⁶ Entiéndase por ello la escritura (desarrollada ampliamente en la experiencia de intercambio de grado), el uso de la voz y el cuerpo en el espacio áulico (desarrollado en experiencias artísticas musicales y teatrales, en donde se entrena la capacidad de crear escenario), entre otras.



“surgieron algunas preguntas o momentos interesantes para vincular con el presente que se dejaron pasar”. Como consecuencia, se “recomendó que sería interesante plantearse como un objetivo para la clase siguiente retomar esto y hacer hincapié en la relación pasado-presente (observaciones de Florencia Monetto de la segunda clase. Martes 13 de agosto de 2019, 16:30 a 17:50 hs.).

Desde la mirada retrospectiva en la post-práctica, se pudo visualizar que –en el caso de la clase analizada– nos quedamos atados al guion. Sin posibilidad de flexibilizar lo planificado, excepto por lo que tiene que ver con los tiempos. Reconocer esto permite pensar cómo se tomó para las siguientes clases, alentado también por las recomendaciones plasmadas en las observaciones de Monetto. La clase número 3 del viernes 16 de agosto de 2019, de 13:30 a 14:50 hs. da cuenta de que

“pregunto sobre cómo vivían los obreros. Contesta Facundo. Contestan otros estudiantes. Me detengo en la cuestión de las leyes de 8 hs, aguinaldo, jubilaciones, buscando relacionar pasado-presente. Katrina contesta: “era tipo un trabajo en negro”. Insisto sobre los papeles desempeñados por los diferentes actores. Katrina acota nuevamente: “eran explotados”. Me detengo sobre la cuestión del aguinaldo, para saber si conocen lo que es. Sí lo saben. Remarco la idea de que las cosas que tienen los trabajadores hoy, en el siglo XXI, en el siglo XVIII no existían. Paola acota que no había legislación laboral, sino que los derechos y la contemplación de los mismos surgirán después”.

Esto significa que la veta evaluadora de la observación ha operado sobre la siguiente –la tercer– “clase proyectada” e “imaginada en su hipotético acontecer” (p. 193), es decir, que, para la escritura del guion conjetural de la siguiente clase, su construcción en tanto “clase soñada”, y la planificación –en términos de objetivos, segmentos, actividades– de la misma ha sido influenciada por lo observado por la docente adscripta de la cátedra.

Una segunda instancia reflexiva tuvo que ver con la reelaboración de las limitaciones. Se entiende por ello las micro y macro decisiones tomadas a lo largo de la práctica, para lo cual debemos retrotraernos al momento previo de su inicio. La planificación de la propuesta de enseñanza tuvo que ser modificada una semana antes del inicio de las prácticas. Inconsistencias del orden de la significatividad lógica (Gofman y Segal, 1999) han hecho necesaria su revisión. Las mismas se explican en el plano de lo epistémico: la propuesta elaborada no de manera individual adolecía de cierto funcionalismo. Consecuentemente, como dimensiones del conocimiento escolar, la lógica del contenido y su cientificidad implícita debieron ser repensadas, en términos de una macro decisión de revisar “cuestiones nucleares (...) como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseña (...) la posición que se adopta aún en términos provisionales acerca de enfoques” (Edelstein, 2011, p. 206), entre otras cuestiones.

Al respecto, la lectura de Cohen (1986) permitió pensar sobre marxismo en la historia –puesto que hemos basado la propuesta de enseñanza en la obra de E. P. Thompson– y en los problemas explicativos que se presentan con el funcionalismo. Si hemos de adherir a la tesis de



que la historia es el desarrollo de las capacidades productivas del hombre y hemos puesto a los actores (Campesinado, Nobleza, Artesanado, Burguesía, Proletariado) en el centro de la escena, no podemos soslayar las rupturas, las crisis, los conflictos –fundamentalmente de clase– y las tensiones. Esto no había quedado expresado de manera firme en la selección de contenidos –en el esquema conceptual, principalmente–, razón por la cual se ha tenido que reformular.

El texto en cuestión es “La teoría de la historia de Karl Marx. Una defensa”, una invitación a replantear ciertas cuestiones a los clásicos de la historiografía. Desde E. P. Thompson (1989) es posible pensar la cuestión de la experiencia en la formación de una clase social y alejarnos de las “huellas de un mecanismo darwiniano” (Cohen, 1986, p. 321) que están presentes en el pensamiento de Marx y consecuentemente en mucha producción historiográfica que le ha seguido. Esta problemática se hizo presente en la propuesta original y requirió revisiones apresuradas, para cumplir con los tiempos institucionales de ingreso al aula.

Además, sobre la propuesta original, se tuvo que trabajar más conscientemente acerca de la temporalidad⁷. Por ello es que se seleccionó la clase número dos de nuestras prácticas para el análisis, que ha sido en momento donde se pudo organizar y estructurar mejor la propuesta.

Al revisar la diferencia entre la historia planificada y la historia enseñada, además de las cuestiones mencionadas, se tomó la decisión de trabajar de manera más esquemática con la línea del tiempo, cuestión que no se había pensado inicialmente. En lo que respecta al tiempo histórico, las nociones de cambios y permanencias sobre la vida de los actores debieron estructurarse en tres momentos de la Revolución Industrial: Sociedad Pre-Industrial (siglo XVII), Primera Fase (siglo XVIII) y Segunda Fase (siglo XIX). Pagès (2004) provee los elementos para pensar el **tiempo histórico** como metaconcepto, a través de metacategorías (alejamiento y evocación, cronología periodización y fechas, cambios y evoluciones causales, ritmos evolutivos y duraciones) que no dicen nada sin su aplicación a la realidad (histórica y de la práctica de la enseñanza).

Por otro lado, la noción braudeliana de “larga duración” no resultó del todo clara para ser llevada al aula⁸. Se parte de la idea de que las dos fases de la Revolución Industrial son procesos de más de un siglo, tomándola como un fenómeno

(...) cuya escala temporal escapa decididamente a la conciencia individual: largos periodos 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 (...) formas de comportamiento político de los sectores mayoritarios de la sociedad. (Romero, 1995, p. 25)

Y se ha procurado coherencia con ello. Pero la didactización de la complejidad del tiempo no ha resultado sencilla ni ha sido suficiente un mes de prácticas en la escuela media para atender

⁷ Reflexiones que, además, se profundizan en el presente trabajo desde re-lecturas de Pagès (2004).

⁸ A raíz de prácticas posteriores realizadas en tutorías del ingreso universitario a la carrera de Historia (febrero de 2020) puede afirmarse que es en esta instancia en donde inicia la construcción de esta noción compleja del **tiempo**. Para el caso de la educación media, se reconoce la necesidad de enseñar el tiempo de manera continuada y sistemática para que sea posible adquirir una conciencia de existencia del mismo, que deviene de un pasado y se proyecta hacia el futuro.



solo a esta cuestión. Se asume que concientizar la complejidad del tiempo requiere algo más que aproximarse a la historia desde una carrera universitaria.

Algunas otras situaciones han requerido una reformulación dentro del aula misma. Bien el registro muestra lo que ocurre con una actividad planteada:

“indico actividad, que resulta no ser muy clara: lectura con el compañero, subrayar ideas principales y contestar preguntas que les voy a escribir en el pizarrón. Quizás deba fraccionar mejor los momentos de la actividad, puesto que muchos no comprenden qué hacer con el texto”.

Micro-decisiones se tuvieron que tomar en este contexto. Al tiempo de que esta clase en particular y las observaciones de la misma han echado luz sobre la cuestión.

Por otro lado, sobre el trabajo con fuentes –que tomamos como uno de los momentos más fuertes de la propuesta de enseñanza y consecuentemente de la evaluación⁹–, las observaciones de Florencia Monetto remarcan que

“se evidenciaron algunas dificultades a la hora de trabajar con las fuentes y puede estar asociado a la ausencia de los momentos de pre-lectura y pos-lectura. Es necesario contextualizar y plantear claramente qué es lo que se va a leer, cuál es el propósito, y las dificultades que pueden presentarse a la hora de trabajar con un documento de otra época, sobre todo con el vocabulario que se pueden encontrar. Esto generó que muchos estudiantes no comprendieran qué debían hacer con el documento y recurrieran a las docentes para preguntar cuál era la actividad. (...) Lo mismo ocurrió con los otros dos documentos trabajados. Quizás para poder trabajarlos con profundidad sea necesario seleccionar menos recursos y/o plantear un trabajo diferenciado. Se sugiere hacer más hincapié en recuperar lo que los/las estudiantes piensan/entendieron/respondieron para que la actividad no quede tan centrada en la exposición/explicación de la docente. (Observaciones de Florencia Monetto de la segunda clase. Martes 13 de agosto de 2019, 16:30 a 17:50 hs.)

Es posible dimensionar en base a ello la complejidad de lo propuesto a estudiantes de tercer año de la escuela media y también mayor necesidad de tiempo para poder plantear este trabajo diferenciado sugerido. Bien se propuso enseñar Historia sin separar la teoría de la didáctica, y hacerlo desde el trabajo del historiador. Pero no se profundizó ni explicitó a los estudiantes el porqué trabajar de esa manera, qué diferencias había entre esto y trabajar con un libro de texto, qué implicaba leer una fuente del siglo XVII, entre otros asuntos específicos del trabajo con documentos.

⁹ Hemos seguido Schmidt (2017) y su propuesta sobre tomar a la teoría de la historia y el trabajo de los y las historiadores para pensar una teoría de la didáctica de la historia y su práctica de enseñanza.



Narrativas

En el informe presentado en el mes de julio de 2019 se advertía una cuestión referida a la articulación entre los aportes de los diferentes enfoques historiográficos. Se ha mencionado que podía llegar a materializarse en la narrativa que le demos a nuestra propuesta. Las explicaciones construidas mediante lecturas guiadas y exposiciones dialogadas permitieron, efectivamente, ir, vueltas y diferentes énfasis en las explicaciones históricas para distintos contenidos de nuestra propuesta.

Sin dejar de lado la Historia Social, como posicionamiento central, a la hora de hablar sobre los actores, sus resistencias y sus antagonismos, algunos elementos de la Nueva Historia Política apoyaron la explicación. Cuando “se sigue la lectura”, –sobre el contenido del cercamiento de los campos– se realiza una pausa “para aclarar que el cercamiento no ocurrió porque sí. El parlamento inglés, el gobierno de Inglaterra hizo muchas leyes favoreciendo los cercamientos. Se insiste con la idea de que a las leyes las hicieron las personas en el Parlamento”. Aquí se hizo neta referencia al papel de un gobierno, a modo de cuasipersonaje, en la narrativa histórica que llevó la clase. Esto estaba claramente meditado desde un guion conjetural, en donde desde el segmento de lectura guiada proponía subrayar ciertas ideas del texto:

“A partir del año 1700, entrando al siglo XVIII, el Parlamento inglés votó varias leyes que establecían el cercamiento de campos, pastos y prados abiertos. Con el dictado de estas leyes se pretendía terminar con el sistema de campos abiertos e impulsar el reagrupamiento de las parcelas de un mismo propietario en lotes continuos”. [Pausa] “Acá vemos cómo los ricos, los nobles tenían el apoyo del **gobierno inglés**, del parlamento, donde se discuten y aprueban las leyes”. (Guion conjetural de la segunda clase. Martes 13 de agosto de 2019, 16:30 a 17:50 hs.)

Lo mencionado en referencia a la reformulación de la propuesta una semana antes del inicio de las prácticas y la injerencia de las observaciones sobre las planificaciones y las clases posteriores permite, ahora, pensar sobre la “reconsideración de alternativas posibles en dirección a resolver la construcción del diseño para cada clase” (Edelstein, 2011, p. 194). Esto significa que, en la planificación desarrollada durante el mes de agosto, no se ha limitado a la puesta en práctica de la propuesta de enseñanza elaborada para el informe presentado en el mes de julio, sino que fue un proceso constante de elaboración singular y casuística que deviene de articular construcción metodológica y didáctica, y la configuración didáctica a modo de “interjuego contenido-método” (p. 194).

Si se ha postulado repensar los sentidos de y las clases en sí a partir de los sujetos implicados en la experiencia de práctica pre-profesional (docente, practicante, estudiantes, observadores) se ha repensado una praxis en base al “acompañamiento de un otro significativo en posición de co-construcción” (p. 194), como lo enuncia una de las referentes teóricas desde las cuales se sostienen estas reflexiones.



Por otro lado, si se piensa este asunto en relación con las dimensiones del pensamiento histórico, es posible analizar el material de lectura elaborado para las clases, su uso y la relación de este tipo de texto con los textos producidos por los estudiantes. Este cruce nos brinda pistas certeras sobre el tipo de conocimiento construido con los estudiantes en el mes de prácticas.

En lo que refiere a la conciencia histórico-temporal, la línea de tiempo trabajada en las clases fue el punto de apoyo para construir estas nociones, es decir, una metacategoría, según los términos de Pagès (2004). Desde allí, lo leído en el material de lectura pudo tener mayor anclaje. Al trabajar la “sociedad pre-industrial”, los estudiantes pudieron leer que

“para lograr entender por qué fue un cambio “revolucionario” nos tenemos que remontar al siglo anterior, es decir, 100 años antes. Nos ubicamos en el tiempo y el espacio: siglo XVII en Europa, momento que los historiadores han dado en llamar “Sociedad Preindustrial” (Material de lectura, p. 4).

Lo cual en la lectura guiada se trabajó como una mirada hacia atrás, a modo de “rebobinar”.

También, en la misma clase, pero en el momento en que se trabajó sobre el contenido de cercamiento de los campos, la temporalidad se tomó de manera más puntual: “A partir del año 1700, entrando al siglo XVIII, el Parlamento inglés votó varias leyes que establecían el cercamiento de campos, pastos y prados abiertos” (Material de lectura, p. 6). Esto permitió establecer vinculaciones entre los ejes temporales con la cronología –la línea del tiempo, presente en los materiales brindados a los estudiantes– y la explicación de por qué el proceso de Revolución Industrial comenzaba antes y por qué esa sociedad era “pre-industrial”.

Lo mismo permite pensar en cómo se trabajaron los cambios y continuidades de acuerdo con el posicionamiento historiográfico. Se ha dicho ya que fue muy dificultoso complejizar las nociones temporales, razón por la cual siempre se trabajó sobre el eje de los tres momentos de la Revolución Industrial. Lo que aquí comentamos da cuenta apenas de un inicio en el proceso de complejizar la temporalidad, para que el aprendizaje de la historia no quede atado a concepciones lineales.

Esto nos permite pensar en la representación (o representaciones) de la Historia. La misma pudo ser trabajada desde la exposición de diversas interpretaciones. No directamente desde el texto del material de lectura, sino desde el trabajo con fuentes. En la clase que se analiza se trabajó con dos documentos de diferente autoría: la petición de pequeños propietarios y la vista de la agricultura de Middlesex, de John Middleton. En estos textos, se presentan las narraciones más descriptivas de la propuesta de enseñanza como conjunto y en donde la diferente autoría e intereses detrás de las fuentes permite dar lugar a la noción del conflicto.

Un tercer asunto a pensar desde la narrativa es la imaginación histórica. Las tramas referidas a los actores colectivos del proceso histórico trabajado son ampliamente visibles en las fuentes mencionadas del material de lectura y en cómo se presenta el proceso de cercamiento de los campos –como aparece redactado y qué palabras se resaltan–: “las leyes sobre el cercamiento modificaron la organización del trabajo agrícola y expulsaron a una gran cantidad de **campesinos**



pobres, quienes no pudieron adaptarse al nuevo sistema y debieron **migrar a la ciudad**” (Material de lectura, p. 7).

Por otro lado, las motivaciones e intenciones de los agentes personalizados en el proceso se trabajan en las fuentes, asunto que también fue evaluado hacia el final de la práctica. La potencialidad habilitada por el trabajo y el aprendizaje de la historia desde los documentos también permitió introducir juicios históricos: en la lectura guiada de la petición de pequeños propietarios sin tierras se planificó la siguiente pausa:

“Que con el pretexto de hacer mejorías en las tierras de propiedad de la citada parroquia se privará a los campesinos sin tierra y a todas las personas que tienen derechos sobre las tierras comunales que se pretenden cercar” (...) [Pausa] ¿Acá qué vemos? **¿cómo fue este cambio de la Revolución Agrícola?** [esperar que relacionen un cambio revolucionario como perjudicial para los más pobres]. “Sigamos”. (Guion conjetural de la segunda clase. Martes 13 de agosto de 2019).

Por último, desde este análisis de las narrativas presentes en el material de lectura, es posible pensar lo referido a la interpretación histórica. El ya mencionado trabajo con fuentes permitió, aunque no con la suficiente profundidad, como lo indican las observaciones de Monetto, describir la tarea del historiador como elemento central de la enseñanza de la Historia. Quedó pendiente, quizás, complejizar la narrativa en función de confrontar interpretaciones opuestas de un mismo proceso, ya que solo se distingue entre los “cambios económicos” y los “cambios sociales” del proceso de Revolución Industrial.

Lo más trabajado, cabe destacar, fue la construcción de narrativas propias por parte de los estudiantes. No solo porque en las analogías que les mismos estudiantes hicieron en la clase –ya trabajadas y citadas en el capítulo sobre análisis didáctico– se toman sus palabras para poder establecer relaciones pasado-presente, sino porque a partir de la lectura del material, en los procesos de escritura –actividades ya citadas en este informe y en la evaluación final– se insistió constantemente que los estudiantes escriban **con sus propias palabras**, intentando evitar que reproduzcan y copien lo que figura en el material de lectura.

Esta insistencia se sostuvo durante todo el mes y dio como resultado un cambio cualitativo en las formas de escribir de los estudiantes. Valoramos que se pudo enseñar historia cumpliendo con uno de los objetivos más complejos de la propuesta de enseñanza: fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes. Se entiende que no hubiese sido posible cumplirlo si no se lo tomaba en términos de un proceso de un mes con prácticas semanales de escritura. Dicho esto, y retomando el eje desde el cual se escribe el informe que da lugar a esta ponencia –la forma como contenido–, centrado en la significatividad psicológica de la propuesta de enseñanza, pasaremos a las consideraciones finales.



Consideraciones finales

Hasta aquí, hemos presentado reflexiones en torno a una práctica docente concreta, estructurada sobre el eje de los **tiempos** en tanto elemento sustancial de la historia, sujeto a fluctuaciones que empuja a re-elaborar constantemente limitaciones. El mismo “constituye un elemento fundamental de la personalidad individual y es un aspecto esencial de la construcción social de la realidad” (Pagès, 1989, p. 1). Es decir, en el marco del análisis didáctico desplegado, hemos visto lo complejo que resulta construir esta noción para que estudiantes del Nivel Medio puedan valerse de herramientas para pensar históricamente y en términos de proceso, no de manera lineal ni unidireccional. Tamaña tarea implicó reelaborar limitaciones provenientes de diversos ámbitos.

En primer lugar, de la formación académica de grado. La reformulación de la propuesta de enseñanza creada de manera colectiva y puesta en práctica de manera individual fue el inicio de ello. En segundo lugar, durante el mes de prácticas se fueron haciendo notables y necesarios ajustes de manera semanal a la planificación general original. Tales correcciones fueron alimentadas por observaciones de los y las docentes co-formadores y reflexiones en momentos en que la clase del día concluía.

Este ida y vuelta de ritmos y tiempos acelerados (que mencionamos, se desaceleraban con el ritmo de trabajo áulico) ha operado como una suerte de “gimnasia reflexiva” que hemos podido hacer consciente durante experiencias docentes posteriores. En el marco de una ayudantía en la cátedra del Cursillo de Nivelación de la carrera de Historia se retomó el espacio áulico universitario desde la docencia. Tutorías y clases de apoyo colectivas fueron el escenario de una clase cuyo objetivo macro fue tender puentes entre la educación media y la universidad, para que ingresantes que nunca antes accedieron a textos académicos puedan valerse de herramientas para comenzar a trabajarlos. Consideramos central esta noción: **herramientas**.

Si bien una práctica docente de un mes, en el marco de un seminario taller de un año, nos ha provisto de herramientas para pensarnos frente al aula, estas pudieron ser puestas en funcionamiento en el aula universitaria, durante una instancia fundamental: el ingreso a la Educación Superior. Los instrumentos que, como estudiante, se construyen durante más de cinco años de carrera fueron puestos a disposición de estudiantes que en su mayoría provienen del secundario: formas de leer, abordaje de textos complejos y largos, cuadros para sistematizar información, fichado, lectura por autor, paradigma, posición, corriente y demás. Dicha instancia se valora como enriquecedora de una formación que no finalizó una vez aprobado el informe final de la carrera.

Cierto es que la actualidad presenta inmensos desafíos. En contexto de pandemia y una cuarentena que alcanza los cien días, no están habilitadas las aulas. La educación se ha trasladado al ámbito virtual¹⁰ de manera indefinida desde el mes de marzo hasta junio, cuando asomaron

¹⁰ Ver disposiciones y herramientas para la Provincia de Córdoba <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>



las primeras precisiones¹¹. El modo, tiempos y lugares de trabajo han cambiado. Mucho se ha comenzado a escribir y reflexionar al respecto desde las variadas áreas de conocimiento. Se desprenden de este trabajo algunas preguntas que emergen de la propia experiencia: ¿cuáles son los tiempos de la educación en momentos de pandemia y aislamiento social preventivo y obligatorio?, ¿cómo son los tiempos de las clases virtuales?, ¿cómo se requieren flexibilizar las propuestas y las evaluaciones en estos contextos?, ¿cuáles son o deberían ser las exigencias y para qué?, ¿qué conocimiento es posible construir en esta situación?, ¿es posible construir saberes de esta manera?

Solo podemos insistir en contestar hacia dónde apunta nuestra reflexión: la prioridad no puede ser acreditar cumpliendo **tiempos** extrahumanos, la prioridad debe ser flexibilizar las propuestas y programas de enseñanza, readecuarlas de acuerdo con una realidad (un tiempo y un espacio específicos y excepcionales) y no perder de vista la noción de proceso, imprescindible si se busca aprendizaje significativo, más allá de esquemas y planificaciones.

La base que sustenta esta necesidad emerge de las desigualdades estructurales económicas y sociales profundizadas en este contexto de aislamiento y recesión económica. El acceso a los medios tecnológicos está cruzado por la brecha de la inequidad, catapultando deserción estudiantil y sobre la base de la intensificación de las exigencias del trabajo docente¹². El trabajo en la casa –ámbito de la privacidad– se acopla a los trabajos domésticos –no remunerados– en un mismo espacio, trastocando los **tiempos** que a ello se le otorga. ¿Qué conocimiento significativo pudo construirse?, ¿bajo qué ritmos, instancias y exigencias evaluativas?, ¿cuántas reformulaciones hubo en la marcha? Preguntas que quedan abiertas y creemos necesarias seguir haciendo, desde lo que Adriana Puiggrós planteó recientemente en las Conversaciones en Red II: Educación a distancia y virtual desde una perspectiva de derechos”: la tarea de educar y construir conocimientos debe no puede realizarse sino desde el contacto con el otro (2020).

Referencias bibliográficas

- Cohen, G. A. (1986). 10. La explicación funcional en el marxismo. En *La teoría de la historia de Karl Marx. Una defensa*, pp. 307-326. Madrid: Siglo XXI.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

¹¹ Ver <https://lmdiarario.com.ar/contenido/226161/trotta-volvio-a-remarcas-que-las-clases-en-las-aulas-volverian-en-agosto> Retorno definido para agosto desde Nación y https://www.cadena3.com/noticia/juntos/cordoba-definio-la-fecha-y-como-sera-el-regreso-a-las-aulas_262399 Retorno a mediados de junio según el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Hacia el mes de agosto, el gobernador de la provincia de Córdoba presentó la plataforma “Mi Aula Web”, que apunta a recuperar y consolidar los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes de la provincia, buscando consolidar el sistema de educación a distancia. Ver <https://lmdiarario.com.ar/contenido/237852/schiaretti-queremos-consolidar-el-sistema-de-educacion-a-distancia>

¹² Algunas cuestiones, como la explotación laboral hacia el docente, ya eran denunciadas en el mes de abril por La Tinta, llamando a parar el funcionamiento del sistema educativo <https://latinta.com.ar/2020/04/parar-escuela/>



- Edwards, V. (1985). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. En *La problemática del contenido escolar*. México.
- Facultad de Comunicación – Universidad Nacional de Córdoba. (28/07/2020). Conversaciones en Red II: Educación a distancia y virtual desde una perspectiva de derechos. [Archivo de video]. YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/8ce_hnO5BQc
- González, M.P. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino*, N° 53, pp. 45-57.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Caps. 1, 3, 4. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, pp. 107-138. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, volume 3, pp. 35-53. Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora.
- Rodríguez y Sánchez (2019). *Informe de Julio*. Escuela de Ciencias de la Educación. Cátedra: Seminario Taller de Residencia y Prácticas Docentes FFyH-UNC.
- Steinman, J. (2010). *El análisis didáctico de la clase*. Ponencia a las IV Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. UNC.
- Zavala, A. (2015). Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, v. 4, n° 8, pp. 174-196.

Reflexiones sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria¹

Silvina Miskovski

Universidad Nacional de Río Cuarto
msilvina75@hotmail.com

Resumen

Este trabajo constituye un ensayo que recorre tres ejes vinculados a la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia y las Ciencias Sociales. En el primero de ellos, indago en la perspectiva de aprendizaje que propone Antonio Castorina (2003; 2013) y en las contribuciones de Bernard Charlot (2008) quien analiza la relación con el saber que se entreteje en contextos educativos. En el segundo, retomo investigaciones, en especial francesas, para analizar la relación entre aprendizaje y prácticas de enseñanza en contextos escolares. En este apartado, el objetivo es reflexionar acerca de la concepción didáctica que tenga en cuenta ambas dimensiones entrelazadas para la construcción de contenidos sociales e históricos. En el último, expongo algunos trabajos dedicados al aprendizaje de la Historia a través de prácticas de lectura en contextos escolares que constituyen un importante aporte al conocimiento didáctico sobre las propuestas de enseñanza que promueven aprendizajes significativos.

A lo largo de los tres ejes mencionados, evoco algunas situaciones educativas por las que he transitado para ponerlas en diálogo con los referentes conceptuales y teóricos presentados de manera que pueda avanzar en una trayectoria docente como práctica reflexiva.

Palabras clave: Aprendizaje, prácticas de lectura, conocimiento didáctico.

¹ Este trabajo surge a partir de la realización de un seminario acerca del aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales dictado por la Dra Beatriz Aisenberg (UBA) en la Universidad Nacional del Comahue. Abril de 2019.



Introducción

Este trabajo constituye un ensayo que recorre tres ejes vinculados a la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia y las Ciencias Sociales. En el primero de ellos, indago en la perspectiva de aprendizaje que propone Antonio Castorina (2003; 2013) y en las contribuciones de Bernard Charlot (2008) quien analiza la relación con el saber que se entreteje en contextos educativos. En el segundo, retomo investigaciones, en especial francesas, para analizar la relación entre aprendizaje y prácticas de enseñanza en contextos escolares. En este apartado, el objetivo es reflexionar acerca de la concepción didáctica que tenga en cuenta ambas dimensiones entrelazadas para la construcción de contenidos sociales e históricos. En el último, expongo algunos trabajos dedicados al aprendizaje de la Historia a través de prácticas de lectura en contextos escolares que constituyen un importante aporte al conocimiento didáctico sobre las propuestas de enseñanza que promueven aprendizajes significativos.

A lo largo de los tres ejes mencionados, evoco algunas situaciones educativas por las que he transitado para ponerlas en diálogo con los referentes conceptuales y teóricos presentados de manera que pueda avanzar en una trayectoria docente como práctica reflexiva.

El aprendizaje de contenidos sociales en la escuela

Para Castorina (2013) se puede indagar en la construcción de conocimientos sociales en los niños desde una epistemología que ponga en relación la psicología del desarrollo de inspiración piagetiana y la teoría de las representaciones sociales. La pertinencia de esta relación se sustenta en la tesis de que el conocimiento histórico-social se construye a partir de la actividad individual del niño que implica etapas de formalización de conceptos y nociones conforme avanza hacia mayores grados de abstracción, como así también, a partir de incorporar en sus elaboraciones creencias colectivas.

El autor defiende la tesis de compatibilidad de los programas de investigación psicogenético “crítico” de inspiración piagetiana y el programa de investigación psicosocial que basa sus análisis en la teoría de las Representaciones Sociales. Esa compatibilidad está sustentada en un marco epistémico relacional que articula constitutivamente los componentes de las soluciones culturales y las hipótesis específicas presentes en los sujetos a la hora de construir conocimientos, así como las prácticas de transmisión social del conocimiento instituido (Castorina et al., 2003).

En otras palabras, esta perspectiva atiende al hecho de que la construcción de conocimiento escolar involucra una dimensión individual de la actividad, pero a la vez social en la que intervienen el contexto institucional, la situación didáctica, los saberes disciplinares instituidos y las creencias de los estudiantes (Castorina, 2003).

En esta última, situamos a las representaciones sociales que junto a los otros factores sociales mencionados restringen, es decir que hacen posible o no, la construcción del conocimiento (Castorina, 2013).



Para desarrollar este punto me referiré a la obra de Bernard Charlot (2008) quien analiza **la relación con el saber** que se entreteje en contextos educativos, cuestión que ha sido abordada desde el psicoanálisis y desde la sociología de la educación en su vertiente crítica (2008). El autor señala el potencial heurístico del concepto para el estudio de la relación social e individual que se presenta entre estudiantes y conocimientos, así como para comprender los significados que se construyen en torno al aprender en una institución escolar. En su experiencia de investigación en escuelas de la periferia en Francia, pudo constatar que la posición social de los estudiantes produce sus efectos sobre el deseo de aprender, sobre lo que esperan de la escuela, sobre sus representaciones acerca del buen aprendizaje y del buen estudiante, aunque la misma no determina el éxito o fracaso escolar (2008).

Entonces, esa relación con el saber se configura a través de situaciones socioeconómicas, de lógicas institucionales y también de la historia individual de los sujetos. Para quienes formamos parte de prácticas educativas escolares, se torna imperioso el análisis de estas vinculaciones con la finalidad de promover aprendizajes significativos en los estudiantes. En este sentido, me permito reflexionar acerca de lo que significa aprender, de lo que significa la escuela, de lo que esperan de ella estudiantes de diversos contextos educativos en los que trabajo.

En una de las instituciones de Nivel Medio de la ciudad de Río Cuarto (provincia de Córdoba) en donde asiste una población de muy escasos recursos, quizá una de las más afectadas por situaciones de exclusión social y económica, existe una relación contradictoria entre los estudiantes y la escuela. Los estudiantes asisten a la escuela, pero sin crear un sentimiento de pertenencia con la misma, cuestión que se manifiesta en la resistencia a estar en situación de enseñanza y aprendizaje porque lo que necesitan del espacio es la contención, la escucha, la única comida del día. Asimismo, esa contención se torna difícil porque no hay en el colegio, por su propia historia, una construcción de la figura de la autoridad muy positiva, situación que no permite generar un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje y dificulta la construcción del yo epistémico tal como expresa Charlot (2008).

Sin embargo, muchos de estos estudiantes creen que la escuela puede proporcionarles un futuro mejor. Algunos de ellos expresan una motivación intelectual en el hecho de transitar la escuela, es decir esperan poder aprender a investigar, “tener más sabiduría”, “ser más culto”, “aprender a hablar y leer” y a “no quedar afuera de la sociedad”. Dentro de la asignatura de Historia en la cual me desempeño como docente, son estudiantes con un buen desempeño académico.

Por otra parte, la mayoría espera poder terminar el secundario para conseguir trabajo. Este anhelo tiene una derivación en el aprendizaje en el sentido de crear una disposición pasiva por parte del estudiante en la construcción del conocimiento. Situación que se expresa en la escasa reformulación, por ejemplo, de los contenidos sociales enseñados, con lo cual, se hace muy poco evidente la vinculación entre los conocimientos derivados de las representaciones sociales y los disciplinares. En este sentido, no se movilizan marcos de referencia para construir sentidos históricos ni sociales, el contenido permanece ajeno al sujeto.

Los estudiantes creen que lo óptimo es restituir lo que los docentes dicen en clase para acreditar la materia y pasar de curso. Cuando se les consulta acerca de qué es para ellos aprender,



la respuesta más recurrente es que se trata de recordar información y no equivocarse en su repetición. Cuando se les consulta si es importante para ellos aprender contenidos relacionados a las ciencias sociales, en algunos casos han respondido que no les sería útil en los futuros trabajos en los que piensan desarrollarse. En general, valoran el conocimiento práctico que les brindaría las ciencias exactas, en especial, las matemáticas.

En otra de las instituciones de Nivel Medio donde me desempeño como docente, en donde asisten niños y adolescentes de clase media, la vinculación con la institución se genera a partir de las expectativas asociadas a la continuidad de los estudios superiores. Según los testimonios de los estudiantes, ellos esperan poder transitar por experiencias intelectuales: “desarrollar el pensamiento lógico”, “razonar”, “ejercitar el pensamiento crítico”, estudiar las materias de las que gustan y también “hacer amigos”. Esta circunstancia favorece un contexto más propicio para la construcción del conocimiento social en donde se activan todos los actores sociales de la institución.

Cuando se les pregunta a estos estudiantes qué actividades realizan para aprender algún contenido, suelen responder que hacen resúmenes, cuadros, “dialogo con el profesor”, “asociando lo nuevo a lo que ya sabía”, “preguntando”, “hipotetizando”, “encontrándole la lógica a los contenidos”, “investigando”, “escuchando al profesor y tomando apuntes”.

Evidentemente, como se apuntaba más arriba, la relación que se establece con el saber histórico-social escolar está mediada por restricciones, es decir, aquellos aspectos que posibilitan y/o limitan la construcción de conocimiento. Los mismos están vinculados a las prácticas sociales en las cuáles se produce el aprendizaje de ese saber, a las formas de razonamiento de los estudiantes, a las creencias colectivas (Castorina, 2000) y propician distintos aprendizajes que no siempre se constituyen en significativos o que en términos de Charlot (2008), no siempre movilizan una actividad intelectual.

En cuanto a las creencias colectivas acerca del para qué ir a la escuela, distinguibles en los dos contextos educativos mencionados, se observa que estas tornan más o menos dignos de conocer a los objetos de conocimiento del mundo histórico social para los estudiantes (Castorina et al., 2010).

Con esto no quiero corroborar la hipótesis de que existe una tendencia a valorar más los saberes prácticos para la enseñanza y el aprendizaje en sectores empobrecidos y a valorar más los saberes clásicos en sectores de clase media. Como dice Ricardo Baquero (2019), es preciso cuestionar la profecía autocumplida de que ello es natural y explicable por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Con este punto infero y pretendo evidenciar una suerte de creencia colectiva que llega a intervenir en las expectativas de los mismos estudiantes sobre lo que se considera válido de aprender. Si ello se naturaliza, estaría favoreciendo lo que Charlot (2008) anuncia, esto es, la relación entre pedagogía y división social del trabajo.

Las creencias colectivas también generan expectativas con relación a la escuela como institución, en sintonía con lo que plantea Charlot, Julia Lucas (2010) analiza que buena parte de los alumnos tienen un vínculo fuerte con la escuela en el sentido de que esta les proporcionaría una mejora en su futuro, pero una débil relación con el saber disciplinar. Charlot (2008) lo menciona,



lo importante para un gran porcentaje de la población escolar es pasar de año en detrimento de alcanzar saberes por medio del aprendizaje.

Sin embargo, es posible pensar en un sentido más profundo para la escuela, y ahí es muy importante considerar lo que posibilitan o no las prácticas sociales en la escuela. El problema del escaso vínculo con el saber no es adjudicado por Charlot a un déficit en el capital cultural de las familias (en eso se distingue de la teoría de la reproducción escolar de Bourdieu), sino que proviene de la lógica escolar muy arraigada en donde lo importante es pasar de año, acreditar y seguir las normas institucionales.

Estas reflexiones permiten comprender la importancia de las propuestas didácticas que promuevan aprendizajes significativos. En el caso de los aprendizajes de contenidos históricos y sociales, ello implica que se movilicen distintos tipos de conocimientos, como se mencionó anteriormente: conocimiento disciplinar, conocimiento derivado de las representaciones sociales y conocimiento derivado de las prácticas sociales.

La interrelación entre esos distintos tipos de saberes no se produce de acuerdo a una secuencia en la cual las creencias colectivas van siendo reemplazadas por la construcción individual de conocimientos disciplinares. Estos saberes coexisten aun cuando el sujeto es adulto. Es decir, los distintos conocimientos que intervienen en el proceso de aprendizaje de conceptos o nociones sociales no se suceden lógicamente desde el sentido común al conocimiento disciplinar o científico, sino que coexisten en los contextos educativos (Castorina, 2010). Lo deseable sería que, en la situación educativa, los conocimientos derivados de las prácticas y del sentido común fueran objeto de reflexión y revisiones de modo tal que puedan acercarse a interpretaciones más ajustadas según los contenidos científicos.

Entonces, debido a la importancia de pensar en las prácticas de enseñanza como aquellas que pueden movilizar el aprendizaje de contenidos históricos y sociales es que se propone el siguiente apartado.

El aprendizaje en relación con las prácticas de enseñanza en contextos escolares

Entre las prácticas sociales que permiten o limitan la construcción del conocimiento escolar significativo se encuentran aquellas que provienen de la relación entre los actores de la institución escolar, así como las que se desarrollan a partir de un determinado contrato didáctico (Castorina, 2010), es decir, que hacen a la vinculación de la enseñanza con el aprendizaje. Con relación a ello, en este apartado el objetivo es indagar acerca de una concepción didáctica, que involucre una interrelación entre enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales e históricos.

Existe una línea de investigación francesa que se aboca al estudio de situaciones de enseñanza usual, o lo que se llamaría enseñanza tradicional, con el objetivo de describir e interpretar el aprendizaje escolar de contenidos sociales como así también al estudio de proyectos de enseñanza que incluyan propuestas para generar aprendizajes significativos (Aisenberg, 2011).



Así, se ha indagado acerca de la construcción del concepto de Nación en el Nivel Medio desde una propuesta didáctica que toma como referencia la perspectiva del cambio conceptual (Guyon et al., 1991, 1993, como se citó en Aisenberg, 2011). A partir de esta experiencia, se encuentra que la representación dominante que tienen los estudiantes sobre la Nación es que esta es eterna. Noción que se va a ir transformando en el transcurso de la intervención didáctica sustentada en el análisis de ejemplos que contra argumentan esas representaciones iniciales y que van a permitir complejizar el concepto de Nación (Guyon et al., 2011).

En mi trabajo docente en Nivel Medio he podido constatar la presencia de esta visión esencialista de la Nación en diversos contextos educativos públicos y privados, en grupos sociales bastantes heterogéneos, en distintas modalidades (escuela de Nivel Secundario y de jóvenes y adultos).

Esta visión actúa como un lente a través del cual se percibe al otro cultural, por ejemplo, en lo que refiere a los inmigrantes de países vecinos a la Argentina, considerados de manera negativa bajo el argumento de que atentan contra el uso exclusivo de la sociedad nacional de los recursos y del trabajo. En este caso, la amenaza a la integridad de la patria está asociada (muchas veces acriticamente) a discursos xenófobos que, además de las graves consecuencias sociales que ello comporta, impiden entender al Estado nacional como producto de una construcción dinámica.

Asimismo, en las clases de Historia esta visión sobre la Nación que subyace, introduce sesgos en temas como la Guerra de Malvinas, la conformación del movimiento obrero, las luchas políticas del siglo XIX, entre otros.

Esta representación acerca de la Nación está muy arraigada en los estudiantes en gran parte debido a la construcción que se hace de ella en la escuela primaria bajo el formato de una enseñanza tradicional. Situación que se hizo evidente a lo largo de los años para quien escribe y un grupo de docentes de una institución escolar en la cual me desempeño. Así es que pusimos en marcha, junto a la profesora de Lengua y Literatura y a la profesora de Geografía una experiencia de abordaje del concepto de Nación a través del análisis de la Guerra de Malvinas y los significados construidos sobre la misma, en un 3er año del Nivel Medio.

Entre los objetivos de esta experiencia, se proponía indagar acerca de la resignificación simbólica y jurídica de la cuestión Malvinas a partir de abordar y poner en tensión una diversidad de discursos fácticos (discursos políticos, testimonios, discursos periodísticos) y literarios, para valorar las representaciones de Malvinas (la causa y la guerra) que pueblan el imaginario nacional.

Se hicieron aproximaciones sucesivas a la problemática a través de diversos soportes, uno de ellos fue el ensayo de Federico Lorenz (2018), *En quince días nos devuelven las islas*, que invita a pensar los anhelos de recuperación de Malvinas desde una mirada más compleja de la soberanía que la que evoca el discurso nacionalista. Como cierre de las reflexiones, se propuso a los estudiantes la escritura en proceso (o sea, en distintas instancias que fueron acompañadas por las docentes, desde el planteo del problema retórico y la planificación inicial, a la primera redacción y revisión del texto para su corrección) de un ensayo acerca de alguno de los ejes de problematización abordados: el reclamo de soberanía sobre Malvinas y sus argumentos, la



cuestión Malvinas en el marco de la construcción de la identidad nacional, la construcción de la memoria social sobre Malvinas, entre otros posibles focos de interés.

Entre los escritos, uno reflejó un interés por indagar de manera crítica en el argumento del derecho de la autodeterminación de los habitantes de Malvinas, llevando el dilema moral hasta la conquista española de estas tierras, es decir, poniendo en cuestión tanto la soberanía británica como argentina. Otro se interesó por presentar el estado de las conversaciones entre los países en disputa y cómo era tratado este tema por los organismos internacionales. Un trabajo planteó la cuestión del apoyo a la guerra desde las manifestaciones públicas que reflejaban los medios de comunicación argentinos. Por otra parte, una gran mayoría de los ensayos, a pesar del intenso trabajo de reflexión con las docentes, mantuvo algunas matrices de un discurso tradicional que tiende a desvincular la guerra de Malvinas del gobierno dictatorial de entonces y a justificar la guerra por ser la única alternativa de recuperación de las islas.

Asimismo, la representación generalizada de la guerra en estos estudiantes se vincula a dos cuestiones. Por un lado, a un acontecimiento doloroso y de consecuencias negativas, sobre todo, para los jóvenes que combatieron en ella, así como para sus familias. Por otro lado, a considerar esta guerra como una gesta histórica orientada a recuperar algo que le fuera quitado a nuestro país injustamente. Aparece en los escritos, una mirada de la guerra de Malvinas como acontecimiento injusto y justo, aunque de manera no problematizada.

Tuvimos la sensación de que, al momento de escribir, al no estar la mediación del docente en la reflexión, el estudiante tendía a expresar ciertas valoraciones del discurso esencialista de la nación, demasiado arraigado (desde los actos escolares y desde los discursos sociales). Asimismo, creímos que estas propuestas debían ser sostenidas a lo largo de todo el calendario escolar para así consolidar una perspectiva en el conjunto de las disciplinas escolares.

Otro estudio correspondiente al campo francés, que nos permite reflexionar en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje para que este se torne significativo, es el de Nicole Lautier (2006). La autora recupera investigaciones que incluyen observaciones longitudinales que permiten indagar en la manera en que construyen conceptos los estudiantes a lo largo de la escuela secundaria. Propone un modelo intermediario de aprendizaje para dar cuenta de las operaciones cognitivas puestas en juego, como así también de las situaciones ligadas al contrato didáctico que contribuyen o limitan al mismo.

Lautier elabora su teoría de aprendizaje a partir de la noción de **polifasia cognitiva**, presente en la perspectiva del constructivismo situado. Esta da cuenta de la pluralidad de registros con los que los estudiantes construyen saber histórico, es decir, aquellos que provienen de las representaciones sociales elaboradas en un entorno más familiar, los medios de comunicación y, entre otros, los que se producen en la escuela. Estos marcos de referencia para la construcción del conocimiento histórico varían entonces entre un pensamiento más natural y otro más controlado, o más racional, que se consigue a través de ciertas operaciones de construcción del pensamiento histórico favorecidas por los docentes como ser: la crítica de las fuentes, la elaboración de temporalidades, la definición de entidades histórico-sociales, el control de la analogía con relación a los conceptos (Lautier, 2006, p. 3).



Lautier señala que para apropiarse de conceptos, los estudiantes recurren al pensamiento social, en especial cuando producen analogías pasado-presente. Así, señala el ejemplo de la confusión que se presenta al situar en una misma condición a indios y esclavos que provienen de África en el contexto de la sociedad colonial americana. Según Lautier, esa confusión se justifica en nombre de la condena moral que realizan acerca de la situación de humillación que padecen los indios, aunque jurídicamente libres, como la que padecen los esclavos (Lautier, 2006, p. 6). Algo similar pude advertir en la escuela secundaria, en especial, en los terceros años del ciclo básico de la misma. Al momento de analizar la situación de los súbditos de la corona en el antiguo régimen europeo, la mayoría de los estudiantes arriesgan que se trata de esclavos y que por ello no tienen derechos políticos, ni de otra índole.

Por otra parte, Lautier indica que, ante la ausencia de marcos de recepción, los nuevos contenidos presentan dificultades en su apropiación (2006, p. 8). Esta proposición me recuerda las innumerables veces que estudiantes de diversos contextos educativos responden ante la pregunta sobre qué es el capitalismo: “es lo de las capitales” en referencia al sistema administrativo de los países y ciudades. Pero también, esa ausencia de los marcos de recepción conduce, en la mayoría de los casos, a la repetición mecánica de conceptos tal como fueron presentados en clase.

La repetición mecánica de conceptos por parte de los estudiantes es una característica que siempre encuentro en las clases de Historia. En mis primeros años de docencia, era promovida por el contrato que propiciaba, esto es, el de la clase magistral. La reflexión sobre mis prácticas, en los últimos años, generó un cambio en la manera de plantearlas al considerar otras estrategias que articulen transmisión y construcción (Aisenberg, 2016) o, como señala Cariou, de “puesta en actividad de los alumnos” (2006, p. 4). De igual manera, la restitución del conocimiento permanece en el imaginario de los contextos escolares como una práctica autorizada y hace muy dificultoso advertir la movilización de los diferentes registros en la construcción de contenidos sociales ante procesos poco reflexivos (Cariou, 2006).

La investigación que realiza Cariou (2006), acerca de los procesos de conceptualización histórica en estudiantes de secundaria en Francia, estudia el papel que cumplen las analogías en la construcción del conocimiento. Según el autor, la interpretación que realizan los estudiantes del contrato didáctico que favorece situaciones de escritura autónoma y la producción de comparaciones conduce a los estudiantes a la conceptualización histórica. La explicitación del trabajo docente y la puesta en marcha de una enseñanza que supera a la clase magistral propició, en los estudiantes, un trabajo intelectual más intenso que aquellos que se desarrollaban en la clases testigo, estudiantes de éxito y de mejor situación socioeconómica que aquellos que participaban de la clase experimental (Cariou, 2006). Esta experiencia coloca en un plano de relevancia el influjo de las prácticas de enseñanza en la consecución de aprendizajes significativos más que las variables de origen social y sexo (2006). En este sentido, se puede pensar que, si bien los factores socioeconómicos inciden en el vínculo que se desarrolla entre estudiante y saber escolar, como se mencionó en el primer apartado, se puede propiciar a través de propuestas de enseñanza una nueva relación en la que los estudiantes se permitan aprender y expresar los significados que van construyendo.



Aprendizaje de la historia a través de prácticas de lectura en contextos escolares

En el apartado anterior, se pone en evidencia la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje como aquella que posibilita o restringe la construcción significativa de contenidos sociales en contextos escolares. Para ahondar aún más, si tenemos en cuenta el aprendizaje de la Historia a través de actividades de lectura, podemos advertir que determinadas prácticas que promueven la localización y reproducción de la información no lo favorecen. Se propone, por ejemplo, resolver cuestionarios luego de la lectura de textos y localizar información (Aisenberg, 2005, 2012).

Es por ello que resulta importante el conocimiento didáctico sobre las propuestas de enseñanza que promueven aprendizajes significativos. Para indagar en ello, comienzo haciendo referencia al trabajo de Karina Benchimol (2010, 2015) acerca de las representaciones que tienen los profesores de la Escuela Secundaria sobre el papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, los supuestos sobre la lectura involucrados en las propuestas didácticas de los profesores y lo que sucede en las mismas. En sus investigaciones, basadas en observaciones de clases de Historia, pudo identificar dos concepciones docentes acerca de la lectura: por un lado, se la considera como una habilidad externa a la disciplina y por otro lado, se la considera como una actividad en relación intrínseca con la misma.

Durante sus observaciones, pudo analizar que aquellas propuestas didácticas que promovían el aprendizaje de la disciplina asumían una concepción de la lectura como herramienta interna de la Historia (relación intrínseca) en donde se involucran conocimientos previos específicos de los estudiantes y se promueven las características del pensamiento histórico (Benchimol, 2015).

Según la autora, las investigaciones didácticas en Argentina sobre la enseñanza de la lectura en Ciencias Sociales proporcionaron evidencias sobre la necesidad de que los docentes intervengan con sus consignas para ayudar a aprender en situaciones de lectura. En este escenario, surge la pregunta acerca de cuáles son las situaciones didácticas que favorecerían el aprendizaje de la Historia a través de la lectura.

Beatriz Aisenberg, junto con Delia Lerner y un nutrido equipo, desarrolla una línea de investigación que considera el proceso constructivo que los estudiantes realizan leyendo bajo ciertas condiciones didácticas. De acuerdo con sus investigaciones, las consignas de lectura que proponen un abordaje global de textos, por ejemplo, a partir de interpretaciones colectivas de los mismos, favorecen en los estudiantes un trabajo intelectual que supera las estrategias de localización y reproducción de los contenidos para promover el aprendizaje. Se trata de operaciones que posibilitan la representación de una situación histórica como las de vincular conocimientos previos con la información que ofrece el texto, el establecimiento de relaciones causales e intencionales, el desarrollo de nociones de temporalidad, la formulación de interrogantes e inferencias, así como la construcción de conceptos (Aisenberg, 2005; 2012; 2015).

Según la autora, estas operaciones forman parte del proceso de aprendizaje de contenidos históricos (2015). Asimismo, en la interpretación colectiva de los textos, se explicitan las



interpretaciones que los estudiantes realizan y dan la posibilidad al trabajo docente de orientar a los mismos hacia una mayor comprensión de las situaciones históricas que los textos ofrecen (2015). Es por eso que este tipo de prácticas articula la transmisión y la construcción del conocimiento (Aisenberg, 2015; 2016).

Esa articulación entre transmisión y construcción que posibilita la lectura compartida de los textos es abordada desde la teoría de aprendizaje y desde la concepción didáctica a la que hacía referencia más arriba, así como también desde una epistemología que establezca un vínculo de interioridad entre el objeto y el sujeto de conocimiento (Aisenberg, 2016). Estas prácticas de lectura en situaciones de clase permiten evidenciar la relación dialógica entre una construcción individual y social de contenidos escolares. A partir de lo cual, considero la importancia y el desafío de seguir aportando al conocimiento didáctico a través de investigaciones que indaguen en la relación entre el pensamiento social de los estudiantes y el contenido disciplinar para la construcción del saber histórico escolar significativo.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual del alumno. *Lectura y Vida*, año 26, n° 3. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>
- Aisenberg, B. (2011). Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 9, pp. 147-165. APEHUN.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 2. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14933/8433>
- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Em: Martinho, M.H. & do Céu de Melo, M. (Eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd), pp. 55-83. Universidade do Minho. Recuperado de: <https://www.cied.uminho.pt>
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* Año 16 - N° 21, pp. 4-11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados* (14), pp. 57-71. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.pdf



- Benchimol, K. (2015). La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. Universidad Nacional de General Sarmiento. *Clío & Asociados* (20-21), pp. 97-115. Recuperado de: <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Clion20a08/8186/>
- Cariou, D. (2006). Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En: Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. (eds.) (2006). *Los métodos en investigación en didáctica*. Presses Universitaires du Sptentrion. (Traducción)
- Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.
- Castorina, J. A. (2013). La Psicología del desarrollo y la Teoría de las Representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. *Revista electrónica de psicología e epistemología genética*.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2003). El conocimiento social de los niños según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. *Investigaciones en Psicología*, Año 8 (3), pp. 25-48. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J.A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *PSYKHE*, 12(2), pp. 15-28.
- Castorina, J.A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En Castorina, J.A. y Lenzi, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 155-177). Gedisa.
- Castorina, J.A., Barreiro, A., Horn, A., Carreño, L., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2010). La categoría de restricción en la psicología del desarrollo. En Castorina, J.A. (coord.). *Desarrollo del Conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías* (pp. 237-255). Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce. Recuperado de: https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/38148/mod_resource/content/1/Bernard%20Charlot.pdf
- Conectate UEPC (2019). *Entrevista a Ricardo Baquero*. [Archivo de video] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/user/conectateuepc/videos>
- Lautier, N. (2006). "L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Haas, V. (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. (Traducción)
- Lorenz, F. (2018). *En quince días nos devuelven las islas*. Universidad Nacional de Rosario.
- Lucas, J. (2010). Sentidos y formas de participar en la escuela: la perspectiva de los jóvenes argentinos. *Actualidades investigativas en educación*, 18(1), pp. 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31810>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France. En: Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Descubriendo la historia local. Una experiencia didáctica de aprendizaje interdisciplinario

Vanesa Elizabeth Leiza

Centro de Educación Técnica N° 10 (Río Colorado, Río Negro)
vanesaleiza@gmail.com

Juan Antonio Martinez

Centro de Educación Técnica N° 10 (Río Colorado, Río Negro)
juanmartinez.geo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar una experiencia de investigación llevada adelante en la ciudad de Río Colorado, provincia de Río Negro. La misma tenía la intención de poner en valor el patrimonio histórico local indagando sobre la historia de Río Colorado y principalmente sobre los lugares que resultan significativos según la percepción de nuestros estudiantes de segundo año del Centro de Educación Técnica N° 10. Se trata de un trabajo articulado e interdisciplinario entre el área de Ciencias Sociales, el área de Taller y la Municipalidad de Río Colorado.

Para llevar adelante el proyecto los estudiantes seleccionaron diferentes lugares históricos y representativos de la ciudad, se realizaron salidas de campo, analizó información proveniente de distintas fuentes (orales y escritas) para poder realizar colaborativamente reseñas históricas de los sitios seleccionados. También los estudiantes realizaron visitas guiadas a instituciones locales y comunidad en general.

Con la intención de que el proyecto sea sostenido en el tiempo, se prevé confeccionar cartelería para emplazar en los lugares ya seleccionados, poniendo en valor y preservando el patrimonio histórico local.

En este sentido, el proyecto logra romper con una enseñanza de tipo tradicional, ya que los estudiantes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera activa.

Palabras clave: Historia local, patrimonio, espacio vivido, interdisciplinariedad.



Introducción

El presente trabajo recupera una experiencia de enseñanza desarrollada en el área de Ciencias Sociales de una escuela técnica de la provincia de Río Negro, ciudad de Río Colorado, en el ciclo lectivo 2019.

La propuesta tenía la intencionalidad de fomentar en los estudiantes el aprendizaje basado en proyectos, y, de esa manera, empezar a romper con una enseñanza de tipo tradicional, logrando que participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera activa a partir de la puesta en valor del patrimonio histórico local.

Por otro lado, surge de la necesidad de generar proyectos interdisciplinarios y de articulación entre las distintas áreas curriculares ya que se podía visualizar el trabajo aislado y fragmentado en los proyectos institucionales.

Consideramos que este tipo de propuestas resultan fundamentales para repensar nuestras prácticas profesionales y así generar espacios de encuentros entre los docentes, aunando criterios para consolidar el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En este sentido, creemos relevante poder socializar estas experiencias áulicas enmarcadas en contextos que se alejan del aula tradicional, visibilizando la importancia del trabajo interdisciplinario y por proyectos.

Marco teórico

Desde las Ciencias Sociales es necesario analizar el espacio de manera dinámica teniendo en cuenta que las sociedades van cambiando y establecen diferentes vínculos con los mismos: lo utilizan, lo perciben y lo representan de diferentes maneras. Por eso es importante analizar cómo sus características se han manifestado en el desarrollo de las formas de vida de sus gentes a través de los sucesivos períodos y qué particularidades distintivas han tenido en la localidad que se analiza. Para llevar adelante este trabajo de manera compleja, crítica y significativa es necesario fomentar y promover el trabajo interdisciplinario.

La experiencia llevada adelante con los estudiantes se enmarca en analizar **el espacio del hombre**, aquel que es percibido y vivido por los individuos y la sociedad, o sea, el espacio histórico, el de los valores, el del arraigo, de la identidad dentro y fuera del espacio áulico, fomentando salidas de campo, trabajo de investigación, desarrollo de entrevistas, etc. Asimismo, es importante que los estudiantes debatan sobre la necesidad de la conservación de los lugares con valor histórico de la localidad, y en este sentido, el proyecto tiene la intencionalidad de que los estudiantes estrechen sus lazos con el patrimonio local, lo que fortalece su identidad cultural.



En la actualidad, cuando la globalización neoliberal y hegemónica tiende a anular las identidades de los pueblos, resulta necesario su fortalecimiento; una vía es la preservación del patrimonio local. Esta es una parte fundamental de nuestra identidad. También es una característica integral del entorno en el que vivimos, trabajamos o simplemente nos gusta visitar. La puesta en valor del patrimonio local conlleva identificarlo, protegerlo, recuperarlo, interpretarlo y difundirlo. A la escuela le corresponde especial responsabilidad en esa meta.

Como docentes debemos buscar vías para contribuir a la educación de los estudiantes en este sentido, conscientes de lo que aporta a la formación de su personalidad, al desarrollo de su identidad cultural y a su desempeño como ciudadanos. Este proceso se favorece en la medida en que los estudiantes se acercan a su contexto, se interesan en su estudio y se motivan para salvaguardarlo, lo cual repercute en su sentido de pertenencia. Por lo tanto, como docentes tenemos la responsabilidad de propiciar prácticas que posibiliten un aprendizaje significativo y colaborativo en nuestros estudiantes. Por eso es de suma importancia valorar las ideas previas de nuestros alumnos, desnaturalizarlas o potenciarlas, haciéndolos partícipes activamente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así como señala Ausubel: “El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (1963, p. 31). Por lo tanto, los estudiantes van desarrollando inteligencias múltiples que permite fomentar y promover una habilidad que ya se encuentra en los individuos. Por eso, la forma de enseñar aparece siempre en pos de lo que los asistentes desean aprender o indagar, desde una mirada de co-construcción cotidiana, porque los jóvenes, con sus modos de estar y de construir su experiencia cotidiana en la escuela, también moldean la vida escolar y contribuyen a formar a los docentes. Se da una retroalimentación.

De esta manera, como señala Mariana Maggio, estamos en presencia de rasgos propios de una enseñanza poderosa donde

se fomenta el debate, y se establecen relaciones con la vida cotidiana (...) la práctica forma parte de un entramado que le da sentido y están atravesados por discusiones, debates y controversias (...) mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista, ya que trabajar con el otro implica cambiar de punto de vista y enriquecer la tarea de todos (...) se trata de una propuesta formulada en tiempo presente donde se tiene en cuenta la realidad de la institución, del grupo de alumnos y de la comunidad en general. (2016)

Y en este sentido, consideramos sumamente valedero sostener, valorar y potenciar aspectos de las experiencias escolares que producen inclusión e integración.

Como plantea Greco:

(...) la generación de climas escolares favorables en la educación secundaria demanda una lógica diferente (...) requiere mayor articulación entre trayectorias



escolares y vitales, nuevas formas de ejercicio de la autoridad y maneras renovadas de pensar los proyectos pedagógicos que incluyan explícitamente a la convivencia como aspecto relevante. (2014)

Considero que estos elementos nos van a permitir repensar nuestro rol como docentes, a la vez nos van a permitir repensar nuestras prácticas de enseñanza. La intención es que los adolescentes logren sentirse parte de la escuela y sepan que sus voces son tenidas en cuenta.

Como señala Maggio, “poner en juego una didáctica en vivo implica renunciar a la didáctica clásica (...) implica dar lugar a la construcción colectiva del conocimiento (...) dar lugar a la creación como elemento central e irrenunciable de cada práctica” (2016).

En síntesis, teniendo en cuenta que muchas veces nuestros alumnos sienten que lo que aprenden en la escuela no tiene aplicación en el mundo real, es importante para los alumnos poder realizar conexiones entre los contenidos y su vida diaria, y sobre todo con sus prácticas cotidianas. En este sentido, como plantea Gabriela Diker (2015) es importante asumir no solo que el cambio en la escuela es posible, sino que las escuelas ya han cambiado. Esto es importante, no solamente para repensar nuestras prácticas como docentes, sino para que los estudiantes puedan lograr un aprendizaje significativo y colaborativo vinculado con la cotidianeidad y la desnaturalización de diversas prácticas culturales de la vida diaria.

Metodología

La metodología implementada en el desarrollo del trabajo consistió en la recolección de datos a través de:

- Observación participante a través de la experiencia personal como docentes.
- Cuestionarios a estudiantes que participaron de la experiencia.
- Entrevista a colegas docentes.

Narrativa pedagógica

El curso de 2° año, 2° división, estaba conformado por un grupo de veinte estudiantes que venían de distintas divisiones del ciclo lectivo anterior. Sin embargo, desde principio de año se pudo observar que dentro del aula no se visualizaban subgrupos, era un curso dinámico, bullicioso, y con un clima ameno para trabajar en las clases. Cada estudiante tiene sus particularidades, en líneas generales les gusta trabajar desde la oralidad y son participativos, algunos son más tímidos, otros más extrovertidos, pero a su manera todos trabajan, participan y responden a las actividades que se les plantea.



A comienzo del ciclo lectivo 2019 se les comentó que las asignaturas de Historia, Geografía y Educación para la Ciudadanía iban a trabajar de manera conjunta. Así comenzaron las clases, haciendo hincapié en cómo fue evolucionando el territorio, teniendo en cuenta distintas etapas: pueblos originarios, periodo colonial y consolidación del Estado Argentino. Para que entendieran que el espacio geográfico es producto de una construcción social que se va transformando en el tiempo, consideramos relevante analizarlo teniendo en cuenta distintas escalas de análisis: nacional, regional y local.

Entre todos construimos una línea de tiempo caracterizando los procesos históricos más relevantes y haciendo hincapié en el espacio local y la fundación de Río Colorado. Los estudiantes comenzaron a percibir que la estación ferroviaria de la localidad forma parte de los inicios del emplazamiento urbano y también que su ciudad tiene una gran impronta turística ya que es considerada “la puerta de la Patagonia”. Sin embargo, la mayoría manifestaba que “no hay muchos atractivos para mostrar y que no se conoce la historia del pueblo”. Así surgió el planteo de los adolescentes respecto a si Río Colorado fue importante a lo largo del tiempo y si en la localidad existían otros lugares considerados de valor histórico.

Como docentes ampliamos el interrogante: ¿Es posible reconocer en el espacio local lugares considerados de valor histórico? Esto generó nuevas preguntas a investigar: ¿Conocemos nuestra historia local?, ¿Qué lugares te parecen representativos de Río Colorado?, ¿Cuáles reconoces con valor histórico?, ¿Por qué te parece que son importantes?, ¿Dichos lugares deberían ser conocidos por todos?, ¿Es importante su conservación y cuidado?, ¿Cómo cuidarlos?, ¿Cómo hacerlos visibles a las personas?, ¿Somos conscientes de la importancia de nuestra historia local como elemento identitario?

Al mismo tiempo, llevaron estos interrogantes a sus hogares y fueron apareciendo lugares que las familias creían de interés para poder investigar.

Como no hay demasiado material bibliográfico sobre la historia local, empezaron a pensar en realizar entrevistas a personas que tenían o tienen algún tipo de vinculación con los lugares seleccionados, y, de esta manera, poder armar un registro que les permita pensar en cómo elaborar reseñas utilizando tanto documentos escritos como testimonios orales. Las preguntas de las entrevistas se fueron construyendo en conjunto a lo largo de las clases, como así también el análisis de la bibliografía sobre historia local.

Teniendo en cuenta el interés y la predisposición de nuestros estudiantes, empezamos a pensar en un proyecto de puertas abiertas a la institución trabajando de manera conjunta con la Secretaría de Turismo de la ciudad y la comunidad en general. En este contexto la Municipalidad se involucró en la propuesta e invitó a los estudiantes a una visita guiada llevada adelante por un reconocido historiador local que cuenta la historia del pueblo de manera amena, incorporando anécdotas y vivencias de los vecinos, lo que permitía que todo el tiempo los estudiantes escucharan y preguntaran sobre la información que iba brindando.



También participaron de charlas con la Secretaria de Turismo, leyeron y analizaron escritos de historiadores locales, llevaron adelante entrevistas a personas que guardaban relación con los lugares que seleccionaron. Por otro lado, se realizaron distintas salidas de campo para analizar el plano de la ciudad y cuáles eran los elementos que estructuran y organizan el espacio local. Se trabajó en la elaboración de planos y en posibles circuitos históricos culturales teniendo en cuenta la percepción de cada estudiante sobre el espacio local. En estos pudimos observar que no todos realizan los mismos itinerarios, no tienen las mismas vivencias cotidianas y perciben la ciudad de diferente manera.

Las percepciones de los estudiantes nos parecieron muy interesantes para poder deconstruirlas. Entonces, desde Historia se reforzó en el análisis de los distintos lugares que habían seleccionado y la etapa fundacional de Río Colorado. También las salidas de campo permitieron conocer lugares que en la actualidad se encuentran en ruinas, pero que aún conservan elementos que permiten comprender su importancia en el contexto de la fundación de la ciudad. Como puede verse en los relatos de los estudiantes: “Pudimos salir al exterior, conocer lugares re lindos y aprender de una forma diferente”, o “salimos mucho, nos contactamos con otras personas (...) muchos conocimos esos lugares, los recorrimos”.

Teniendo en cuenta la escasa documentación bibliográfica local, acudimos a abordar estos espacios a partir de historias de vidas, relatos, anécdotas, etc.

Con el objetivo de difundir el proyecto, retomamos el circuito que los estudiantes habían elaborado, realizaron visitas guiadas a otras instituciones y a la comunidad en general. Durante las jornadas, nuestros estudiantes se mostraron en todo momento predispuestos a organizar los grupos, acompañarlos y cuidarlos, teniendo en cuenta que muchos lugares son peligrosos, están en ruinas y muy cercanos al río. En estas salidas se los veía distendidos, seguros de lo que decían y contaban, disfrutaban del guiado, comprometidos y consolidados como grupo. En este sentido, tal como planteamos en la planificación:

[el aprendizaje basado en proyectos] los ayuda a adquirir un rol activo que favorece su crecimiento académico (...) interesarse en el tema, porque se lo presenta de otra manera, fomenta el trabajo en equipo, se acercan a la tecnología, mejoran la socialización, aprenden a compartir, dialogar, intercambiar opiniones. (Leiza y Martínez)

Es importante destacar que cada estudiante gana protagonismo en las actividades que le resultan más significativas y le despiertan más interés: algunos trabajan y se desempeñan mucho más en la elaboración de las entrevistas, en la búsqueda de información bibliográfica, otros con la elaboración de las reseñas, algunos en las visitas realizadas a las distintas instituciones.

Como docentes buscamos estrategias en la que los alumnos tuvieran que desenvolverse y reforzar el trabajo de la oralidad, que puedan organizar la información y procesar todas las etapas que desarrollamos en el proyecto:



es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que potencian el profesionalismo del docente donde no encuentra al docente como actor principal sino como un referente que acompaña a descubrir, que guía, que potencia el aprendizaje pero siendo a su vez el portador de una intencionalidad de enseñanza en su planteo didáctico. (Leiza y Martínez)

Por este motivo invitamos a un referente local en manejo de recursos audiovisuales, quien nos propuso elaborar un spot para dar difusión al trabajo realizado. De la misma manera, se trabajó con diferentes medios de comunicación (radio, tv, redes sociales, entre otras) para que la comunidad conozca los lugares que consideramos de valor histórico y así concientizar sobre la importancia de preservación de los mismos.

El proyecto mencionado participó en Feria de Ciencia, Arte y Tecnología, logrando llegar a la instancia nacional. La experiencia permitió que podamos dar a conocer nuestro proyecto a la comunidad, los estudiantes conocieron otras propuestas, socializaron y se vincularon con chicos de otras escuelas de la provincia y del país. Las devoluciones de las instancias nos sirvieron para repensar y ampliar aspectos que no habíamos considerado.

Las ventajas del trabajo por proyectos incluyen: ofrecer alternativas de integrar conocimientos, permitir la inclusión de diferentes actores y propiciar distintas formas de vincularse con el espacio y con los objetos, como así también, centrar el aprendizaje en la comprensión y conectar la escuela con el mundo externo, mostrando la proximidad de los conocimientos con la vida real.

Como docentes vemos que, cuando las propuestas son superadoras y novedosas, podemos lograr despertar el interés de los estudiantes. Por eso, trabajar por proyectos genera otro tipo de relación con los alumnos, las clases son más innovadoras, divertidas y dinámicas. Lo que más nos gusta es empezar, a partir de estas experiencias, a alejarnos del sistema de enseñanza tradicional.

Reflexiones finales

Uno de los desafíos de la enseñanza y aprendizaje basados en proyectos es pensar lo que sucede en las aulas. El trabajo por proyectos es una metodología didáctica en donde el estudiante construye su propio conocimiento a través del trabajo en equipo, el protagonismo activo, la perspectiva interdisciplinar, el contacto con situaciones de la realidad cercana, que posibilitan un aprendizaje significativo. Porque no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo.

Este tipo de metodologías activas requieren reflexionar sobre nuestra práctica docente, ya que debemos estar en formación continua para conseguir diversas habilidades y una gran variedad de estrategias para promover diferentes situaciones que logren convertir a los estudiantes en los verdaderos constructores del conocimiento. El papel del docente debe ser secundario, dando el



verdadero protagonismo al alumno que es el encargado de explorar, conocer y relacionar, para lograr entender el mundo que les rodea. Generar estos momentos de aprendizaje conlleva una gran labor del docente, quien debe prestar especial atención a los intereses, gustos y necesidades de todos los estudiantes, atendiendo a la diversidad existente en el aula.

Sin embargo, podemos ver ciertas dificultades para promover el aprendizaje por proyectos que guardan relación con la organización institucional: el posicionamiento o rol del estudiante vinculado a la pasividad, el miedo al cambio por parte del equipo docente, entre otras. Si bien estos obstáculos merecen consideración, muchos pueden ser superados con un trabajo de reflexión compartido con colegas y con la participación de diferentes actores de la institución.

En el contexto actual es necesario formar individuos capaces de resolver problemas de manera creativa, críticos y con sentido de responsabilidad social e individual con el entorno inmediato. De ahí que el aprendizaje por proyectos sea una alternativa para abordar de manera reflexiva diferentes problemáticas cercanas a la realidad de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. México: Trillas.
- Colin, E. (2016). *Psicogeografía: La influencia de los lugares en la mente y el corazón*. España: Editorial Grupo Planeta.
- Diker, G. (2015). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Estébanez, J. (1979). *Consideraciones sobre la geografía de la percepción*. España: Universidad Complutense.
- Grecco, M. B. (2014). *Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza aprendizaje; propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad*. En: Desarrollo Curricular [Fascículo 1]. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares. Desarrollo curricular.
- Lacomba, J. A. (2008). *La Historia local y su importancia*. España: Universidad de Málaga.
- Maggio, M., Lion, C., Perosi, V., Jacobovich, J. y Pinto, L. (2016). *Enseñanza universitaria en movimiento*. Universidad de Buenos Aires.
- Piaget, J. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perkins, D. (2015). *Educación para un mundo cambiante*. Estados Unidos: Ediciones SM.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Regresando al terruño: La incorporación de la Historia de Santa Fe (desde los orígenes hasta 1853) en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I

Silvina Noemi Balma

Profesora en las EESO 632 y EESO 543 (Rosario, Santa Fe)
Instituto de Historia, Facultad de Derecho
y Ciencias Sociales del Rosario, PUCA
silvina_balma@uca.edu.ar

Resumen

En la presente ponencia nos proponemos presentar una experiencia didáctica que desarrollamos en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I en la EESO n° 543 “María Catalina Echevarría” de la ciudad de Rosario.

La misma consiste en abordar, en un 1er año de Enseñanza Media, la Historia de la Provincia de Santa Fe desde los pueblos originarios hasta la sanción de la Constitución Nacional en 1853, ya que Historia no se aborda como materia curricular en ese año de Enseñanza Media en nuestra provincia. Por lo que, luego de realizar una breve introducción a su geografía y organización institucional, abordamos la historia provincial (con algunas sucintas referencias a Rosario) en dos etapas: La primera, desde los pueblos originarios hasta la Revolución de Mayo; y la segunda, desde ese suceso hasta 1853, con el objetivo de crear conciencia ciudadana santafesina.

Palabras clave: Historia santafesina, didáctica, enseñanza.



Marco introductorio

Las temáticas vinculadas a la historia regional y a la historia local han sido dos vertientes de la Historia que han experimentado un considerable despliegue en las últimas décadas del siglo XX. En el caso concreto de nuestro país, dichas ramas historiográficas fueron introducidas en nuestra disciplina a fines de la década de 1960, aunque en esos primeros años, estas corrientes “han recibido la influencia de otras disciplinas del campo social. Sin embargo, existe una particularidad en su desarrollo e implementación, ya que como diferencia sustancial su eje no es temático sino analítico” (Fernández, 2007, p. 39). No obstante, este señalamiento, en la primera mitad de los años 70, estos nuevos enfoques experimentaron un importante grado de desarrollo con el aporte inestimable de las primeras obras de Carlos Sempat Assadourian (Bandieri 2001), hasta que fueron clausurados intempestivamente por la última dictadura cívico-militar de 1976-1983 para que, con la democracia restaurada en diciembre de 1983, volvieran a conquistar el terreno que habían perdido en el gobierno de facto.

En el caso concreto de Santa Fe, como también ocurría en las otras provincias, los contenidos vinculados a la historia regional o local habían iniciado su derrotero, en una primera instancia que podemos ubicar en los tramos finales del siglo XIX, como crónicas escritas sin ningún tipo de pretensiones historiográficas, tal como fuera mencionado en la obra pionera sobre la historiografía nacional (Carbia, 1940). Eudoro y Gabriel Carrasco fueron los que primero se lanzaron a reconstruir el pasado provincial santafesino, continuando su labor en los primeros años del siglo XX, con un mayor grado de erudición Manuel M. Cervera y Juan Álvarez. Estos, sin ser historiadores profesionales, trataron de acercar a sus comprovincianos a la historia local y “colaboraron con sus mayores esfuerzos en la conservación y sistematización de fuentes de incalculable valor para el conocimiento de la historia, que de otra manera se habrían perdido irremediablemente” (Viglione de Arrastía, 1990, p. 148).

Con posterioridad a estas iniciáticas labores en procura del rescate del pasado santafesino, se fueron agregando nuevos interesados en el tema, aunque muchos de ellos no fueran –al igual que sus antecesores– historiadores profesionales. Estos se agruparon en torno a la Junta Provincial de Estudios Históricos, la que al igual que sus homólogas, se constituyó como la corporación destinada a la custodia y preservación de la historia local ya que la mayoría de sus miembros tenían como objeto central de sus preocupaciones en que la memoria local no se perdiera (Devoto y Pagano, 2009). Sin embargo, debemos reconocer que estas producciones historiográficas fueron de calidad despareja en esos primeros tiempos y mayormente vinculadas a la historia canónica vinculada a la Academia Nacional de la Historia, la que todavía no había presentado síntomas de renovación manteniendo un enfoque positivista que dejaba de lado los fundamentales aportes que había experimentado nuestra disciplina a partir de la irrupción de la Escuela de Annales en el período de entreguerras. Esta dinamizó y revitalizó la Historia alejándola de los esquemas cerrados, tan típicos de fines del siglo XIX, abriendo nuevos campos de debate y discusión.



Como antes lo mencionáramos, al llegar los años 60 y 70, las historias regionales y locales empezaron a tomar impulso y a desplegar sus temáticas para tratar de superar ese sesgo de crónicas acrílicas con las que mayormente se las identificaba. El brutal quiebre que significó el golpe de Estado de 1976, y la larga noche que se instauró en nuestro país a partir de su violenta aparición, hizo que este enfoque renovador fuera drásticamente suprimido hasta que, luego de la derrota sufrida por la dictadura en la Guerra de las Malvinas de 1982, se volvió a poner sobre el tapete el tema de la regionalización, “es decir, a la adecuación de los contenidos de enseñanza a los contextos locales” (Piccolini y Ruibal, 1992, p. 71). Y, aunque luego esta propuesta no fuera aceptada en esa primera instancia, el retorno democrático retomará la idea para poder lograr que los contenidos vinculados a este campo historiográfico tuvieran un mayor despliegue en la agenda educativa que implementará el radicalismo alfonsinista luego de su triunfo en las elecciones de 1983.

En efecto, luego de la reimplantación del sistema democrático, y dejando atrás los oscuros años del último gobierno de facto, se generó una progresiva reapertura de los campos historiográficos que habían sido obturados por la censura y la represión cultural dictatoriales, entre los que podemos contar el área temática que nos ocupa. En el caso concreto de Santa Fe, fue más que plausible la iniciativa que tomara la Universidad Nacional de Rosario, designando a los profesores Ricardo Falcón y Marta Bonaudo como directores y supervisores de grupos de investigación en Historia Regional y Local, quienes, junto con sus primeros miembros, se trazaron el objetivo de superar las visiones equívocas que hasta ese momento se tenían del área historiográfica que analizamos. Esta era considerada todavía como inserta en los parámetros impuestos por los análisis que se realizaban antes de su cierre o también, en un enfoque sumamente reduccionista, donde era percibida como si fuera “una simple suma de recopilación de datos de carácter folklórico o anecdótico, teñidos de un localismo sumamente subjetivo y desconectados del contexto histórico nacional” (Balma, 2010).

A esta significativa decisión, se sumó el cambio curricular operado en el país en los primeros años de la democracia restaurada concretamente con los lineamientos que se adoptarían luego de las sesiones del Congreso Pedagógico inaugurado en el año 1985. En dicho Congreso se promovió que en nuestra asignatura se insertaran contenidos vinculados a lo regional y/o local, lo que posibilitó que al año siguiente, en la provincia de Santa Fe se introdujeran dichas temáticas en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación Provincial. También se buscó formar a los futuros docentes en esos contenidos organizándose jornadas de perfeccionamiento y actualización, tendientes a lograr ese objetivo. Y en consonancia con la actualización curricular pretendida, empezó a acrecentarse una variada producción historiográfica que combinaba reediciones de textos tradicionales con otros que agregaban nuevas interpretaciones y enfoques por parte de flamantes profesionales de la Historia, formados en esos primeros años de andadura democrática. En suma, lo que se procuraba con el conocimiento de estas nuevas temáticas era, por una parte, superar el status de crónica provincial que hasta ese momento se verificaba y que se traducía en una producción historiográfica bastante desbalanceada como señalan Favaro y Scuri en su artículo sobre historia regional publicado en 2003. Y, por otra parte, también se



pretendía que la historia regional fuera el instrumento más adecuado para que se pudiera dejar de lado el estéril enfrentamiento entre los enfoques historia nacional/historia local que todavía permanecía impregnado en las discusiones sobre la cuestión (Mata de López, 2003). Y, en el caso específico de Santa Fe, la meta a la que se quería llegar por parte de las autoridades educativas era que los alumnos pudieran conocer más y mejor las temáticas vinculadas a la provincia para que se pudieran desarrollar en ellos sentimientos de pertenencia, identidad y el amor por su lugar (Scalona, 2007).

No obstante esta prometedora iniciativa en procura de rescatar estos olvidados temarios, tenemos que reconocer que la inclusión de estos contenidos en la enseñanza media santafesina, si bien fue una interesante forma de acercarse a la historia local y regional, tuvo una difusión acotada porque solo se implementó en los establecimientos educativos que en esos primeros años dependían todavía del ministerio provincial. Asimismo, dichos contenidos todavía no lograban introducir los cambios que se habían producido en la historiografía y estaban mayormente influidos por las miradas que partían desde la ciudad de Santa Fe, quien se constituía como el único centro de la historia provincial, desconociendo o negando otras realidades (Coudannes Aguirre, 2007). Pero el mayor quiebre que sufrieron estos campos historiográficos se produjo cuando transcurría la primera presidencia de Carlos Menem y se decidió la implementación de una nueva normativa educativa a aplicarse en todo el territorio nacional, la que conoceríamos a partir de 1993 como Ley Federal de Educación. Si bien no nos detendremos en analizar en profundidad esta disposición legal y en los efectos que la misma provocó en el sistema educativo, solo mencionaremos dos consecuencias de la misma que impactaron de lleno en nuestra provincia y en los contenidos de nuestra asignatura: La primera fue la transferencia de todos los niveles educativos (menos el Universitario) a las provincias; y la segunda fue la readecuación de los contenidos y la carga horaria que se iba a destinar a nuestra disciplina, como seguidamente veremos.

Con respecto a esta última cuestión, que es en verdad la que más nos importa en este trabajo, tenemos que señalar que si bien la Ley Federal de Educación hizo posible que en las aulas se introdujeran por vez primera valiosos temarios en nuestra materia, como por ejemplo, aquellos vinculados a la Historia del Tiempo Presente, la realidad latinoamericana o el arrollador avance de la globalización, en lo que respecta a la historia regional y local todavía se seguían manteniendo enfoques ya superados, avalados por la Junta Provincial de Estudios Históricos. Aunque esta corporación seguía manteniendo esa postura, ante la notable reducción de la carga horaria y especificidad que sufriera nuestra asignatura en los años de la vigencia de la ley mencionada anteriormente, tenemos que admitir que esta Junta trató por todos los medios hacer oír su voz para que Historia volviera a tener un protagonismo esencial dentro de las grillas escolares. Asimismo, cuando se incorporaron a la misma historiadores formados en los primeros años de la reapertura democrática, éstos bregaron por introducir nuevas visiones y análisis más completos sobre el pasado provincial, para que pudieran superarse esos enfoques ya perimidos, lo que se vio reflejado en una manualística escolar mucho más rica y compleja y no en un anecdotario



o crónica folklórica excesivamente localista que dejara de lado las conexiones con los marcos nacionales o internacionales.

En el año 2006, ya durante la presidencia de Néstor Kirchner, la Ley Federal de Educación fue finalmente derogada y dio paso a una Ley Nacional de Educación que posibilitó que las provincias modificaran nuevamente sus planes de estudio, las cargas horarias y los contenidos de las asignaturas escolares. En lo que respecta a la provincia de Santa Fe, nuestra asignatura dejó de dictarse en el 1er año de la escuela media tanto en las ahora denominadas Escuelas de Enseñanza Secundaria Orientada como Escuelas de Educación Técnica Profesional. En las primeras, que son en las que actualmente desempeñamos nuestra tarea docente, se instauró con la modalidad de espacio articulado una nueva asignatura denominada Seminario de Ciencias Sociales I, a la que incorporamos los contenidos que analizaremos a continuación.

La recuperación de los contenidos locales y regionales en Seminario de Ciencias Sociales I

Como lo señaláramos en el párrafo precedente, la derogación de la Ley Federal de Educación y la reformulación de los contenidos y las grillas horarias en la provincia de Santa Fe hizo necesario readecuar los currículos escolares a nuevas realidades y a otras orientaciones diferentes a las que habían tenido lugar durante el período de vigencia de la normativa ahora caducada. Si bien se devolvía a Historia su especificidad durante el Ciclo Básico (antes subsumida en un bloque común con Geografía, denominado erróneamente Ciencias Sociales, ya que eran solo estas dos disciplinas las que prevalecían, en detrimento de las demás que integran tan vasto campo del saber), lo cierto es que Historia desaparecía en el 1er año y Geografía en el 2do de dicho período, invirtiendo luego dichos roles. Para subsanar la falta de nuestra asignatura en 1er año (a la que se hacía reaparecer en el segundo con una carga excesiva de contenidos ya que se propiciaba que estuviera presente solo allí y, ante el airado reclamo de los profesores, fue incorporada en tercer y cuarto año de las Escuelas de Enseñanza Secundaria Orientada, aunque siempre con una carga horaria limitada), se creó el espacio articulado Seminario de Ciencias Sociales I, que despertó encendidas polémicas en el momento de su implementación.

El porqué de dichas polémicas estribaba en que, por una parte, Seminario no se consideraba como una asignatura más sino como una técnica de investigación que los alumnos del Ciclo Básico no tienen suficientes herramientas metodológicas para desarrollar. A esto se agregó que la misma ahora se la considera como un espacio articulado, que no tiene la posibilidad de ser examinado como una materia tradicional, aunque, en los primeros años que se incorporó a la currícula escolar, esta posibilidad estaba contemplada. El hecho de que no tenga una mesa de examen obliga a los docentes a cargo de ella a elaborar trabajos sencillos que permite a los alumnos que no cumplimentan las tareas pedidas a tener facilidades para poder aprobar, lo que en nuestra opinión personal nos parece una profunda injusticia doble para los docentes que nos desempeñamos en ella y para los alumnos que sí se esfuerzan para brindar lo mejor de sí en los trabajos que se van presentando a lo largo del ciclo lectivo.



Sin embargo, y a pesar de estas justificadas polémicas que despierta este espacio curricular, este tiene la inestimable ventaja de que los docentes pueden incorporar en el mismo los contenidos que se consideran más pertinentes para iniciar a los alumnos en el arduo pero a su vez gratificante camino de la investigación en Ciencias Sociales y, particularmente, en el caso que nos ocupa, en Historia. Cuando en el año 2016 titularizamos mediante concurso las horas cátedra correspondientes a Seminario de Ciencias Sociales I y II en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 543 “María Catalina Echevarría” de la ciudad de Rosario, nos propusimos rescatar para primer año contenidos vinculados a la historia regional y local. Teniendo en cuenta que el establecimiento en que empezamos a dictar estas asignaturas (y en que seguimos desempeñando nuestra tarea docente) lleva el nombre de la ilustre dama rosarina que cosiera con sus hábiles manos y a pedido del general Manuel Belgrano nuestra enseña patria, nos pareció más que oportuno que los temarios mencionados volvieran a tener protagonismo y sirvieran asimismo para que se afanzara en nuestros alumnos ese fuerte vínculo constituido por los sentimientos de identidad, pertenencia y amor por su lugar al que hace mención Elvira Scalona y que anteriormente citáramos.

Siguiendo esta premisa, diseñamos para Seminario de Ciencias Sociales I una planificación curricular que contemplara las temáticas que mencionamos a continuación: En una primera unidad didáctica presentamos, en primer término y luego de una presentación sucinta de profesora, alumnos y métodos de trabajo y evaluación, una breve introducción a la metodología de Seminario, las principales Ciencias Sociales y sus respectivos aportes, los pasos de una investigación y el marco ético de la misma, haciendo un pequeño paréntesis elaborando un texto de nuestra autoría sobre el rol de las Ciencias Sociales durante la última dictadura militar, en consonancia con el recordatorio del Día de la Memoria.

A continuación de esos primeros temas, en esa primera parte incorporamos el tema de los símbolos patrios nacionales agregando asimismo los provinciales y municipales (siendo estos dos últimos temas las primeras aproximaciones a los contenidos vinculados a lo regional y local). En ello les proponemos dibujarlos e investigar el significado de sus partes, sus creadores y cuándo los realizaron. Complementando estas informaciones, les proponemos el análisis de un texto sobre María Catalina Echevarría para que conozcan más sobre la patriótica dama que da nombre a su escuela, la confección de una bandera propia y, para concluir esta temática, ideamos una breve investigación (con la ayuda de un cuestionario guía) sobre el Monumento Nacional a la Bandera, símbolo de la identidad rosarina, a los que sumamos datos biográficos sobre Ángel Guido, quien fuera el arquitecto local que lo plasmara junto con su colega Alejandro Bustillo y que contara asimismo con la inestimable colaboración de los escultores José Fioravanti y Alfredo Bigatti.

En la segunda unidad la propuesta didáctica incorpora decididamente los contenidos correspondientes a Santa Fe. Lo primero que realizamos, con la información brindada por la edición más actualizada de un Atlas Geográfico de la República Argentina (2016), es la ubicación de Santa Fe en el mapa nacional, porque si bien la mayoría de nuestros alumnos conocen los límites interprovinciales, algunos los han olvidado. A continuación de esta actividad, pasamos a ubicar ya en un mapa provincial los diferentes departamentos que la componen, así como sus



respectivas cabeceras, porque constatamos que los estudiantes desconocen cómo está configurada la división departamental santafesina. Concluimos estas tareas con unas breves apuntes sobre su organización institucional y, fundamentalmente, hacer notar la significativa diferencia que existe entre municipios y comunas en nuestra provincia, elaborando un cuadro sinóptico con tres entradas denominadas Departamento, Municipios y Comunas respectivamente, lo que es sumamente útil para nuestros colegas de Formación Ética y Ciudadana.

Una vez que conocemos el espacio provincial, investigamos con la ayuda del mismo atlas, datos sobre su relieve, sus cuencas hidrográficas, sus climas, su población, los recursos naturales con los que cuenta y las diversas actividades económicas que en ella se desarrollan. Finalizamos esta primera parte con la búsqueda de información en diarios, revistas o Internet sobre alguna problemática actual santafesina vinculada a los temas que hemos abordado, para luego debatirlos en clase.

En la segunda parte de esta misma unidad nos adentramos en la Santa Fe originaria, conociendo las tribus que la habitaban. Tomando las más significativas, trabajamos los diferentes aspectos a ellas vinculados: ubicación geográfica, organización política, economía, sociedad, religión y aportes culturales. Asimismo, en esta parte nos detenemos en la fundación de la primitiva Santa Fe y sus principales características, resaltando la figura de Juan de Garay, para concluir con la etapa que se abre con el traslado de la primera Santa Fe a su actual ubicación. Allí también nos dedicamos a conocer qué rasgos presentaba la misma en esta instancia, destacando la vida y la obra de Hernandarias y agregando algunas referencias sobre Rosario en el mismo período.

Luego de esta primera etapa, nos abocamos a trabajar la historia provincial desde la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776 hasta la Revolución de Mayo con la ayuda de una línea de tiempo elaborada por la docente, donde se resaltan los acontecimientos nacionales e internacionales, y teniendo en cuenta la periodización de la historia santafesina que realizaron Miguel Ángel De Marco y sus colaboradores en el texto de su autoría. Esto nos resultó sumamente útil tanto para esta etapa como para las que a continuación reseñamos.

En una tercera y última unidad, analizamos a Santa Fe desde el triunfo revolucionario de 1810 hasta la caída del Directorio y un segundo ciclo comprendido desde la irrupción de las luchas por la hegemonía entre Unitarios y Federales, a partir de la victoria de los caudillos López y Ramírez en la batalla de Cepeda en 1820 y hasta las jornadas constituyentes de 1853. En cada una de las etapas que mencionamos procuramos que nuestros alumnos pudieran distinguir acontecimientos, personajes (donde destacamos como hechos trascendentes la intervención de diputados santafesinos en los dos primeros gobiernos patrios, la creación de la bandera nacional en Rosario, el combate de San Lorenzo, la primera Constitución Provincial suscripta en 1819 y el liderazgo de Estanislao López) y hechos socioculturales, entre otros, que le dieran relevancia a Santa Fe dentro del contexto nacional. Para ello realizamos cuestionarios simples o lecturas guiadas de documentos de la época de manera que pudieran posteriormente remarcar las contribuciones realizadas por nuestra provincia a la futura República Argentina, incorporando además breves apuntes sobre Rosario y su zona en las etapas señaladas con anterioridad.



Asimismo, y para dar lugar a la creatividad de los alumnos (tal como lo hicimos cuando propusimos en la primera unidad la creación de una bandera propia), los estimulamos para que confeccionen láminas que ilustren tanto los contenidos de la segunda unidad como de la tercera. Como señaláramos precedentemente, Seminario de Ciencias Sociales I es un espacio donde cada docente puede volcar las temáticas que considere oportunas y necesarias para el conocimiento de sus estudiantes. Pero conlleva la dificultad de ser una metodología de investigación, por lo que tratamos de simplificar al máximo ese aspecto porque notamos que, en este primer año del ciclo secundario, los alumnos carecen de instrumentos adecuados para desenvolverse eficazmente en el mismo. A esto debemos sumar el importante grado de desconocimiento sobre la historia de la provincia y un nivel dispar de aprendizajes previos. Por lo que nos parece más atinado que las actividades que les proponemos sean simples (sin dejar de lado la exigencia propia del nivel) para que puedan aproximarse, aunque sea de una forma sencilla, a las problemáticas propias de Santa Fe.

Reflexiones finales

Para sintetizar este trabajo, solo nos resta señalar que la idea de incorporar estos contenidos vinculados a la historia de Santa Fe (y con referencias breves a Rosario, aunque son también bienvenidos los aportes que puedan realizar los alumnos que provengan de otras localidades de la provincia) ha sido un intento de introducir a los estudiantes al pasado provincial ya que las diversas temáticas que trabajamos dentro de tan amplio temario (al que acotamos por cuestiones de tiempo hasta 1853) no lo poseía. Esto nos permite lograr que se abra un importante abanico de posibilidades para conocerlo más y mejor y, al mismo tiempo, dotarlos de herramientas sencillas para que puedan realizar una primera aproximación a la investigación en Ciencias Sociales. Quizás intentando que se incorporen, aunque sea brevemente, a las asignaturas específicas de los años subsiguientes, podremos entonces fortalecer y enriquecer nuestra propia identidad provincial, lo que, por supuesto, no implica caer en un localismo excesivo para que se logren internalizar los objetivos que acertadamente señalara Elvira Scalona (a los que agregamos, por nuestra parte, el desarrollo de una conciencia ciudadana santafesina) y que nos permita reconocer el decisivo y destacado rol que Santa Fe ocupó –y aún ocupa– en nuestra historia argentina.

Referencias bibliográficas

Balma, S. (2010). *El aporte de los contenidos locales y regionales a las clases de Historia*. Trabajo presentado en III Jornada de Discusión de Avances de Investigación en Historia Argentina: Fuentes, problemas y métodos, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario. Instituto de Historia, PUCA, Rosario.



- Bandieri, S. (2001). La posibilidad operativa de la Construcción Histórica Regional o cómo contribuir a una Historia Nacional más complejizada. En S. Fernández, G. Dalla Corte (comps.) *Lugares para la Historia: Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*. Rosario: UNR Editora.
- Carbia, R. (1940). *Historia crítica de la Historiografía Argentina (desde sus orígenes en el siglo XVI*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni.
- Coudannes Aguirre, M. (2007). La relación entre historia regional y enseñanza en la provincia de Santa Fe. Una agenda para la discusión. *Revista de Historia Regional. Instituto Superior del Profesorado*, 25. Recuperado de http://www.marielacoudannes.com/historia_regional_ISP_pdf
- De Marco, M. Á. y De Marco, M. (h); Pasquali, P.; Tica, P. (1992). *Historia de Santa Fe*. Rosario: Librería Apis.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009). *Historia de la Historiografía Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Favaro, O.; Sauri, M. C. (2003). La trastienda de la Historia Regional. *Avances del Cesor Año IV*, 4. Recuperado de <http://investigadores.uncoma.edu.ar/cehepyc/publicaciones/cap.1pdf>
- Fernández, S. (2007): *Los estudios de historia regional y local de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica*. En S. Fernández (comp.). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prehistoria Ediciones.
- Instituto Geográfico Nacional de la República Argentina. (2016). *Atlas Geográfico de la República Argentina*. Buenos Aires: Ed. Instituto Geográfico Nacional.
- Mata de López, S. (2003). Historia local, historia regional, historia nacional ¿Una historia posible? *Revista Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta*, 2 (1). Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0203.htm>
- Piccolini, P. y Ruibal, J. (1992). La localidad en la Escuela. Entre el consenso y el desconcierto. *Revista Entrepasados*, 3. Buenos Aires.
- Scalona, E. (2007). La historia local como contenido de enseñanza. En S. Fernández (comp.). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prehistoria Ediciones.
- Viglione de Arrastía, H. (1990). La Historiografía Santafesina a partir de 1950. En Comité Internacional de Ciencias Históricas - Comité Argentino (CICH- CA): *Historiografía Argentina (1958-1990). Una evaluación crítica de la producción histórica argentina*. Buenos Aires: CICH- CA.

Experiencias de enseñanza en Educación en Contextos de Encierro: “Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son miradas, que son mirados)”

Silvana De Caso

CENS 463 Secundario para adultos
sildecaso08@gmail.com

Loreana Espasa

CENS 463 Secundario para adultos
loreana.espasa@gmail.com

Nora Ledesma

CENS 463 Secundario para adultos
noraledesma@hotmail.com

Mariela Cavallaro

CENS 463 Secundario para adultos
mariela.069@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo parte de una experiencia educativa vinculada con la participación en la XVIII Convocatoria del Proyecto Jóvenes y Memoria (Comisión Provincial por la Memoria - Buenos Aires), con el proyecto “Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son mirados, que son mirados)”. La participación en dicho proyecto se llevó a cabo con alumnos del CENS 463 (Secundario para adultos), que funciona en la Unidad Penitenciaria N° 4 (Bahía Blanca). El lema propuesto por las Jornadas acerca de los sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, brinda el marco apropiado para la difusión de esta experiencia educativa.

El funcionamiento de la escuela en el marco de la institución carcelaria junto con las especificidades propias de los alumnos implica desafíos para la práctica docente



que invita a pensar diversas estrategias que permitan transformar las condiciones de acceso al conocimiento. En este contexto, asistir a la escuela implica para los alumnos recuperar lo que no les fue dado. La escuela es un espacio de encuentro que quiebra con la monotonía del encierro, motivo por el cual, desde distintas áreas, buscamos que los alumnos se apropien de la palabra, de la imagen y del espacio.

Palabras clave: Educación en Contextos de Encierro, experiencias educativas, didáctica de las Ciencias Sociales, práctica docente.

Las particularidades de la Educación en Contextos de Encierro

Al ser situada y socialmente construida, la práctica docente en contextos de encierro adquiere un carácter complejo, que va más allá de la transmisión de conocimiento. En consecuencia, resulta necesario, por un lado, asumir responsabilidades éticas en el encuentro docente–alumno/a y, por otro, reflexionar sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje a fin de identificar los sentidos, tensiones y desafíos que se plantean en la enseñanza de las distintas disciplinas (Espasa, 2020).

Desde el ámbito legal, la Educación en Contextos de Encierro (ECE) está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de las personas que se encuentren en instituciones de régimen cerrado, para promover su formación integral y desarrollo pleno. A partir de nuestra experiencia de enseñanza en contexto, concebimos a la ECE desde una perspectiva de y en derechos humanos (Scarfó y Dappello, 2009), sosteniendo que “la escuela pública en contextos de encierro no puede olvidar nunca que contrata –con jóvenes y adultos– en su condición de ciudadanos, esto es sujetos de la vida democrática organizadas por el derecho a la educación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 22).

En este marco, resulta importante recordar que las personas que se encuentran privadas de su libertad solo tienen cercenado el derecho a la libre circulación, mientras que el resto de los Derechos Humanos siguen –o deberían seguir– siendo conservados. Es por ello que consideramos a la educación como derecho, dado que a partir de ella la persona puede construir lazos de pertenencia con la sociedad a través de la transmisión y recreación de la cultura, además de tener la posibilidad de contar con herramientas que le permitan generar proyectos de vida. De esta manera, al pensar la educación como derecho humano, se está pensando al sujeto de la acción educativa como sujeto de derecho (Scarfó y Dappello, 2009). Así, como señala Posse, (2010 en Samar y Capurro, 2020) “es preciso entonces construir un espacio donde se valore a las personas como sujetos de derecho, promoviendo su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición psíquica y social”.

Este espacio es la escuela que, en tanto institución de socialización, se vuelve especialmente importante para estos sujetos cuya trayectoria escolar se ha visto interrumpida, debido a una multiplicidad de factores. Asimismo, tal como sostienen Beltramino, Aravena y Voloj (2019, p. 13)



resulta paradójico que, siendo la educación un derecho, la cárcel se convierta en el único contexto de oportunidad para estudiar que algunos sujetos encuentran. En este sentido, el funcionamiento de la escuela en el marco de la institución penitenciaria, junto con las especificidades propias de las alumnas y los alumnos, implican una serie de desafíos que invitan a pensar diversas estrategias que permitan transformar las condiciones de acceso al conocimiento.

De allí nace la idea de un grupo de docentes de las áreas de Geografía, Lengua y Literatura, Formación Ciudadana y Estética Contemporánea que propusieron la participación de las y los estudiantes del CENS 463 en la XVIII edición del Proyecto Jóvenes y Memoria, organizado anualmente por la Comisión Provincial por la Memoria (Provincia de Buenos Aires) desde el año 2000. Dicha participación tuvo como objetivo llevar a cabo un trabajo interdisciplinario entre las áreas mencionadas que contribuya a relacionar, interpelar, producir y provocar una expresión visual dentro del ámbito carcelario, teniendo en cuenta los rasgos sociales, intelectuales y expresivos de nuestros estudiantes y las características de los docentes que compartimos el ámbito cotidianamente. A través de la participación en el proyecto, se pretendió mostrar a los individuos de contexto de encierro como parte de una sociedad diversa que piensa, dice y hace con la mirada al futuro, pidiendo permanentemente no ser discriminados y que sea escuchada su voz para poder dialogar y debatir cuestiones comunes con el resto de la sociedad. En este sentido, la finalidad última del proyecto fue dar a conocer su palabra fuera de los muros.

El presente artículo se divide en una serie de apartados que parten de una breve caracterización del contexto en el que se desarrollan las experiencias educativas que pretendemos compartir, para luego avanzar en la descripción de las actividades realizadas en el marco de la participación en el Programa Jóvenes y Memoria. Finalmente, se concluye con reflexiones en torno a la importancia de concebir a la escuela como un espacio de encuentro que quiebra con la monotonía del encierro y habilita a los alumnos a apropiarse de la palabra, de la imagen y del espacio.

Contexto institucional y sujetos educativos privados de la libertad

La cárcel es un espacio caracterizado por una fuerte carga simbólica: las rejas, los candados, los pasadores, la multiplicación de puertas con guaridas, el color gris predominante, los olores, el ruido, el frío, entre otros, configuran la cotidianidad en estos establecimientos. Dado que el encierro es extraño y artificial a la vida de cualquier sujeto, la cárcel, en tanto institución total¹

¹ Concepto empleado por Erwin Goffman para referirse a los espacios de encierro. Según este sociólogo canadiense, una institución total se caracteriza por una tendencia absorbente o totalizadora que se expresa a través de los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros. Presentan, además, una administración exhaustiva de las coordenadas de tiempo y espacio, y una tiranización en términos de reglas difusas dentro de un sistema de tipo jerárquico donde cualquier integrante del personal puede exigirles a cualquier interno, multiplicando exponencialmente las posibilidades de sanción. “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. Las cárceles sirven como ejemplo notorio (...)” (Goffman, 2001, p. 13).



tiene efectos despersonalizantes sobre los individuos que la habitan. El encierro es vivido como un tiempo de espera, un tiempo uniforme, cargado de rutina y con escasas posibilidades de ejercer la elección personal (Blazich, 2007).

Así, se van generando prácticas, trazando fronteras entre bloques culturales y mediaciones muy diversas, entre el “adentro” y el “afuera”. Es importante destacar que en este escenario particular y complejo como es la cárcel se produce cierta estigmatización, momento a partir del cual se destruye la identidad social anterior de los actores involucrados, y se construye una nueva, resultado del encierro. El mundo de las personas privadas de su libertad va creando sus propias reglas, lo cual lo diferencia y complejiza aún más (De Caso y Villanueva, 2015).

La lógica de la inmovilización como política disciplinar y punitiva convierte a las cárceles en escenarios hostiles para la educación, como cualquier otro ámbito donde se encierra a las personas que estén sometidas a algún tipo de castigo, control y vigilancia. En virtud de ello, podemos decir que las cárceles son espacios concebidos para la exclusión (Daroqui, 2012). Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se destaca que la instancia educativa en contextos de encierro se configura como un campo de tensión permanente debido a su funcionamiento en el marco de otra institución (Frejtman y Herrera 2010, en Ministerio de Educación, 2011). Esto hace que se pongan de manifiesto prácticas y lógicas institucionales diferentes e inclusive opuestas. Por un lado, se encuentran los elementos que rigen las actividades dentro de la institución carcelaria: el disciplinamiento, la vigilancia y el castigo. Por otro lado, se hallan las instancias educativas que tienen como premisa desarrollar prácticas de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de la persona, brindándole elementos que contribuyan a reconstruir su proyecto de vida.

Pocas prácticas educativas están tan sometidas a los rigores del espacio y del tiempo, del control y la disciplina, como las que se desarrollan en unidades penitenciarias. Las formalidades de la prisión en su funcionamiento diario en cuanto a las normas que rigen la dinámica interna, la organización y disposición de los detenidos, los horarios, las estructuras arquitectónicas, la clasificación de acuerdo con el delito cometido, entre otros factores, articulan un todo del cual no queda al margen la vida escolar (Daroqui, 2012). Teniendo en cuenta lo mencionado, podemos decir que la cárcel recontextualiza y resignifica las prácticas educativas.

El acceso de una persona a la educación, implica que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad, a la transmisión y recreación de la cultura. La educación en cárceles tiene un doble propósito: en primer lugar, contribuye a la disminución de los niveles de vulnerabilidad de los sujetos que constituyen el blanco del sistema penal punitivo; y en segundo lugar, posee el potencial de facilitar la palabra y propiciar un espacio de libertad dentro del encierro (Scarfó y Dappello, 2009). En tal sentido, brindar la posibilidad a las y los estudiantes de convertirse en ciudadanos activos, participativos y comprometidos con iniciativas que favorezcan su reeducación y su (re) inserción social constituye la base sobre la cual pensar qué y cómo debe enseñarse en ámbitos carcelarios (Caride Gómez y Gradaílle Pernas, 2013).

Toda acción educativa refiere a sujetos con historias personales y colectivas por las que atraviesan, inmersos en un contexto determinado, en consecuencia, resulta fundamental para la tarea educativa conocerlos y reconocerlos (Scarfó y Dappello, 2009). Tal como sostiene Blasich



(2007) “los destinatarios de la educación en cárceles son sujetos de múltiples exclusiones,” con trayectorias escolares itinerantes que revelan la incapacidad del sistema educativo de convocar y retener a esa población cuanto tuvo edad de incorporarse al nivel educativo que le correspondía. Esta discontinuidad en las trayectorias educativas de las personas privadas de la libertad se presenta como uno de los principales desafíos al momento en que deciden (re)iniciarla. En relación con ello, resulta pertinente aclarar que esta discontinuidad es una situación que se ha producido también en el afuera y se traslada luego al ámbito carcelario.

La asistencia en forma regular a clases también es diferente a la que ocurre en el afuera, ya que son pocas las posibilidades de recuperar lo que se trabaja en el aula. Si algún/a estudiante no asiste a clase, ya sea por los problemas de traslado, porque está castigado/a, porque tienen visitas, es difícil para las y los docentes contar con canales de comunicación con las y los estudiantes hasta el próximo encuentro. Esto dificulta la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se inician en las clases presenciales, lo que puede ocasionar cierta interrupción en las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

En cuanto a las características de los espacios áulicos, se observa que los cursos están compuestos por grupos heterogéneos en los que existe gran diversidad de situaciones, que se intensifican al desarrollarse en un ámbito carcelario. Cabe aclarar que nadie se encuentra allí por voluntad propia, por lo que las compañeras y los compañeros no son nunca elegidos, este hecho se refuerza si consideramos que tienen distintas edades y procedencias. Como consecuencia, es posible que surjan conflictos intergrupales, ya que pueden extrapolarse al aula situaciones conflictivas de su vida cotidiana dentro de la cárcel (Espasa, 2020).

Todos estos factores hacen que la subjetividad de las alumnas y los alumnos se encuentre condicionada y atravesada por el encierro. Asimismo, resulta importante considerar que el contexto social extra-muros en el que se ha construido esa subjetividad muchas veces es el que ha definido las circunstancias actuales del encierro (Espasa, 2020).

En el marco de una vida cotidiana intramuros, la escuela ofrece la posibilidad de romper con la rutina. “En la cárcel todo aparece mezclado, se duerme, se juega y se trabaja en los mismos espacios, con las mismas personas, pero bajo la misma autoridad y con actividades diarias controladas por otros” (Nari et al., 2000, p. 10). En el espacio escolar, las normas e instituciones son repensadas e interrogadas como construcción social, lo cual implica la posibilidad de desnaturalizar lo cotidiano para verlo con nuevos ojos y generar oportunidades de cambio a partir del conocimiento. La acción pedagógica, en tanto espacio de construcción de saberes, tiene la capacidad para cuestionar el orden existente. En este sentido, se busca promover desde la escuela actividades motivadoras que vayan más allá de la mera lectura comprensiva y resolución de actividades tipo pregunta-respuesta, ya que esto solo contribuiría a hacer rutinaria también la asistencia a clases. Con esta finalidad se propuso la participación en la XVIII edición del Programa Jóvenes y Memoria.

Por ello, el lugar que ocupa la/el docente como vértice de un triángulo junto con las y los estudiantes y el servicio penitenciario (Suárez y Córdoba, 2016) constituye una instancia propicia para intervenir y moverse en ese espacio de tensión generado por la convivencia de



dos instituciones: la cárcel y la escuela. En este sentido, es importante considerar que el docente siempre transita los bordes del encierro, no puede llegar a conocerlo nunca. En su relación con las y los estudiantes, se revela una especie de acuerdo tácito de silencio, en el que el otro no está dispuesto a mostrar todo lo que se vive fuera del aula.

El ejercicio de la educación dentro de una cárcel obliga a un constante replanteo de propuestas y objetivos de enseñanza, dado que cada una de las iniciativas se desarrolla en conjunto con incertidumbres sobre el futuro que tienen los alumnos privados de su libertad. El espacio de encierro asume su rol más cruel cuando produce en las personas privadas de su libertad una sensación de acostumbramiento y desilusión. Es aquí donde la función del penal se ha cumplido: la internalización de la condición de “preso”. La situación pasa de ser extraordinaria a natural. La escuela adquiere acá también un rol activo. La escuela se transforma en espacio de resistencia y lucha. Abre lo que se cierra y muestra lo que se oculta. En palabras de los estudiantes, “un camino”, “la única puerta abierta hacia la libertad”, la única forma de expresión sin represión. La libertad se ejercita desde la propia relación entre pares, ya que en la escuela el sujeto ya no queda asociado a su causa penal, sino que todos se convierten en estudiantes. El concepto de libertad también adquiere otro matiz en el contexto de encierro, pasa a estar relacionada con el “sentirse libre”, con la posibilidad de expresarse, de pensar sin ser juzgados.

En función de los sujetos educativos descritos, y desde una perspectiva de acción situada, resulta necesario entender a la práctica docente desde la multiplicidad de racionalidades y motivaciones en las que se enmarca, teniendo en cuenta tanto las representaciones individuales, grupales y sociales como los procesos afectivos que las sustentan. Las y los docentes que nos desempeñamos en contextos de encierro asumimos el compromiso de garantizar el derecho a la educación, lo cual implica tener hacia las alumnas y los alumnos un trato respetuoso, valorativo y afectuoso que le permita fortalecer su autoestima, así como contribuir al desarrollo de su subjetividad (Suárez y Córdoba, 2016).

Para nosotras, participar de estas experiencias como docentes, involucrarnos en clave humana, nos permitió vislumbrar la realidad de un cambio posible, tanto para nuestros alumnos y alumnas como para nosotras mismas. Desde nuestro lugar, podemos reconocer y respetar su diversidad cultural, sus potencialidades y revertir de alguna manera la situación de vulneración de sus derechos fundamentales, asegurándole el acceso a la educación, y trabajar para que logren asumirse como sujetos de derecho.

Contamos la experiencia: la participación en el Programa Jóvenes y Memoria

Pensar la educación secundaria en contextos de encierro implica tener presente que la función docente es un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones. La escuela está impregnada del contexto carcelario, sus reglas, lenguajes, ritos, normas explícitas e implícitas y las características de las instituciones carcelarias. Partimos de la necesidad de considerar a la cárcel como un espacio permeable y poroso, donde se



generan dinámicas de interconexión entre el adentro y el afuera. Muchas veces la prisión es una extensión intramuros de los espacios de exclusión que se vivencian en el afuera.

Es por ello que la idea de participar en el Programa Jóvenes y Memoria surge a partir de la necesidad de reflexionar acerca de cuáles son los principales desafíos que enfrenta la ECE, en tanto se trata de “una tarea compleja y desafiante en la que convergen tomas de postura ideológicas, políticas, institucionales, jurídicas, éticas, metodológicas y procedimentales controvertidas” (Caride Gómez y Gradaille Pernas, 2013, p. 38).

El proyecto con el que participamos de la convocatoria se llamó “Panóptico. Cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son mirados, que son *miradas*)” y fue presentado en el eje “Discriminación y exclusión social en la actualidad”. Consideramos pertinente hacer referencia al panóptico², en tanto elemento característico de las instituciones penitenciarias, destinado al control y vigilancia, desde donde se puede ver a todos, pero no puede ser visto quién vigila. Por ello, nos pareció propicio hacer una mención explícita al panóptico como una analogía con lo que pasa en las cárceles argentinas, que muchas veces son observadas desde afuera, por la sociedad extra muros, bajo la óptica del castigo y el disciplinamiento, desconociendo la realidad que se vive al interior de esos muros.

La mirada delata el estado de ánimo interno, pero también filtra aquello que ingresa a nuestro mundo interior y lo que queda afuera. Es esta mirada la que define las posibilidades y marcos en la creación de vínculos con las cosas, las situaciones y las personas. Es por eso que, a partir de una serie de interrogantes nos propusimos analizar ¿De dónde proceden y cómo están construidas las miradas discriminatorias? ¿Qué hacen estas miradas toda vez que enfocan a los sujetos que transitan por el contexto de encierro? ¿Cómo poner en tensión los términos y parámetros bajo los que el imaginario produce representaciones del otro/a?

En tal sentido, la mirada es un efecto heterogéneo de relaciones discursivas, sociales e institucionales que modela la subjetividad y decodifica lo que se ve. Es una relación en continua transformación; el observador mira dentro del conjunto complejo de posibilidades insertas en la red de fenómenos culturales que determinan las diversas identidades. En consecuencia, nos preguntamos: ¿Cuál es la mirada en la discriminación y la exclusión social? ¿Quién determina esta mirada? ¿Por qué es discriminatoria? Teniendo en cuenta estos interrogantes, nuestro proyecto gira en torno a la manera en que nos miramos dentro y fuera del ámbito carcelario. Nos vemos diariamente en el ámbito educativo en contexto de encierro, pero... ¿nos miramos? La situación de encierro, el aislamiento, los límites materiales e inmateriales de la prisión provocan otra mirada en los sujetos privados de la libertad. Y ellos, ¿cómo nos miran?

² El concepto panóptico fue ideado por el filósofo utilitarista Jeremy Bentham a fines del siglo XVIII como un mecanismo aplicable al control del comportamiento de los presos en las prisiones. Es una forma de estructura arquitectónica diseñada para cárceles que suponía una disposición circular de las celdas en torno a un punto central, sin comunicación entre ellas y con posibilidad de observar lo que está ocurriendo en las celdas desde el exterior. En el centro de la estructura se alza una torre de vigilancia donde una única persona podía visualizar todas las celdas, siendo capaz de controlar el comportamiento de todos los reclusos. Estos, sin embargo, no podían ser nunca conscientes de si eran vigilados o no, dado que dicha torre estaba construida de forma que desde fuera era vista como opaca, sin posibilidad de saber dónde estaba o qué hacía el vigilante. Así, el recluso podía estar siendo vigilado a cada momento, teniendo que controlar su comportamiento con el fin de no ser castigado.



Para llevar adelante el proyecto, nos pareció pertinente abordarlo desde el arte, ya que brinda herramientas que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas privadas de su libertad, en tanto se convierte en un medio que les permite expresar sus emociones y comunicarlas. Asimismo, contribuye a impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística un lenguaje desde donde comprender el mundo y comunicarse con los otros. La idea de instalar una propuesta artística desde la escuela en una institución de encierro implicó un desafío en un escenario altamente complejo dado por los cruces y tensiones de diferentes lógicas institucionales. En este sentido, la libertad de ver el arte como vínculo comunicacional que brinda la posibilidad de imaginar, crear, interpretar, analizar, experimentar, pensar con la mirada atenta y fomentar la escucha, el diálogo y la observación expresiva individual y colectiva, permite reflexionar sobre las diferentes circunstancias que nos ubican a cada uno de nosotros, dentro del ámbito del encierro.

Es importante abordar el tema de la mirada fundamentalmente porque las y los estudiantes que llevaron adelante el proyecto sentían la necesidad de expresar, por medio de la palabra y la imagen significativa, las situaciones que viven a diario, la manera de convivir en un ámbito cerrado con normas específicas y muchas veces salir ilesos de situaciones de violencia. Además, reconocer y enfrentar los miedos al afuera, la mirada de la sociedad y la exclusión. En este sentido, llevamos adelante el proyecto, que busca valorar los aportes de la educación artística y cultural en la construcción de una educación de calidad más integral. Esta educación debe contribuir al desarrollo integral de las personas, promoviendo el disfrute de las artes para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de sensibilizarse ante las diversas manifestaciones artísticas.

El desarrollo de las experiencias artístico-culturales tiene su marco normativo en el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, recordando la plena vigencia de los derechos humanos en el ámbito penitenciario, según la cual “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Al concebir al arte como una disciplina entendemos que tiene un lenguaje específico y un particular modo de conocer, aprender y enseñar los objetos artísticos. Considerar el arte como disciplina potencia su valor y su mayor desarrollo en los espacios educativos formales y no formales. Es por ello que comprender el arte como una forma de producción cultural requiere considerar los distintos contextos de producción y recepción, así como reinterpretar el arte desde categorías y preocupaciones actuales.

Estructura del Proyecto

El nombre del proyecto busca poner de relieve que nuestra mirada y la del otro nos constituyen como personas, son estructurantes de nuestra subjetividad. Por ello, el equipo de docentes propuso abordarlas desde las distintas asignaturas a través de diferentes tipos de actividades que han sido realizadas por los distintos cursos, obteniendo resultados dispares



de acuerdo con las características particulares de cada uno de los grupos. Resulta importante aclarar que la participación de las y los estudiantes en las actividades propuestas fue totalmente voluntaria y que durante su realización surgieron reflexiones que llevaron a pensar más allá de lo propuesto. En este sentido, las tareas que se diseñaron fueron pensadas más como una guía para la reflexión que como un cuestionario a responder o una serie de pasos a realizar. De esta manera, queda abierto el espacio para que los alumnos y alumnas puedan expresarse con total libertad.

El objetivo general del proyecto consistió en realizar una serie de actividades programadas por las áreas involucradas, guiadas por las docentes, que permitieron a las y los estudiantes recopilar material significativo que los identifique como parte de una sociedad que no los reconoce como ciudadanos dignos, vulnerando sus derechos, estigmatizándolos a ellos y sus familias. En cuanto a los objetivos específicos del proyecto, se plantearon los siguientes: lograr la apropiación de los conocimientos teóricos y prácticos de las disciplinas relacionando la percepción del individuo privado de la libertad y su entorno; reflexionar sobre la utilidad de Formación Ciudadana y la Geografía para comprender procesos sociales contemporáneos; y producir una obra en lenguaje artístico significativo que represente su identidad y la adquisición de nuevos conocimientos.

De esta manera, a través del proyecto, nos propusimos visibilizar a los alumnos y alumnas que se encuentran en contextos de encierro a partir de conocer de qué forma ellos son mirados por la sociedad extramuros y cómo ellos miran a quienes están afuera. Para ello, las expectativas de logro que fueron establecidas al comenzar con el proyecto apuntaron a que las y los estudiantes logren:

- 1) relacionar los conceptos teóricos específicos de estética integrados a la construcción sociohistórica, reflexionando sobre su rol como actores sociales y como artífices de su propia vida, dueñas y dueños de sus decisiones;
- 2) constituirse en actores de cambio en sus contextos familiares y sociales más próximos, en lo que esperan alcanzar primero nivel personal y luego a nivel colectivo, por medio de la integración de los contenidos trabajados en clase y
- 3) plantearse algún cuestionamiento filosófico a partir de la imagen estética, que les permita analizar los valores y antivalores dentro del marco sociohistórico y actual, partiendo de los conocimientos previos.

Creemos que para cambiar la mirada que la sociedad extra-muros tiene acerca de las personas privadas de su libertad, en primer lugar, debemos comenzar por cambiar la percepción de quienes están del otro lado del muro, sean estudiantes, docentes, personas del equipo directivo y del servicio penitenciario. Es por eso que proponemos intervenir el espacio educativo por medio de una instalación. Dicha instalación dará cuenta de las producciones artísticas (imagen visual, objetos artísticos, expresiones literarias, objetos significativos, líneas de tensión, registros fotográficos, etc.) que los jóvenes generaron durante su investigación.



Resultados del proyecto

Durante la primera etapa, se trabajó desde el área de Estética Contemporánea para producir material plástico visual, como expresión del trabajo realizado en el resto de las áreas que participaron del proyecto. Para ello, se propuso realizar una instalación que permita la intervención artística, apropiándose del espacio educativo, con la intención de provocar y mostrar las diversas miradas.

Para poder conocer cuál era su percepción acerca de la temática propuesta en el proyecto, se propuso a los alumnos y alumnas responder, en forma voluntaria y anónima, una serie de preguntas que buscaban conocer su opinión al respecto:

- ¿Cómo sentís que la gente que está fuera mira, percibe, a quienes se encuentran privados de su libertad? ¿Crees que todos lo ven de la misma manera?
- ¿Cómo ves a quienes están más allá de los muros en la calle? ¿qué diferencias te parece que existen entre ellos?
- ¿Qué elementos te parece que influyen en la construcción de esas miradas?
- ¿Crees que la escuela te aporta elementos para construir esa mirada?
- ¿Cuál es tu mirada con respecto a los docentes? ¿Cómo crees que ellos te ven?

A partir de la valoración de sus respuestas, se les propuso generar técnicas, recursos y herramientas para la producción de material visual y tipográfico que permitieran representar el resultado de esta actividad. Se articularon, además, ejercicios de escritura creativa, a través de la creación de caligramas, a los fines de encuadrar las imágenes en una narrativa que dé cuenta de los procesos de problematización de la mirada.

Desde el área de Formación Ciudadana, abordamos el eje del proyecto a partir del análisis de viñetas, con el objetivo de hacer una definición propia de lo que es la discriminación, y de cómo podemos evitar caer en esas situaciones, donde alguien juzga y otro se siente juzgado. Buscamos un quiebre en el análisis de la realidad, en la forma de mirar que tenemos, de romper con posturas arraigadas, haciendo una reflexión desde el análisis teórico-práctico e incorporando un nuevo enfoque sobre la manera en la que a veces nos vinculamos con los demás. Todo ello teniendo presente que somos seres sociales en constante relación con otros y otras, somos generadores de prejuicios, estereotipos y, al mismo tiempo, también los vivenciamos (sufrimos).

Cada sujeto, a partir de su experiencia de vida, construye sus representaciones psíquicas que son una articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real, lo inconsciente y lo consciente, lo interno y lo externo, lo pasado y lo futuro. Promovemos desde las diferentes áreas, en un trabajo coordinado y en equipo que sea así. En esta oportunidad, pudimos combinar y unir estrategias y contenidos de las diferentes áreas plasmadas en las diferentes producciones de nuestros alumnos.

Se trabajó para fomentar posibilidades, intentando ganarle a la determinación existente de la sociedad que refuerza su estigmatización. Se buscó potenciar en las y los estudiantes la convicción de que son sujetos de derecho, de acción, promotores de sus vidas, de su historia para que ejerzan



su ciudadanía en un marco de derechos humanos, respetando y aceptando la diversidad cultural, la igualdad y universalidad de los derechos humanos, aceptando las diferencias.

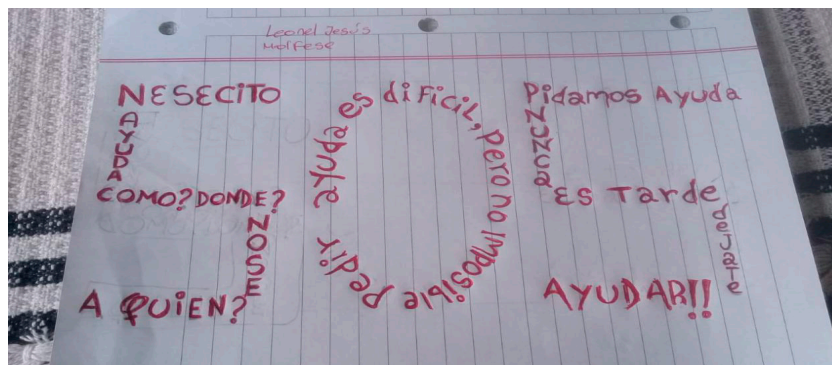
Asimismo, se propuso trabajar con el tema “la ciudad” y abordarlo desde las diversas asignaturas. Así, se comenzó desde el área de Lengua y Literatura con un relato sobre una ciudad imaginada, para ser trabajado luego en Geografía, desde el marco de la Geografía de la Percepción que busca indagar acerca de la experiencia espacial de cada individuo a partir de su subjetividad. Esta corriente de pensamiento sostiene, en líneas generales, que el uso del espacio que hace cada persona se encuentra vinculado estrechamente por las experiencias espaciales individuales, postula que cada individuo elabora una representación de su entorno que se encuentra mediada por aspectos culturales, sociales y hasta psicológicos. Cada persona construye su “espacio vivido” a partir de estas experiencias que le llevan a valorizar, reconocer ciertos espacios y a rechazar o ignorar otros.

En el área de Lengua y Literatura, teniendo en cuenta el tema de la mirada del otro como eje estructurador del proyecto, se incorporó además la idea de su sueño a futuro, para lo cual se trabajó con poesía (haiku) y caligramas, como modo de expresión gráfica de lo expresado en sus poesías. En una primera instancia de trabajo, se leyeron textos de diferentes tipologías para que las alumnas y los alumnos pudieran reconocer cuáles son significativos, subjetivos con respecto a un tema en particular que fue de su elección.

Luego, en una segunda instancia de trabajo, se leyeron y debatieron ideas de varios autores vanguardistas (Vicente Huidobro, Pablo Neruda, Oliverio Girondo, Jorge Luis Borges) para continuar, posteriormente con la escritura de los haikus. Esta modalidad de trabajo se implementó durante varias clases hasta que pudieron elaborar los primeros caligramas, con la ayuda también de la docente de Estética Contemporánea (Figura 1).

Debemos destacar que, durante las jornadas de trabajo, las alumnas y los alumnos exhibían entusiasmo y muy buena predisposición para realizar las actividades propuestas. Sin embargo, pudimos notar que gran parte de las poesías escritas anunciaban un interior triste, vacío de afecto, marginalidad y rencor entre otras sensaciones. Cuando llegaba el momento de la lectura oral durante las puestas en común, por lo general había un vacío en sus ojos muy difícil de describir, añoraban una ayuda del afuera (más allá de las rejas) que difícilmente llega.

Figura 1. Caligramas elaborados por las y los estudiantes



Fuente: De Caso, 2019. Archivo personal



Seguidamente, en una etapa posterior de trabajo, a partir de una frase obtenida en los caligramas "...la oscuridad del penal es mi vida, ya que transcurriré toda mi vida aquí..." y en relación con el otro eje del proyecto sobre los sueños a futuro, inspiró la lectura de un texto denominado Sueño mi ciudad, mi entorno y yo, de autor anónimo. A continuación, se presenta el texto y las preguntas que fueron diseñadas para orientar la reflexión y la producción gráfica elaborada por un alumno (Figura 2).

Sueño mi ciudad: Mi entorno y yo

Sueño una ciudad donde sea posible sentirla como propia, el compartir, el crear, el ser diferente, el vivir la intimidad, el gozar del silencio, el utilizar, vivir, sentir los diferentes espacios, el ofrecer alternativas a sus problemas. Sueño una ciudad donde el hecho de educar no sea solo papel de la escuela, la universidad y la familia, son que se incorpore como esencial el tiempo libre, adaptando los espacios que hay en los espacios de diálogo y aprendizaje. Sueño una ciudad donde se pueda disfrutar de los momentos pequeños de cada día, de la vida cotidiana, de forma que no pasen desapercibidos, porque por ellos pasa fundamentalmente la vida, y que a través de ellos se puedan encontrar, provocar e intercambiar experiencias. Donde el fallar, el equivocarse, dudar, tener miedos, se considere algo normal y una etapa de crecimiento personal. Sueño una ciudad donde la libertad se compagine con la existencia de límites, normas y leyes lógicas y justas. Aquella en la que haya esquinas, portales, rincones... que se vivan casi como propios, o propios en compañía de alguien. Donde existan espacios vacíos, aun sin llenar, con posibilidades de concretar, desde la ciudadanía, su utilización. Sueño una ciudad donde circule la información, donde el saber y el poder no estén separados ni en manos de determinadas personas y de solo unas pocas. Donde la tecnología no sea un foco de exclusión a la que solos acceden los que conocen y posee, sino donde los círculos científicos sean ambientes de aprendizaje. Sueño una ciudad donde se valore que lo fundamental son los diferentes procesos, más que los resultados. Donde se pueda participar de base, de raíz, casi "desde cero" en su diseño, en sus procesos, en la elaboración de sus políticas, en sus momentos de fracaso y de éxito. Sueño una ciudad donde se pueda recuperar la credibilidad en la política y en los políticos y ofrecer una alternativa real, donde su palabra sea la nuestra y no la impuesta. En consecuencia, una ciudad donde la ciudadanía no sea cliente, paciente, beneficiaria, administrada sino colaboradora. Donde aumente la ilusión...

A partir de la lectura del texto, les propusimos reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué aspectos de los que menciona el autor crees que se pueden identificar en la ciudad en la que vivís? ¿Agregarías algún otro?
- ¿Cómo sería para vos una ciudad ideal? Realizá un listado de los aspectos / elementos más importantes que tiene que tener para vos una ciudad

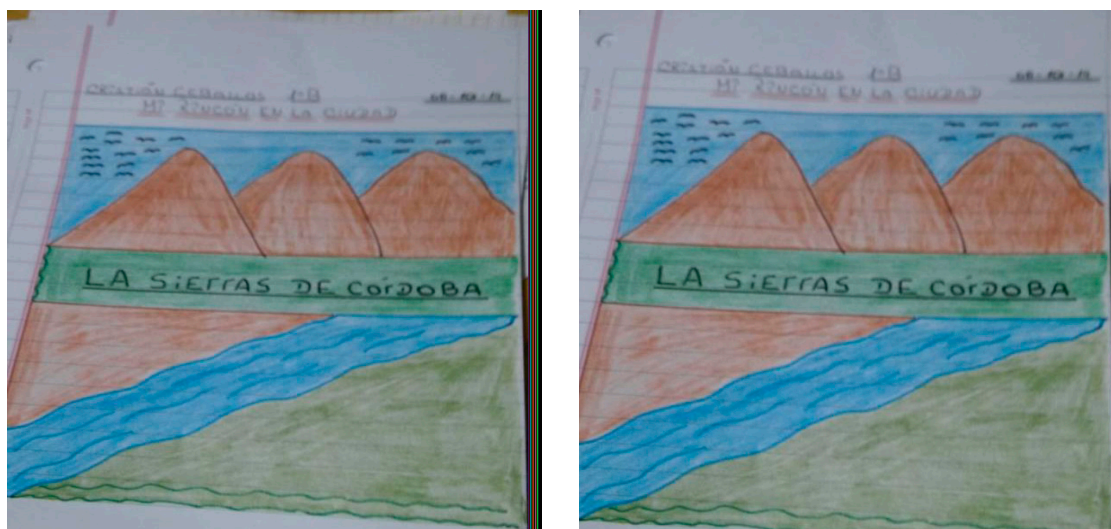


- ¿Cuáles son los lugares dentro de la ciudad que frecuentas más?
- ¿Qué lugares de la ciudad te gustan más? ¿Con cuál te sentís identificado? ¿Por qué?
- ¿Hay algún lugar en la ciudad que no te guste o en el que no te sientas cómodo? ¿A qué te parece que se debe esa situación?
- ¿Crees que la ciudad tiene espacios diferenciados de acuerdo a la gente que los frecuenta o vive en ellos? ¿Podés dar ejemplos de este tipo de espacios?
- ¿En qué ciudad te gustaría vivir? (puede ser de Argentina o de cualquier otro país del mundo) ¿Por qué?
- Podés agregar cualquier otra idea que te surja sobre tu percepción sobre la ciudad
- Por último, te propongo que hagas un dibujo, esquema que represente cómo sería para vos la ciudad ideal o tu lugar favorito de una ciudad.

A partir del análisis del texto, y teniendo en cuenta los temas abordados en Geografía sobre el espacio urbano, las alumnas y los alumnos identificaron cuáles son los lugares de la ciudad que les resultan más representativos, cuáles son las características del barrio en el que vivían previos al encierro con las que más se identifican. Comenzaron nuevamente con la escritura luego de dibujar su entorno, su ciudad, su entorno más familiar, al cual no pueden llegar físicamente, pero sí por medio de la expresión simbólica de un dibujo o un escrito.

A continuación, se les propuso que imaginaran cómo sería para ellos una ciudad ideal, qué elementos debería tener. De esta manera, partiendo del análisis del espacio geográfico, el conocimiento de la historia y del texto literario-narrativo, a través de la estética expresaron de su propio mundo, con la mirada hacia el afuera. Estas experiencias fueron plasmadas en el área de artes por medio de ilustraciones que acompañaron el proyecto.

Figura 2. Producciones a partir del texto “Sueño mi ciudad”



Fuente: Ledesma, 2019. Archivo personal

En cuanto al proceso pedagógico que implicó el desarrollo del proyecto, una vez adquiridos nuevos conocimientos interdisciplinarios por medio de lluvia de ideas, técnicas, ejercicios prácticos y teóricos, logramos conseguir los recursos, materiales y herramientas necesarias (con el apoyo de particulares, personal penitenciario, la cooperadora, personal docente y directivos de la comunidad educativa) para poder plasmar todo lo aprendido en una obra de lenguaje artístico significativo.

La estrategia de la intervención nos permitió abordar directamente el tema de la construcción de las identidades y el peso simbólico del espacio: la cárcel, tipificada como dispositivo panóptico. De esta manera, se abrió la posibilidad de dejar a la vista historias ocultas, entre lo que fue y lo que queda por verse, o de provocar una necesaria renovación entre espacios negro/blanco; lleno/vacío; ruidos/silencios, etc.

En cuanto al producto final del proyecto, dadas las particularidades del contexto, se optó por la realización de un Mural Comunitario en el hall central del pabellón escuela, que es utilizado también como espacio para recibir visitas (Figura 3).

Figura 3. Proceso de elaboración del Mural Comunitario en el Hall de la escuela



Fuente: De Caso, 2019. Archivo personal

Este ida y vuelta de conceptos teóricos y expresiones con la palabra y la imagen, a lo largo del trabajo en el proyecto, provocaron, tanto en las docentes como en las y los estudiantes, la necesidad de una comunicación fluida dentro del contexto social en el que se produce el encuentro de enseñanza-aprendizaje y donde se convive. La mirada del docente, en tanto mirada sostenida y sostenedora (Suárez y Córdoba, 2016) está siempre pronta al diálogo, que resulta imprescindible a la hora de construir el vínculo docente-alumno. En los espacios educativos, las y los alumnos encuentran la posibilidad de contar su historia a personas que nos los juzgan, sino que los escuchan. En esta relación alumno-docente, sobre todo en contextos de vulneración, el gran desafío es que el alumno se apodere de su palabra como expresión del pensamiento propio



legitimado. Por contrapartida, el docente aporta la escucha empática, abierta, hasta donde su propia subjetividad se lo permite.

En tal sentido, la expresión estética sirve como disparador y comunicador de cuestionamientos filosóficos sobre su rol como actores sociales y como ciudadanas y ciudadanos. La marginalización a la que se ven sometidos, les permite observarse dentro de la diversidad en la que estamos inmersos, como productores de un lenguaje simbólico por medio del color, la textura, la relación figura-fondo dentro de la composición y fuera de ella, en tanto creadores y espectadores, tanto de manera individual como colectiva, del lenguaje visual. El aporte desde el área de estética contemporánea les brindó herramientas para expresar su situación, dado que les cuesta verse como protagonistas de su propia historia.

Presentación del Proyecto en Chapadmalal 2019

Una vez finalizado el trabajo, llegó el momento de tomar registro de lo realizado y compartirlo, en distintas instancias previas, hasta llegar a la instancia final de exposición en Chapadmalal, durante el evento de presentación de los proyectos en la XVIII edición del Programa Jóvenes y Memoria, realizada entre el 21 y el 23 de noviembre de 2019.

Al no poder concurrir con las y los estudiantes al encuentro, se optó por la realización de un video en que se registró las distintas actividades llevadas a cabo en las sucesivas fases de trabajo, para poder transmitir lo más fielmente posible todo el trabajo realizado desde inicios del ciclo lectivo hasta la culminación del proyecto. De esta manera, las docentes participantes fuimos las encargadas de llevar su voz fuera de los muros, presentando el video con muy buenas críticas de quienes participaron de esta instancia final y que, además, contó con la devolución de profesionales de la educación de primer nivel.

Esos días del encuentro en Chapadmalal nos dieron la posibilidad de comunicar y compartir las actividades realizadas junto a nuestros estudiantes en contexto de encierro. Nosotras fuimos las responsables de exponer lo que habíamos proyectado, llevado a cabo y representarlos a ellos, su compromiso, responsabilidad, creatividad y respeto por sus propias producciones. Las devoluciones nos hicieron tomar conciencia de lo que habíamos logrado, debido a que la vorágine de todo lo trabajado en tan poco tiempo no nos permitió reflexionarlo anteriormente.

Pero sin dudas lo más emocionante fue cuando regresamos a clases en el CENS 463 y nos encontramos con los rostros de incertidumbre de nuestras alumnas y alumnos, expectantes, esperando que cada una de las profesoras explicara con detalles qué había pasado en las jornadas educativas de Jóvenes y Memoria. Relatamos los acontecimientos, mostrando los registros fotográficos, las palabras de las personas que vieron su trabajo y dejaron plasmadas en un cuaderno de notas, y el video que habíamos grabado. Todo era asombro, entusiasmo, emoción, reconocimiento y aceptación. Es la primera vez que, a pesar de las lágrimas, los rostros lucían luminosos. Todas sentimos la satisfacción del objetivo cumplido y la decisión de ir por más, proponiendo la presentación en futuras convocatorias del programa.



Reflexiones finales

La posibilidad de conocer las características que asume el trabajo docente en situaciones concretas permite comprender las prácticas y constituir las en objeto de reflexión y socialización. De acuerdo con lo que sostienen (Beltramino, Aravena y Voloj, 2019) la experiencia realizada nos permite confirmar que la enseñanza es tanto una práctica política como un oficio artesanal. El contexto, así como los condicionamientos mencionados, exigen la construcción de estructuras de apoyo y su constante revisión.

Como trabajadoras de la educación, defendemos el derecho de todos y todas a aprender; consideramos que el Estado y sus agentes tienen la obligación de garantizar este derecho, y que las instituciones educativas deben configurarse como espacios públicos de inclusión y aprendizajes, confiando en que es la educación una oportunidad para cambiar destinos que parecen prefijados de origen (Beltramino, Aravena y Voloj, 2019). Por ello, para que las experiencias de enseñanza-aprendizaje resulten fructíferas, es necesario considerar que las circunstancias sociales que condujeron a la actual situación de encierro son producto de una trayectoria histórica y que la condición de clase actúa como un elemento clave que ha llevado a las alumnas y los alumnos a encontrarse entre rejas. Asimismo, es importante atender cuidadosamente sus particularidades emocionales y comunicativas como resultado de sus historias de vida y reclusión, para generar un diálogo que promueva el intercambio y la confianza (Castro, 2015).

En síntesis, con la participación en el Programa Jóvenes y Memoria a través del Proyecto “Panóptico. Cuerpos que miran, cuerpos que son mirados (que son mirados, que son miradas)” pretendimos demostrar que la escuela tiene la posibilidad de habilitar otros territorios materiales y simbólicos que generen la posibilidad de reconfigurar la identidad de los sujetos participantes. La particularidad que tuvo la presentación del proyecto en el encuentro realizado en Chapadmalal, consistió en que fuimos las docentes quienes nos encargamos de presentarlo, es decir, de llevar sus palabras y hacer escuchar su voz fuera del ámbito carcelario, propiciando que la escuela y el aula en particular se conviertan en un espacio de libertad dentro del encierro.

Para ello, resulta clave el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes logrando conquistar y re-significar espacios abandonados. Para llevar a cabo iniciativas de este tipo, resulta fundamental la formalización de ámbitos de trabajo con los docentes para facilitar el intercambio y favorecer su protagonismo en el desarrollo de este proyecto. En este sentido, la **mirada del docente**, en tanto mirada sostenida y sostenedora, abierta al diálogo, crea un entramado que posibilita el vínculo. En contextos de vulneración como el carcelario, el gran desafío es que el alumno se apodere de su palabra como expresión del pensamiento propio legitimado. La mirada docente no admite rejas, las abre y pasa a su través en un intento de acercamiento y conocimiento (Suárez y Córdoba, 2016).

A través de la participación en el Programa, pudimos dar cuenta de que la comprensión del docente acerca de las problemáticas y oportunidades que implican garantizar el derecho a la educación a las personas en situación de encierro, es fundamental a la hora de tomar postura frente



al otro. Independientemente del contexto en el que estemos trabajando, como docentes somos impulsores de oportunidades. Oportunidades para que nuestros alumnos y alumnas construyan sus proyectos de vida, que se sientan capaces de ser, de sentirse dueños de sus decisiones, e incluidos dentro de un sistema que siempre los está excluyendo. Considerar dicha situación como parte de una problemática social con raíces históricas, políticas y económicas, permite generar empatías propiciando una actitud que, lejos de ser culpabilizante, dibuja senderos hacia una salida posible.

Referencias bibliográficas

- Beltramino, L., Aravena, D. y Voloj, D. (2019). Enseñanza en contexto de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. *Revista Alquimia Educativa*. N° 6, pp. 7-21. Recuperado de: <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%206%20I/Beltramino-Aravena-Voloj-.pdf>
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°44, pp. 53-60. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- Caride Gómez, J.A. y Gradaílle Pernas, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, N° 360, pp. 36-47. Recuperado de: https://www.academia.edu/5229860/Educar_en_las_c%C3%A1rceles_nuevos_desaf%C3%ADos_para_la_educaci%C3%B3n_social_en_las_instituciones_penitenciarias
- Castro, C. (2015). La formación docente para la intervención en contextos de encierro. Formarse para formar. VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/castro.pdf>
- Castro, C. (2015). La formación docente para la intervención en contextos de encierro. Formarse para formar. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, (pp. 1-11). Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/castro.pdf>
- Daroqui, A.V. (2012). La cárcel del presente, su “sentido” como práctica de secuestro institucional. *Revista Pensamiento Penal*, N°3, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/33679-carcel-del-presente-su-sentido-practica-secuestro-institucional>
- De Caso, S. y Villanueva, P. (2015). ¿Educación para Liberar o Educación para Reinsertar? Una reflexión sobre el derecho a la educación en los contextos de encierro. El caso del Penal de Villa Floresta. En: Del Valle, L. y Eberle, A. (eds.) *¿Democracia argentina o Argentina*



democrática? Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años. Bahía Blanca: Hemisferio Derecho.

Espasa, L. (2020). Desafíos de la Educación en Contextos de Encierro. Reflexiones en torno a experiencias áulicas. *Revista Alquimia Educativa*, N° 6 (II) pp. 162-183. Recuperado de: https://www.academia.edu/43282553/Desaf%C3%ADos_de_la_educaci%C3%B3n_en_contextos_de_encierro._Reflexiones_en_torno_a_experiencias_a%C3%BAlicas

Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Pensar y hacer Educación en Contextos de Encierro. Módulo 1. Primeras aproximaciones a un campo en tensión.* 1ª. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011 a). *Pensar y hacer Educación en Contextos de Encierro. Módulo 3. Sujetos educativos en contextos institucionales complejos.* 1ª. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011 b). *Pensar y hacer Educación en Contextos de Encierro. Módulo 4. Construcción de la institución escuela en contextos de encierro.* 1ª Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011 c). *Pensar y hacer Educación en Contextos de Encierro. Módulo 5. El trabajo del educador: desafíos desde una práctica crítica.* 1ª Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nari, M., Fabre, A., Hauser, S., Calandra, N., Fraguas, N. y Friedman, J. (2000). Encierro y resistencia en las cárceles de mujeres en Argentina. Trabajo presentado en el *Meeting of Latin American Studies Association*, pp. 10-23. Miami. Recuperado de: <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Nari.PDF>

Samar, R. y Capurro, Ma. C. (2020). Cárcel. Entre los discursos mediáticos de la violencia y el derecho a la educación. *Revista Pensamiento Penal*, pp. 1-11. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/48545-carcel-entre-discursos-mediaticos-violencia-y-derecho-educacion>

Scarfó, F. & Dapello, M. (2009). Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro. *Revista Alternativa. Educación de personas privadas de libertad.* Año 6, Nro. 10, pp. 15-19. Dirección General de Educación de Adultos y AAEA: Asociación Alemana para la Educación de Adultos. La Paz, Bolivia. Recuperado de: http://www.dvv-international.org.bo/archivos/publicaciones/alternativa_en_pdf._para_envios.pdf

Suárez, A. y Córdoba, M. (2015). Desde la mirada. Apuntes sobre la posibilidad de vínculos entre docentes y estudiantes en contextos de encierro. Ponencia presentada en *XX Congreso Pedagógico de UTE. (Unión de Trabajadores de la Educación) "Poéticas de las Pedagogías*



del Sur". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/DESDELAMIRADA.pdf>

Suárez, A. y Córdoba, M. (2016). Desde la mirada. Apuntes sobre la posibilidad de vínculos entre docentes y estudiantes en contextos de encierro. *XX Congreso Pedagógico de UTE. "Poéticas de las Pedagogías del Sur"*. Educación, emancipación e igualdad, (pp. 1-12). La Plata. Recuperado de: <https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/DESDELAMIRADA.pdf>

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Aprendizagem histórica, memória e mulheres: aulas oficinas de história no/do museu José Antônio Pereira/MS/Brasil

Jaqueline Ap. M. Zarbato
UFMS
jaqueline.zarbato@gmail.com

Silvia Ayabe
UFMS
silviaayabe@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa, desenvolvida em Mato Grosso do Sul, visa aprofundar as dimensões da aprendizagem histórica, com experiências de know-how em diferentes espaços educacionais (formais e não formais). Para isso, baseamos a investigação em pesquisa com jornais, livros comemorativos, narrações e experiências da história regional para analisar a construção dos discursos da memória da cidade. Além disso, levantamos as obras, acervos permanentes do Museu José Antônio Pereira (fundador de Campo Grande) para analisar como é possível ensinar história sobre a fundação da cidade, para a valorização das ações das mulheres no contexto do museu e da cidade. E com o material arrecadado, planeje as aulas de história que estarão disponíveis para uso na Educação Básica. As aulas oficinas levam em consideração as dimensões da aprendizagem histórica com os objetos museológicos, mas também com o seu ambiente, com histórias e memórias.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica, oficinas de aula, museu, história ensinada.no.



Resumen

Esta investigación, desarrollada en Mato Grosso do Sul, pretende profundizar las dimensiones del aprendizaje histórico, con experiencias de know-how en diferentes espacios educativos (formales y no formales). Para esto, basamos la investigación en indagaciones con periódicos, libros conmemorativos, narraciones y experiencias de la historia regional para analizar la construcción de los discursos de memoria de la ciudad. Además, encuestamos las obras, colecciones permanentes en el Museo José Antônio Pereira (fundador de Campo Grande) para analizar cómo es posible enseñar Historia sobre la fundación de la ciudad, para la valorización de las acciones de las mujeres en el contexto del museo y la ciudad. Y con los materiales recopilados, planificar clases de talleres de Historia que estarán disponibles para su uso en Educación Básica. Las clases del taller tienen en cuenta las dimensiones del aprendizaje histórico con objetos de museo, pero también con su entorno, con narraciones y recuerdos.

Palabras clave: Aprendizaje histórico, aulas taller, museo, Historia enseñada.

Desarrollo

Este projeto faz parte da pesquisa “Patrimônio histórico-cultural material e imaterial nas cidades de Mato Grosso do Sul e seu impacto histórico-cultural: Formação de um sistema de preservação a partir da educação patrimonial”.

Neste trabalho discutiu-se sobre a identidade cultural de Campo Grande, contextualizando a participação das mulheres nos campos de Vacaria e contestando a ausência feminina na história da fundação. Em vários momentos da Historiografia oficial as mulheres foram perseguidas, inferiorizadas e silenciadas, a museologia de gênero incentivou o aumento de pesquisas científicas sobre como o fazer/saber feminino aparece retratado nos espaços museológicos. Inicialmente pautada em grandes feitos e “heroínas” históricas, a crise do estruturalismo favoreceu a criação de novos estudos, agora com foco na trama social de “pessoas comuns” em suas experiências cotidianas as dimensões do privado foram incluídas, trazendo um outro lado da realidade histórica.

Com imagem turística projetada pelo Museu José Antônio Pereira, é possível verificar qual era a identidade cultural da cidade, e como essa imagem é repassada à população que visita o museu hoje. Influenciada pela necessidade de abordar os saberes femininos, a maneira de ensinar a história pelo prisma da mulher a pesquisa com o museu tem como objetivo analisar e enfrentar o silenciamento da participação das mulheres na história da fundação da cidade, para isso nos baseamos teoricamente em análises sobre patrimônio histórico (Gonçalves), história das mulheres (Michelle Perrot), museu e história (Mário Chagas), narrativas históricas (Verena Alberti), ensino de história (Jorn Rüsen, Maria A. Schmidt), museologia de gênero (Rechena) e antropologia dos objetos (Gonçalves).



Foi realizado um estudo dos objetos expostos que possuem ligação com o saber feminino do século XIX, fazendo uso da teoria das Representações Sociais em diálogo com a museologia de gênero.

Metodologicamente realizamos a pesquisa em Arquivos Públicos Municipais, em reportagens de jornais e revistas, em livros comemorativos da cidade, em visitas ao museu, e entrevistas com gestores e docentes do ensino básico. A ausência de depoimentos e representação feminina nos jornais e livros regionais, provocou uma série de questionamentos e descobertas, gerando a percepção da necessidade em se elaborar um material que dê destaque a essa importante participação.

Essa pesquisa acadêmica tem como objetivo final a elaboração de uma cartinha de apoio ao trabalho docente, a ser usada por professores do ensino básico, como auxílio em visitas e aulas que trabalhem o Museu José Antônio Pereira como patrimônio cultural material, e local de memória e pertencimento. Destaca-se que buscar uma educação transformadora é um dos elementos centrais das produções teóricas das universidades, e realizar um trabalho que relacione a participação da mulher em um momento histórico dominado pelo discurso machista vem estreitar a relação das meninas em idade escolar com a participação feminina na história, aumentando o sentimento de pertencimento e identificação, um diálogo extremamente essencial na promoção da igualdade cidadã e equidade de gênero.

Explorando o Museu José Antônio Pereira

No espaço anteriormente ocupado pela Fazenda Bálsamo, hoje se encontra o Museu José Antônio Pereira. Localizado na Avenida Guaicurus, sem número –Jardim Monte Alegre, Campo Grande– Mato Grosso do Sul, o local aceita visitas de terça a domingo, e não cobra taxa para entrada. É um recinto grande e aconchegante, com uma imensa potencialidade em dialogar com o público, entrelaçando educação transformadora e lazer.



Fonte: Marcos Ermínio

Ilustrando a história da família Pereira, o museu possui o intuito de manter vivo o histórico de seus antecedentes. Antiga residência de Antônio Luiz, filho do fundador de Campo Grande,



a visitação oferece ao público a oportunidade de conhecer a pequena casa, os móveis e objetos da família, disponibilizando a ideia de como viviam as pessoas dessa época. Influenciando na formação patrimonial, na garantia da memória e na construção da identidade regional é um museu que tenta superar a conotação de “depósito de tesouros” aproximando o seu acervo museológico aos seus usuários.

Reformado no ano de 1999 o espaço, que atualmente é gerido pela prefeitura, ganha um certo ar de abandono. A visita guiada não possui suporte histórico ou pedagógico, um grande prejuízo para o maior público deste museu: escolas públicas de ensino básico. Em nossas visitas ao local, presenciamos crianças e professores totalmente alheios aos bens culturais que ali são apresentados, deste modo, contribuindo para o desinteresse dos alunos em relação ao patrimônio. Sendo o espaço museológico um ambiente não formal de educação, é necessário que se crie uma proposta pedagógica para a visitação dos alunos. Apoiando-se em percepções tanto da História quanto da Pedagogia juntamente com o entendimento das práticas de organização e gestão do espaço, que necessita de um planejamento mais adequado. É a partir dessa base, de sua natureza e funções, que o trabalho do docente que visita o local será aprimorado.

Assim, fica evidente que um dos maiores desafios observados no Museu José Antônio Pereira, trata da elaboração e execução de projetos que busquem um melhor atendimento ao público, uma abordagem sobre a relação entre patrimônio, memória e a mediação destas para a construção da identidade. É urgente uma ação educativa que promova uma reflexão, esclarecendo a sociedade a importância da preservação desse bem cultural, que conforme Souza Filho, “é aquele bem jurídico que, além de ser objeto de direito, está protegido por ser representativo, evocativo ou identificador de uma expressão cultural relevante.” (1999, p. 307)



Registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), o espaço que já possuiu apoio para ações educacionais e até mesmo projetos socioeducativos com a realização de eventos internos, hoje se encontra em um estado de quase abandono.

Porém, a edificação construída na época de 1880 vai ser restaurada, esse projeto faz parte da programação de aniversário dos 120 anos de Campo Grande e começa no dia 10/08/2019 com uma capacitação gratuita sobre restauração. O curso será ministrado por Antônio Luís Ramos Sarasá Martins, conhecido por restaurar e recuperar patrimônios em todo o País. Com graduação em Administração pela Universidade São Marcos, atualmente é diretor do Estúdio Sarasá Conservação e Restauração, fundado no ano de 2001. Mantendo uma postura de preservação e zelo pelo patrimônio, a empresa atua nas áreas de consultoria, projetos, intervenções de conservação e restauro, zeladoria e pesquisa. Como membro da Associação Brasileira de Conservadores Restauradores de Bens Culturais (ABRACOR) e da Associação Paulista de Conservadores e Restauradores (APCR), participou da elaboração do Código de Ética do Conservador Restaurador.

A restauração do museu está tem seu início planejado para setembro de 2019, antes disso, ocorrerá um processo de sensibilização da população sobre a necessidade de conservação desse espaço museológico, construído com taipa de mão, madeira e telhas de barro feitas nas coxas. Esse programa educativo que possui o intuito de aproximar a sociedade ao museu é um trabalho de extrema importância, tendo a capacidade de motivar a família a repensar esse universo, criando um estreitamento das atividades de cunho cultural e incentivando o hábito de frequência de museus de arte de todos os envolvidos.

A estátua





Em frente à casa de pau a pique, está a estátua de Antônio Luiz, Anna Luzia, e Carlinda Contar. Respectivamente filho, nora e neta de José Antônio Pereira. É uma estátua com muitas histórias contraditórias, diversos sites, notícias e teses a tratam como sendo do próprio descobridor de Campo Grande. Feita pelo artista plástico José Carlos da Silva, conhecido como “Índio”, foi entregue ao museu na década de 80. Relatos de sua esposa –dados à revista *Voices das Artes Plásticas*, contam que o artista acordava antes das quatro da madrugada para “bater pedra”. Moradores do bairro Coophasul, em Campo Grande, tiveram sua casa visitada por artistas, aprendizes e compradores de todos os tipos.

Conhecido como um dos maiores expoentes da arte sul-mato-grossense, o Índio é fruto do romance entre um marinheiro do Arsenal de Marinha de Ladário (Mato Grosso), e uma índia da tribo Pareci. Nascido em 4 de novembro de 1948, em Corumbá (Mato Grosso), foi deixado com sua avó paterna quando ainda era um bebê. Trabalhou por quase toda a sua vida como marceneiro, na cidade de Aquidauana (Mato Grosso do Sul), ao abandonar a profissão esculpiu sua primeira obra de arte em arenito, no ano de 1976. Já no ano seguinte foi integrar o time dos restauradores do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, ensinando sua arte a todos que desejassem aprender-lá.

Índio demonstrava preocupação em preservar a formação da pedra, resultando em uma obra que seguia as formas do mármore, chegou a vender seu carro para viajar à Europa e conhecer a obra-prima do arquiteto catalão Antoni Gaudí, ficou ali por duas semanas, tempo suficiente para receber propostas de trabalho. Em sua volta ao Brasil, para buscar a família que levaria consigo para a Europa, o escultor acabou falecendo vítima de um acidente de trânsito, em novembro de 1991, na cidade de Campo Grande.



Figura 2 - Imagem que inspirou a escultura feita por índio (arquivo do museu)



No centro dessa imagem encontram-se Antônio Luiz Pereira, Ana Luísa de Souza e sua filha Carlinda Pereira Contar. Nessa ocasião o casal comemorava as suas bodas de ouro, foi se utilizando dessa imagem que Índio criou sua famosa escultura.

A construção



Figura 3 - Inscrição do artista na escultura feita para o museu

A sede da fazenda Bálamo foi construída em 1880, originalmente possuía três edificações. Restaurado no ano de 1999 pelo Prefeito André Puccinelli, o museu receberá outra reforma no ano de 2019, quando a cidade de Campo Grande comemora seu aniversário de 120 anos. Com alicerces de madeira e corpo com trama de esteio e frechal sua alvenaria é composta por taipa com aberturas retangulares e telhas feitas na coxa. Essa combinação de técnicas de construção representa a cultura negra e indígena, por meio da taipa de sopapo, utilizada no Brasil desde o período colonial.

Do índio, o pau-a-pique; do negro, o barro de sopapo; a taipa de pau-a-pique, também conhecida como taipa de mão ou taipa de sopapo, é uma técnica utilizada no Brasil desde o período colonial. A influência da cultura negra aliada à experiência dos índios resultou num sistema de construção que, por sua leveza, pouca espessura, economia e rapidez de execução, foram amplamente utilizados na fabricação da casa cabocla. É uma técnica que usa o barro, apertado e socado com as mãos, preenchendo os vazios da trama de varas amarradas com cipós ou outras fibras vegetais no pau-a-pique. (Maciel, s.d.)



Entrelaçar a História Pública com a Educação Patrimonial como proposição para diferentes formas de ensinar e aprender História, bem como de construir memórias e gerar sentidos patrimoniais (Meneses, 2018, p. 1212), envolve o conhecimento de conceitos históricos e de diferentes fontes e metodologias de pesquisa. Em que a divulgação de temas de interesse da comunidade de leitores e ouvintes possibilita organizar o conhecimento, compreender e desenvolver noções de tempo e espaço, gerando uma consciência de si enquanto sujeito histórico.

Esse é um dos desafios da educação patrimonial para com o ensino de história, constituindo-se num instrumento de conhecimento das culturas no mundo que nos cerca e de nossas relações com nosso ambiente. Ou como define o documento “Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos”, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

(...) a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 1999)

Discutindo questões relacionadas ao Patrimônio, sua valorização por meio das ações de Educação Patrimonial, julgamos ser importante refletir sobre as questões acerca do processo de patrimonialização apresentado por Hartog. O autor chamou atenção para tal processo, estabelecendo uma crítica ao fato de que “tudo tornava-se patrimônio” na busca por uma identidade nacional, por símbolos que pudessem contribuir na construção e representação dessa identidade.

Em vista disso, podemos pensar o patrimônio como indutor do conhecimento histórico e como um instrumento de ensino, como propõe José Newton Coelho Meneses, ao considerar que as produções acadêmicas e historiográficas, quando se conectam com as possibilidades de patrimonialização, se confrontam com narrativas tradicionais. Como afirma Meneses:

No caso do ensino, a discussão do patrimônio estimula um processo de observação, de registro crítico e de busca de significação. Como método pedagógico, a exploração do patrimônio histórico-cultural promove uma apropriação de informações oriundas da pesquisa histórica e as apresenta ao aluno no encontro com a realidade de sua sociedade historicizada. Tal estímulo costuma ser fundamental na indução de habilidades cognitivas, que colocam o estudante frente ao problema histórico concreto, parte de sua vivência, exemplo de sua experiência cotidiana. Dessa forma, o patrimônio estimula a busca de conhecimento da História pela problematização do cotidiano e não pela produção de informações e pela memorização. Por outro lado, acrescenta à observação e à exploração crítica a possibilidade de intervenção



através da discussão e da busca de ações de preservação e de salvaguarda. (2018, p. 1289)

A abordagem sobre patrimônio histórico, com a metodologia da Educação patrimonial permite que se reconheçam e aprofundem os discursos sobre a História, a Cultura, as ações públicas que podem ser medidas em diferentes espaços culturais, desde as escolas até o convívio social numa comunidade.

Além disso, essa problematização contribuirá com o conhecimento sobre a diversidade cultural, étnica, religiosa e de trabalho articuladas à problemática do patrimônio cultural material e imaterial. Ao falar sobre patrimônio, muitas vezes, as pessoas recorrem ao adjetivo cultural, mas eminentemente deslocam seu olhar para os monumentos históricos, as casas antigas, museus. Entretanto, é necessário ampliar esse olhar, induzindo as percepções de que o patrimônio pode ser passível de leituras de mundo, por parte dos sujeitos e de seus sentimentos de pertencimento ou estranhamento em relação ao patrimônio. É sobre esse processo de consciência histórica, que as vivências e leituras de mundo podem fazer sentido e serem utilizadas como possíveis fontes documentais constituídas por diferentes linguagens.

As culturas constituem-se como elemento norteador das análises patrimoniais, impulsionando as abordagens sobre patrimônio cultural em países da América Latina e, mais especificamente no Brasil, com ações de proteção, investigação, preservação, educação. Advém também, os estudos e abordagens relacionados às áreas da Arquitetura, Antropologia e História. Entretanto, é importante salientar que, “o patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: ele é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, mortos e vivos, passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras opções” (Gonçalves, 2009, p. 31). Na América Latina, a análise sobre o patrimônio, conforme Quijano se deu pela:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho [...] Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (2005, p. 110)

Tendo em vista a multiplicidade cultural e como uma sociedade constrói o seu patrimônio, cabe pensar em como os processos educativos primam pela construção de uma memória coletiva e democrática do conhecimento. Essas primeiras ideias, apresentadas por Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro (1999) a partir da experiência no Museu Imperial, introduziram alguns princípios que devem reger a educação patrimonial, para que seja possível compreender o processo permanente e sistemático do trabalho educacional que utiliza o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Conforme Horta, Grunberg, Monteiro (1999), a partir do entendimento de que os



objetos e expressões do patrimônio cultural são ponto de partida para a atividade pedagógica, é possível ampliar esse conhecimento e os dados observados e investigados diretamente, pois:

A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um **processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização** de sua **herança cultural**, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. A observação direta e a análise das “evidências” (aquilo que está à vista de nossos olhos) culturais permitem à criança ou ao adulto vivenciar a experiência e o método dos cientistas, dos historiadores, dos arqueólogos, que partem dos fenômenos encontrados e da análise de seus elementos materiais, formais e funcionais para chegar a conclusões que sustentam suas teorias. O aprendizado desse **método investigatório** é uma das primeiras capacitações que se pode estimular nos alunos, no processo educacional, desenvolvendo suas **habilidades de observação, de análise crítica, de comparação e dedução, de formulação de hipóteses e de solução de problemas** colocados pelos fatos e fenômenos observados. (1999, p. 05)

As ideias lançadas pelas autoras e legitimadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial* entendem que a Educação Patrimonial é “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (Horta, Grumberg e Queiroz, 1999). Busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” (IPHAN, 1999, p. 7).

Promover a preservação e valorização desses bens culturais, exige aprofundamento no campo do ensino de História, pois envolve ações educativas que possam viabilizar a aproximação entre os sujeitos que estudam e aprendem, num processo que promova no ambiente vivenciado uma possibilidade de leitura da memória coletiva, dos monumentos e das relações que se estabelecem entre eles, de forma analítica e crítica. Conforme Horta, Grunberg e Monteiro:

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural. (1999, p. 6)



Ao traçar um panorama sobre a educação patrimonial, Janice Gonçalves (2014, p. 86-87) analisa duas concepções fundamentais sobre as ações educativas acerca do patrimônio cultural. Em seu primeiro apontamento, a autora demonstra como as políticas internacionais criadas ao longo do século XX pela UNESCO e ONU, por meio de documentos, convenções e cartas patrimoniais, definiram “as ações educativas como transmissoras e estimuladoras de respeito, interesse e estima pelo patrimônio cultural”, na qual as ações educativas possibilitariam uma “tomada de consciência do público- alvo, tornando, a partir de então uma espécie de parceiro na salvaguarda dos bens culturais patrimonializados.

Temos como impacto também a manutenção do Museu como representativo das identidades regionais, das memórias coletivas e da educação patrimonial. Este último elemento está em consonância com a proposta do IPHAN e da secretaria de cultura do Município de Campo Grande, a qual já estamos em parceria para a realização desta pesquisa. O contexto atual da museologia brasileira é rico e complexo, articulando: ensino/formação acadêmica, políticas públicas e exercício/prática profissional. Juntos, esses três segmentos ainda que entrelaçados possuem certa liberdade. Dessa forma é possível a abordagem de uma história feminina e, também, da história de mulheres negras no Museu José Antônio Pereira, pois o mesmo representa uma casa do século XIX nos possibilitando entender como era a convivência daquelas mulheres no ambiente doméstico

Referências bibliográficas

- Funari, P. P. & Pelegrini, S. C. A. (2006). *Políticas Patrimoniais no Brasil: impasses e realizações. Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Gonçalves, J. R. S. (2009). O patrimônio como categoria de pensamento. In: Abreu, R.; Chagas y M. (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos* (pp. 25-33). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Gonçalves, J. (dezembro 2014). Da educação do público à participação cidadã: Sobre ações educativas e patrimônio cultural. *Canoas*, 18. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1860>
- Grunberg, E. (2002). Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: *Museologia social* (pp. 95-110). Porto Alegre: EU- Secretaria Municipal de Cultura.
- Grunberg, E. (2007). *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN.
- Hartog, F. (2006). Tempo e Patrimônio. *Varia História, Belo Horizonte*, 36, (22) pp. 261-273.
- Horta, M. de L. P., Grunberg, E. e Monteiro, A. Q. (1999) *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN.



- Horta, M. de L. P. (2000). Fundamentos da educação patrimonial. *Ciências & Letras Revista da faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, 27, pp. 25-35.
- Maciel, M.L. 2014, (11 de enero). *Bodas de ouro de Anna Luiza e Antônio Luiz*. Fazenda Bálsamo. Campo Grande, MS. Disponível em <http://www.campograndems.net/fazbal/>
- Mattozzi, I. (2012). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Revista de Educação Histórica – REDUH*, 1. Disponível em: [hppt://www.lapeduh.ufpr.br](http://www.lapeduh.ufpr.br)
- Meneses, J. N. C. (2018). Todo patrimônio é uma forma de história pública? In: *Que história pública queremos?* Rio de Janeiro: Letra e Voz.
- Pollack, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos. Rio de Janeiro*, 10, (5), pp. 200-212.
- Rüsen, J. (2010). Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: Barca, I., Martins, E. de R. e Schmidt, M. A.; (Orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2012). No caminho para uma pragmática da cultura histórica. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas* (pp. 129-140). Curitiba: W.A. Editores.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Souza Filho, C. F. M. de. (1999). Os direitos invisíveis. In: de Oliveira, F. e Paoli, M. C. (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*, (pp. 307-334). Rio de Janeiro: Vozes.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

El silencio ocupa mucho, mucho espacio... Acerca de los libros infantiles prohibidos en la última dictadura cívico-militar y su uso en la enseñanza de la Historia Argentina Reciente (1976-2001)

Julián Sotelo

Universidad Nacional de Luján – Universidad Nacional de Moreno
julianmsotelo@gmail.com

Resumen

La última dictadura cívico-militar (1976-1983) ejerció una política del terror que implicaba además del exterminio de miles de trabajadores, la eliminación de una vida cotidiana basada en una lógica de integración y solidaridad en los espacios populares. La censura de diversas producciones artísticas –cine, música y literatura–, incluyó en este último caso, la quema de libros. En particular, los libros infantiles censurados incluyen autores premiados y reconocidos internacionalmente: María Elena Walsh, Laura Devetach, Álvaro Yunque, Ajax Barnes, Beatriz Doumerac y Elsa Bornemann, entre otros.

El retorno de la vida en democracia habilitó nuevamente la circulación de las películas, las canciones y los libros prohibidos. Sin embargo, la cultura y los valores del neoliberalismo dejaron a los libros infantiles en un lugar marginal dentro de los espacios educativos.

Este trabajo pretende dar cuenta de la experiencia en las aulas de las escuelas secundarias y en los espacios de formación terciaria y universitaria al presentar algunos de estos cuentos infantiles como punto de partida para hablar del Proceso de Reorganización Nacional e indagar sobre porqué los mismos siguen siendo escasamente conocidos luego de más de treinta años de vida en democracia.

Palabras clave: Libros infantiles prohibidos, Historia Argentina Reciente, enseñanza.



Introducción

Contar la Historia sin encarnadura sería falsificarla...

Haroldo Conti, en *Mascaró, el cazador americano*

Mi mamá fue maestra jardinera. Estudió la carrera en los años 70 del siglo pasado. En mi casa de la infancia, los libros infantiles de Elsa Bornemann, Laura Devetach, Graciela Montes y María Elena Walsh estuvieron presentes desde tiempos inmemoriales. Los leí de niño y me permitieron forjar una sensibilidad donde el “otro” en tanto sujeto, es un par, un compañero. Esos libros me adoctrinaron, en el sentido riguroso del término. Me enseñaron, me dieron identidad en tanto rebelde¹, como integrante de la clase obrera y de los sectores populares.

En el año 2010, fui papá por primera vez. A Simón, en el año 2012, le regalé *Un elefante ocupa mucho espacio* y lo empezamos a leer en casa por las mañanas, por las tardes y por las noches. Volví a ser niño al compartir esos cuentos con mi primer hijo. Pero ya no era un niño, sino un adulto que desde hacía cinco años ejercía la docencia en la escuela secundaria, dictando clases de Historia, a los que se sumaban tres años en el terciario y dos en la universidad.

A partir del año 2013, al conversar en las aulas sobre el inicio de la última dictadura cívico-militar, introduje los cuentos que integran el libro de Elsa Bornemann *Un elefante ocupa mucho espacio*. Desde ese entonces, dado el impacto que generaba en los distintos auditorios la lectura de los cuentos infantiles prohibidos, esos textos se han convertido en una herramienta de trabajo imprescindible para poder explicar las transformaciones culturales que impuso a sangre y fuego el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”.

Lo más impactante de la experiencia que sigue repitiéndose hasta el día de hoy es el grado de desconocimiento que se tiene de los libros infantiles prohibidos en las aulas de los tres niveles donde trabajo. A Elsa Bornemann, se le han sumado Ajax Barnes y Beatriz Doumerac con *La línea* y *El pueblo que no quería ser gris*. El resultado es el mismo. No se conocen esos relatos que ponen por delante los sueños colectivos frente a la realización individual.

Queda de manifiesto, que hay un triunfo cultural de los valores neoliberales en nuestra sociedad, lo cual no es una novedad. La cuestión, es cómo poder sacar del olvido y el silencio las voces que reflejaron el camino que construyó nuestro pueblo en tanto cultura obrera (Pozzi, 2008, p. 15) no desde una dimensión sepia, anecdótica, sino como una herramienta para las disputas que tenemos en el siglo XXI los sectores populares.

En este trabajo, daremos cuenta de la experiencia en las aulas al presentar el cuento *Un elefante ocupa mucho espacio*, prohibido en la última dictadura cívico-militar, y su validez como

¹ “(...) El rebelde combate el modo de vida de su sociedad porque para él es personalmente erróneo, pero en arte, moralidad y religión, como de manera más evidente en política, la nueva realidad que propone es más que personal: la ofrece como un nuevo modo de vida” (Williams, 2003, p. 94).



insumo para abordar algunos problemas de la Historia Argentina Reciente (HAR) en el marco de una **situación educativa**².

¿Cuándo, cómo y porqué fueron prohibidos los libros infantiles?

En el mes de octubre de 1977, el decreto 3155 del gobierno cívico-militar prohíbe el libro *Un elefante ocupa mucho espacio* junto a la obra *El nacimiento, los niños y el amor* de Agnes Rosenstiehl, ambos de Ediciones Fausto. Allí se sostiene:

Que uno de los objetivos básicos fijado por la Junta Militar en el acta del 24 de marzo de 1976, es el de restablecer la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. Que dichos objetivos se complementan con la plena vigencia de la institución familiar y de un orden social que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación. Que del análisis de las publicaciones tituladas “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Isabel Bornemann, y “El Nacimiento, los Niños y el Amor” de Agnés Rosenstiehl, ambos de “Ediciones Librerías Fausto”, surge una posición que agravia a la moral, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone. Que en ambos casos, se trata de cuentos destinados al público infantil, con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo. Que “Ediciones Librerías Fausto” comparte dichos agravios y es contumaz en esa difusión. Que actitudes como ésta constituyen una agresión directa a la sociedad argentina concretada sobre los fundamentos culturales que la nutren y los principales destinatarios de la acción de gobierno trascendente, lo que corrobora la existencia de formas cooperantes de disgregación social, tanto o más disolvente que los violentos. Que una de las causas que sustentaron la declaración del estado de sitio fue la necesidad de garantizar a la familia argentina su derecho natural y sagrado a vivir con nuestras tradiciones y arraigadas costumbres. (Decreto 3155/1977, p. 1)

Compartimos un fragmento del cuento que da título a la obra de Elsa Bornemann prohibida por el gobierno cívico-militar:

- (...) ¿Se puede saber para qué haremos huelga? – gruñó la foca, coleteando nerviosa de aquí para allá.
- ¡Al fin una buena pregunta! – exclamó Víctor entusiasmado, y ahí nomás les explicó a sus compañeros que ellos eran presos... que trabajaban para que el dueño del circo se llenara los bolsillos de dinero... que eran obligados a ejecutar ridículas pruebas

² Para Paulo Freire (2018), una situación educativa está integrada por un docente –y su conciencia de la direccionalidad de su accionar–, estudiantes –su historia y sus conocimientos previos–, un espacio y tiempo pedagógico, y los contenidos curriculares. Todos ellos elementos necesarios para la producción de un saber, donde la tarea docente propone la elaboración de los medios necesarios para la construcción del propio proceso de comprender y conocer los temas estudiados (pp. 40-42).



para divertir a la gente... que se los forzaba a imitar a los hombres... que no debían soportar más humillaciones y que patatín y que patatán (...). (Bornemann, 2011, pp. 10-11)

Las costumbres que se ponen en juego son la explotación y dominación del hombre por el hombre, la desigualdad social y la avaricia; y esas tradiciones se ven agravadas por la trama del cuento, que ofende a la moral y a la familia modelados por el espejo burgués³.

En la Argentina de la década del 70, las **costumbres en común** (Thompson, 2017, p. 61-62) de los sectores trabajadores transcurrían en los alrededores de la fábrica donde estaban empleados. En la vida cotidiana de las familias, estaban presentes los conflictos que se desplegaban con los patrones. Las palabras: huelga, delegado, compañeros y explotación se escuchaban en las conversaciones familiares. En algunos conflictos laborales, barrios enteros se movilizaban hasta la puerta de la fábrica en cuestión. Las niñas y los niños de ese tiempo, compartían de esa realidad (Lorenz, 2013, p. 93-94).

La prohibición de los libros infantiles, se da en el marco de la llamada “Operación Claridad”, lanzada a principios de ese mes por el Jefe del Ejército Roberto Viola para detectar el accionar subversivo en libros y otras publicaciones. La resolución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación N° 538 del día 27 de octubre de 1977 establece la vigilancia en los espacios educativos para detectar “subversivos” con el objeto de preservar la moral cristiana y distribuye en las escuelas el folleto *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)* señalando que: “El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores” (MEyC, 1977, p. 49).

Antes de la “Operación Claridad” –y sus resoluciones y publicaciones respectivas–, en septiembre de 1976, también fue prohibida la circulación de *El pueblo que no quería ser gris* a través del decreto N° 1888 del Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Otros libros infantiles prohibidos en el periodo 1976-1983 fueron *La torre de cubos* y *Picaflores de cola roja* de Laura Devetach; *La ultrabomba* de Mario Lodi; *Pelusa rumbo al sol* de Enrique Medina; *Mi amigo el respir* de José Murillo y *Ta-Te-Ti* de Álvaro Yunque⁴. La requisa de los ejemplares en circulación según consta de las distintas resoluciones y decretos, era tarea asignada a la Policía Federal Argentina.

Además del genocidio perpetrado mediante la tortura y desaparición de las y los detenidos en forma ilegal dirigida hacia el conjunto de la clase trabajadora (Blaustein y Zubieta, 2006, p. 645), la prohibición de distintas expresiones artísticas fue una práctica habitual por parte del Proceso de Reorganización Nacional desde su llegada al control del Estado el 24 de marzo de 1976. En su investigación *Un golpe a los libros*, Judith Gociol y Hernán Invernizzi sostienen que:

³ “(...) Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas del lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados” (Giroux, 1990, p. 33).

⁴ La nómina completa de libros infantiles prohibidos se puede consultar en: <http://www.unsam.edu.ar/librosprohibidos/>



(...) a la desaparición del cuerpo de las personas se corresponde el proyecto de desaparición sistemática de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones. Dicho de otro modo: que la estrategia hacia la cultura fue funcional y necesaria para el cumplimiento integral del terrorismo de Estado como estrategia de control y disciplinamiento de la sociedad argentina. (Gociol e Invernizzi, 2002, p. 23)

Los libros prohibidos en las aulas del siglo XXI

Abordar la Historia Argentina Reciente es un desafío particular. La memoria reciente se resiente en el recuerdo. Muchas veces duele, otras veces olvida para omitir el dolor. Se expresa a través de la palabra. La palabra implica conceptos, ideas, juicios, definiciones. La palabra implica identidad. ¿Qué identidad colectiva se construye en el marco de un artefacto cultural que niega la importancia de lo ocurrido, para negar lo que sigue ocurriendo?

El artefacto cultural del sistema capitalista en la Argentina en su dimensión neoliberal ha ido perfeccionando desde 1976 un hacer donde no hay identidad más allá de “la gente”, en tanto entidad que define a los individuos y niega a los sujetos. Es una indeterminación que determina: “la gente no cuida”, “la gente no hace”, “por algo será”, “algo habrán hecho”, fueron algunas de las frases acuñadas a finales de la década de 1970 para levantar un manto de sospecha sobre las personas que fueron secuestradas, torturadas, encarceladas y **desaparecidas** por fuera de todo marco del Derecho.

El individualismo es una práctica que va construyendo un discurso donde el esfuerzo y el mérito individual es la razón de todo progreso posible. “La corrupción” y la “inseguridad” son los grandes problemas que obturan la posibilidad de crecimiento individual. “La política” es una mala palabra, porque los políticos son corruptos y generan la inseguridad a los individuos bendecidos por el don del consumo gracias al Dios Mercado, el cual también, va **acomodando la demanda** (Machado y Montes, 2003, p. 109) de las expresiones culturales de acuerdo a sus necesidades. Donde el pasado no importa, donde el pasado “ya fue”. En estas coordenadas de relato cultural dominante (Feinmann, 1999, p. 12), ingresamos en las aulas para debatir sobre Historia Argentina Reciente.

Al revisar algunos manuales y textos que se ocupan del pasado reciente publicados en la última década⁵, nos encontramos con la mención de la represión a la cultura, a las artes en sus diversas expresiones y en particular, a los libros infantiles prohibidos por la dictadura cívico-militar que gobernó a la Argentina en el periodo 1976-1983. Dentro de las actividades temáticas que se proponen a las y los estudiantes para conocer y comprender la lógica del denominado

⁵ No referimos a los manuales de Teresa Eggers-Brass (*Historia VI*, 2012) el cual integró el catálogo de libros entregados por el Ministerio de Educación de la Nación a las escuelas a partir del año 2013; y la obra de Andujar/Grammático/Morichetti/Vissani (*Historia Reciente de la Argentina en el contexto Latinoamericano*, 2012) y al volumen elaborado por el programa “Educación y Memoria” del Ministerio de Educación de la Nación titulado *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* publicado y distribuido gratuitamente desde el año 2013.



Proceso de Reorganización Nacional –y sus acciones de exterminio de las personas y su sistema de símbolos–, los cuentos infantiles no ocupan ningún espacio.

El pueblo que no quería ser gris

Luján, en la provincia de Buenos Aires, forma parte de la llamada “Área Metropolitana”. Es una ciudad que cuenta con más de cien mil habitantes pero que se sigue manejando con la idiosincrasia de un pueblo. Durante la última dictadura cívico-militar-eclesiástica, 24 personas fueron detenidas-desaparecidas. En una de las escuelas donde se trabajan los cuentos infantiles que fueron prohibidos, hay una placa con sus nombres apenas se ingresa al establecimiento. Esa placa, muchas veces es tapada por un inmenso macetón. Uno de esos nombres, es de una estudiante de la institución.

En el Nivel Superior no universitario, estos cuentos son compartidos y forman parte de los materiales de estudio que se utilizan en el Instituto Municipal Emilio Fermín Mignone, tanto en el Profesorado de Educación Física como en la Tecnicatura en Gestión Cultural. Emilio Mignone tiene a una de sus hijas desaparecidas –Mónica–. Fue el fundador del Centro de Estudios Legales y Sociales, uno de los organismos de defensa de los Derechos Humanos más importante de nuestro tiempo. Las y los estudiantes llegan y transitan sus carreras sin tener dimensión de la persona que le da el nombre a la institución que integran.

En la universidad, los cuentos infantiles prohibidos son compartidos en la Universidad Nacional de Moreno en el marco de una materia del tronco común del Departamento de Economía y Administración, que funciona en el predio donde estuvo el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos. Un sitio de memoria, ya que allí estuvieron varios niños y niñas arrancados de su familia de origen en el marco del proceso represivo en los años 70. También, en la Universidad Nacional de Luján que fue cerrada por el gobierno de facto en el año 1980, se utilizan en una materia compartida por varias carreras del Departamentos de Ciencias Sociales. Y en el Instituto Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo”, en el marco de la carrera de Licenciatura en Historia.

Al introducir estos cuentos, que tienen una referencia ineludible con el pasado reciente, en espacios de formación de profesionales, docentes e investigadores, lo que prima es el desconocimiento, el silencio. Les estudiantes de Nivel Secundario, no tienen referencia y/o empatía por la palabra *desaparecido*. No han internalizado, en general, lo que implica la represión, la persecución y la proscripción. No conocen los nombres de las y los detenidos-desaparecidos. No conocen sus vidas.

En el Nivel Superior universitario y no universitario, ocurre algo similar. No tienen referencia del lugar adonde asisten ni del porqué de su nombre. Varios estudiantes provienen de ciudades vecinas a Luján. En su gran mayoría, también desconocen si en sus distritos hubo genocidio en los años 70. Algo semejante ocurre en las universidades, donde es escaso el conocimiento que las y los estudiantes tienen sobre los años 70, sobre el aparato represivo, sobre si en sus lugares de origen hubo personas secuestradas y **desaparecidas**, sobre la historia reciente del lugar al que



asisten a formarse. Incluso, en la universidad de “Las Madres” hemos encontrado estudiantes que conocen bastante poco sobre el Proceso de Reorganización Nacional, sus objetivos, sus características y las consecuencias que perviven en el presente.

Cuando leemos *Un elefante ocupa mucho espacio* la sensación que se vive en las aulas es de sorpresa y cierta desorientación. ¿Por qué un cuento de un elefante para hablar de la Dictadura, de Golpe de Estado, de Neoliberalismo? En el pizarrón, ponemos el año de referencia “1976” y el nombre “Proceso de Reorganización Nacional” antes de comenzar con la lectura. Al terminar, preguntamos: ¿lo conocían?

Desde hace siete años, la respuesta mayoritaria en los distintos espacios educativos es la misma: NO. ¿Conocen a la autora? La respuesta es casi idéntica. Luego compartimos el fragmento que está presente al final del libro de Elsa Bornemann donde se hace mención a la prohibición del mismo en el año 1977. Después preguntamos a los estudiantes ¿Por qué les parece que el cuento fue prohibido?

Las respuestas en general son:

- Porque habla de la libertad.
- Porque dice que hay que pelear.
- Porque se opone al poderoso.
- Porque se organizaron para ser libres.
- Porque cuestiona el orden establecido.

Para el final de la actividad, dejamos abierto este interrogante ¿Por qué, si llevamos más de treinta años de vida en democracia, este cuento infantil, que legalmente puede circular, que no está prohibido, es tan poco conocido?

La reflexión de los estudiantes en los distintos niveles, los lleva a las respuestas dadas con anterioridad. Al volver sobre el pizarrón, la fecha y el nombre con el cual se autoproclamaron gobierno los civiles y militares que perpetraron el genocidio del siglo XX en la Argentina preguntamos: ¿Para qué querían **reorganizar** la Nación?

Les estudiantes responden:

- Para que no se los cuestione.
- Para que no haya libertad.
- Para que no nos organicemos.
- Para que no luchemos por nuestros sueños.
- Para que no veamos a los poderosos.

El ejercicio áulico, deja de manifiesto que las y los sujetos tienen capacidad de reflexión, de comprensión, que sienten empatía por los oprimidos –más allá de si pueden reconocerse ellos mismos en esa dimensión–, que el inmenso aparato de poder puesto en juego para dejar a los sujetos sin capacidad de discernir las tensiones en la sociedad y los intereses en disputa no han



logrado su cometido. Son portadores de una **memoria liberadora** (Giroux, 1990, p. 37) la cual implica, conocer y comprender el sufrimiento de otros sujetos.

En ese marco, el hacer docente desde su politicidad, implica un **tiempo educativo** (Freire, 2018, p. 42) donde la posibilidad de la pregunta direcciona esa **situación educativa** hacia la construcción de un saber que ponga en crisis las relaciones de poder dominantes en nuestro tiempo. Para realizar esa tarea, los cuentos infantiles prohibidos a partir de 1976 y silenciados durante la hegemonía neoliberal son una herramienta fundamental para desarrollar la *memoria liberadora*.

Ilimitada fantasía

En el año 2019, adquirí al ingresar a una librería de Luján *La torre de cubos* de Laura Devetach. No tuve que encargarlo con anticipación. Al llegar a casa les compartí el libro a los niños –a Brisa y a Sol (hijas de Vero, mi compañera de vida), a Sebastián (nuestro hijo en común) y a Simón–. Sentados en la mesa junto a Vero, les leí *La planta de Bartolo*. Las niñas tenían 11 y 8 años respectivamente y Seba 2 y medio. Les tres niños más grandes simpatizaron con Bartolo, su idea, su planta y su forma de resolver un problema que aumentaba la desigualdad. Se quedaron sorprendidos al conocer a quienes molestaba Bartolo. También se preguntaron por qué ese libro y sus cuentos fueron prohibidos.

La resolución N° 480 del 23 de mayo de 1979 responde al interrogante que se plantearon los niños:

Que del análisis de la obra *La torre de cubos*, se desprenden graves falencias tales como la simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes;

Que algunos de los cuentos, atentan directamente al hecho formativo que debe presidir todo intento de comunicación, centrando su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y el principio de autoridad enfrentando grupos sociales, raciales o económicos con base completamente materialista, como también cuestionando la vida familiar, distorsas y giros de mal gusto, la cual en vez de ayudar a construir, lleva a la destrucción de los valores tradicionales de nuestra cultura

Que es deber del Ministerio de Educación y Cultura, en sus actos y decisiones, velar por la protección y formación de una clara conciencia del niño;

Que ello implica prevenir sobre el uso, como medio de formación, de cualquier instrumento que atente contra el fin y objetivos de la Educación Argentina, como asimismo velar por los bienes de transmisión de la Cultura Nacional. (Gociol e Invernizzi, 2002, p. 313).



Compartimos un fragmento de *La planta de Bartolo*, uno de los cuentos prohibidos por la resolución N° 480:

¡Pobrecitos los chicos del pueblo! Estaban tan caros los cuadernos que las mamás, en lugar de alegrarse porque escribían mucho y los iban terminando, rezongaban y les decían:

¡Ya terminaste otro cuaderno! ¡Con lo que valen!

Y los chicos no sabían qué hacer.

Bartolo salió a la calle y haciendo bocina con sus enormes manos de tierra gritó:

¡Chicos, tengo cuaderno para todos! ¡El que quiera cuadernos nuevos que venga!

¡Vengan a ver mi planta de cuadernos! (Devetach, 2018, p. 26)

En una película infantil de Hollywood que tiene más de veinte años –*Anastasia* (1997)–, subyace la idea de que el pueblo ruso bajo la dinastía Romanov era “feliz” hasta que llegó la revolución en 1917. Esa película fue el mayor éxito animado de la empresa que la produjo. Circuló en cines y otros formatos con amplia difusión. No fue prohibida, pese a su mirada, su discurso, su ideología. Pese a su función de adoctrinamiento⁶.

Para los defensores del liberalismo, no hay adoctrinamiento. Las cosas se dan por naturaleza (Aleman, 2016, p. 54). Cuando hay expresiones artísticas que ponen en riesgo los privilegios de los liberales, allí hay adoctrinamiento. Por lo cual, esas expresiones son peligrosas, y si no pueden ser prohibidas, deben ser negadas, olvidadas, omitidas. Silenciadas.

Los cuentos que se mencionan en este trabajo, hoy no están prohibidos. La experiencia en las aulas nos demuestra, sin embargo, que han sido omitidos, olvidados y negados en la formación de cientos de miles de docentes y estudiantes de los tres niveles a lo largo de tres décadas de sistema constitucional. Hay un relato que se ha adueñado del pasado en tanto **ontología de la verdad** (Benjamin, 2011, p. 7) como tiempo pleno, negando el conflicto material y simbólico que pesa sobre los mensajes que ponen en crisis el denominado “ser nacional” definido en 1976.

Los estudiantes al conocer y trabajar con estas obras infantiles en las aulas han demostrado que pueden discernir, que se pueden inquietar y reconocer sectores sociales en disputa. La primacía del sujeto sigue ahí, vigente, más allá de todos los intentos de la **pedagogía del terror** (Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, 2006) por colonizar su subjetividad. El dilema a resolver colectivamente es cómo ese reconocimiento se transforma en una identidad que permita defender necesidades e intereses comunes. Los docentes que transitamos las aulas buceando en la

⁶ En su artículo ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? Henry Giroux desarma el discurso presente en varios films de principios de la década de 1990 donde se construye una naturaleza social en la cual prima la cultura machista, el racismo y se le resta valor al debate en democracia. Para Giroux, estas películas alfabetizan a las y los niños de las nuevas generaciones, convirtiendo a Disney –y a otras grandes cadenas del mundo del entretenimiento– en una empresa pedagógica (pp. 77-78).



Historia Argentina Reciente, tenemos la tarea de achicar los espacios colonizados y ocupados por el silencio, que no es neutro ni imparcial⁷.

En la ya mencionada investigación “Un golpe a los libros”, sus autores afirman que: “Si se proponían “destruir un estado de conciencia colectivo”, entonces también se debía destruir un estado de la cultura y la educación” (Gociol e Invernizzi, 2002, p. 31).

El “estado de conciencia colectivo” construido como pueblo implicaba la solidaridad, el compromiso con el otro, la búsqueda de la igualdad, el enfrentamiento con la opresión, con el opresor y los guardianes de su bienestar. Los libros infantiles prohibidos, no reseñaban hechos con “ilimitada fantasía”, sino que construían su mensaje a partir del clima de *protesta y compromiso* que atravesaban a la sociedad argentina en la década de 1970 (Montes, 1998, p. 67). Tensiones y disputas que ponían en crisis los privilegios de quienes decían –y dicen–, ser los defensores de las tradiciones nacionales.

Referencias bibliográficas

- Adamoli, M., Flachdland, C. y Luzuriaga, P. (2014). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Benjamin, W. (2011). *Conceptos de filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Agebe.
- Blaustein, E. y Zubieta, M. (2006). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso*. Buenos Aires: Colihue.
- Bornemann, E. (2011). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cullén, C. (1997). *Críticas a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Devetach, L. (2018). *La torre de cubos*. Buenos Aires: Santillana.
- Eggers-Brass, T. (2012). *Historia VI. Historia reciente en la Argentina*. Buenos Aires: Maipue.
- Feinmann, J. (1999). *La sangre derramada*. Buenos Aires: Ariel.
- Franco, M. y Levin, F. (2007) (comp.). *Historia Reciente: perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2018). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gociol, J. e Invernizzi, H. (2002). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires: Eudeba.

⁷ El pasado es disputa, en tanto el género humano no haya resuelto la lucha de clases. Los historiadores, escriben desde su verdad, es decir, desde su lugar dentro de la lucha de clases (Benjamin, 2011, p. 6).



- Machado, A. y Montes, G. (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Lorenz, F. (2013). *Algo parecido a la felicidad*. Buenos Aires: Edhasa.
- Pozzi, P. (2008). *La oposición obrera a la dictadura (1976-1982)*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Steinberg, Sh. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Thompson, E. (2017). *Costumbres en común*. Madrid: Capitán Swing.
- Andújar, A.N., Grammatico, K.V., Morichetti, M., Pita, V.S., Scirica, E.C. y Vissani, V.M. (2012). *Historia Reciente de la Argentina en el contexto latinoamericano*. Buenos Aires: Santillana.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

El Instituto Federal Artigas y el desafío de formar ciudadanía en el marco de los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. Vacíos en la Historia regional enseñable

Sara del Rosario Mentasti

Instituto Federal de Estudios e Integración de Entre Ríos José Artigas
sararmentasti@gmail.com

Resumen

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto CAI+D 2016: “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”.

En esta oportunidad, nos centramos en la formación inicial del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, e indagamos sobre los desafíos y tensiones que atraviesan durante su trayectoria educativa en relación a la enseñanza del tiempo histórico, en temas del pasado reciente.

La realización de una encuesta a estudiantes avanzados de la carrera, una vez finalizado el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia (4to. año), junto con entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes formadores de la cátedra, fueron los instrumentos de investigación utilizados en esta ocasión.

Los aportes de esta investigación, estarán relacionados con la mejora de la formación de los futuros profesores del Litoral, que consideramos pueden hacerse extensibles a otras universidades o institutos de formación docente del contexto argentino.

Palabras clave: Tiempo histórico, pasado reciente, formación del profesorado.



Los vacíos en la enseñanza de la Historia regional. Los 200 años de creación de la República de Entre Ríos

Hablamos de la enseñanza de una Historia que se desconoce... nada más y nada menos de nuestra propia historia como sociedad, como comunidad, como Patria chica.

Por ello, en el marco de los 200 años de la creación de la República de Entre Ríos como forma autónoma de organización territorial, política, administrativa de nuestra Provincia con su primer escalón en el año 1814, pensamos en la Historia regional que no aparece en el currículum provincial e institucional, dejando a merced de los docentes su consideración. Docentes que tampoco abrevan en su formación contenidos apropiados para tal efecto. A lo largo del tiempo esta ha sido y continúa siendo parte de nuestra mayor preocupación: la ausencia evidente en las aulas de un currículum explícito, de los acontecimientos que permitieran al docente, a los alumnos y a todos poder interiorizarse, de manera criteriosa y clara, de aquellos hechos que fueron forjando nuestra identidad. Especialmente en el Nivel Secundario, teniendo en cuenta también la ausencia académica de una Historia regional en el Nivel Superior, tanto terciario como universitario. ¿Tan difícil es incorporarlo? Le compete al Estado acompañar su incorporación y su difusión como historia en el registro escolar.

La conmemoración de los 200 años de lo acontecido en nuestra región puede convertirse en un valioso material de conocimiento enseñable en todo su universo de posibilidades, yendo del pasado al presente y del presente al pasado.

La Historia realmente es una gran oportunidad para utilizar el entorno presente como plataforma para interrogar al pasado y dar sentido a lo que enseñamos y aprendemos hoy; y cómo su currículum contribuye al desarrollo de la identidad de los estudiantes. La historia aporta contenido y método para que descubra su individualidad y el cariz social de su rol, pudiendo así explicarse el carácter social de la historia que contribuye a ello y dar dimensión a su sentido de pertenencia (Urrutia, 2008).

Y el desafío en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias sociales es ayudarlos, como lo expresa Joan Pagès (2008), a construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico; puedan adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo; el desarrollo de una conciencia crítica; aprendan a debatir, construir sus propias opiniones, a elegir, a analizar los hechos; construyan su sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía (Pagès, 2008).

Formar en nuestros adolescentes y jóvenes la subjetividad política, significa entregarles las herramientas para el buen ejercicio del poder, transformándolos así en actores sociales capaces de intervenir en la sociedad ejerciendo su propio poder y capacidad de decisión. Se edifican, entonces, puentes entre la vida propia y el contexto social. Esto manifiesta Alexander Ruiz Silva (2012) considerando que en la formación de la persona humana cabe también lo ético y lo político que nos constituye como seres históricamente situados.

Por lo dicho, sugerimos ejes temáticos para trabajar en las aulas los 200 años de la creación de la República de Entre Ríos: Federalismo, Identidad, Integración y Debates historiográficos.



Ejes que abordan uno de los procesos históricos que sedimentaron nuestra realidad histórica, cargándola de significatividad. Entre quiebres y continuidades se fue forjando el Estado que la organización nacional diseñará con su letra y con su espíritu.

Epopeya y tragedia, pasiones y enfrentamientos, encuentros y desencuentros, quiebres y continuidades. Los unos y los otros. Artigas y Ramírez, Ramírez y Artigas, los pueblos del interior y el agudo centralismo porteño. Dicotomías en la existencia de nuestra Nación... Nuestros jóvenes merecen la enseñanza y el aprendizaje de una Historia hecha entre luces y sombras.

Ahora bien, a modo de síntesis de lo expuesto, ¿cómo darle contenido acontecimental a dichos procesos históricos? ¿cómo llega al espacio escolar y áulico? ¿A quién compete? ¿Al Estado provincial? ¿a las instituciones formadoras de docentes en Historia?, ¿a los docentes? En fin, va siendo hora de que cada cual se haga responsable de su deber ineludible de ayudarnos a saber quiénes somos para proyectarnos al futuro.

Empecemos por el Federalismo

Como síntesis histórica del tiempo en ciernes, la Constitución Nacional acoge la forma federal de estado.

El federalismo significa una combinación de dos fuerzas: la centrípeta y la centrífuga, en cuanto compensa en la unidad de un solo Estado la pluralidad y la autonomía de varios.

Dice Bidart Campos (1981) que el origen lógico, la base de todo Estado federal es siempre su constitución, y que el origen histórico o cronológico es, en cambio, variable y propio de cada federación. Nuestro Estado es federal. Lo expresa la Constitución de 1853. Se llama República Argentina y es un Estado nuevo u originario. Más histórica y cronológicamente, nuestro federalismo no fue una creación repentina o del poder constitucional, sino una recepción de fuerzas y factores que condicionaron su realidad sociológica. Nace desde las ciudades que los movimientos españoles de colonización fueron fundando a través de las corrientes pobladoras; de los gobiernos locales que proporcionaron por medio de los cabildos una base municipal o comunal. Ideológicamente desde los inicios de la historia criolla se perfilan el unitarismo y los federales. Y no solo en el Plata, sino como fuerzas centralizadoras y descentralizadoras, en toda América Latina. Tres factores integran la conformación del federalismo:

- El medio físico-natural;
- El medio ideológico, que es la doctrina federal, cuya expresión encuentra forma en el pensamiento oriental, fundamentalmente el de Artigas;
- El medio instrumentador, que es el proceso de los pactos interprovinciales. (Bidart Campos, 1981)

Todo se conjuga rememorando un tiempo que para la entrerriana proyecta al presente la significatividad histórica de las autonomías provinciales.

El 29 de setiembre de 1820, Ramírez creó la República de Entre Ríos dictando al efecto un Bando y cuatro Reglamentos para el orden de los departamentos: Reglamento del Orden Militar,



del Orden Político, del Orden Económico y Reglamento de Número y Valor del Papel Sellado para su aplicación y uso. Así comienza una corta pero fructífera etapa. Los inicios institucionales, políticos y económicos de la Provincia y la vigencia que mantiene, posibilitan conocer y revalorizar el origen, progreso y vigencia de instituciones, derechos y garantías fundantes. Este acontecimiento, en muchos aspectos, dio inicio al desarrollo del derecho público entrerriano.

Aclaremos que el término República no se debe entender con un sentido separatista del resto de las Provincias Unidas, sino como un ente territorial con una población determinada que debía sopesar el poderío de Buenos Aires. Entre Ríos, Corrientes y lo que hoy es Misiones, contaban con poca densidad de población y con una superficie montesina. Término de uso y costumbre de la época. Asimismo, durante 1820, la Provincia de Tucumán dictó una Constitución en la que se declaró “República libre e independiente, unida sí con las demás que componen la Nación Americana del Sud (...)”, que abarcaba los actuales territorios de las provincias de Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero (Martínez Aquino, 2020, p. 194).

Hablemos de identidad

Entonces pensemos en su abordaje, en aquellos contenidos que como tales puedan contribuir a que los estudiantes construyan su propia identidad.

“Educar en la identidad... (busca) nuestro propio significado”. Así los estudiantes pueden descubrir su identidad cultural en diálogo con su entorno geográfico, ambiental e histórico. El proceso histórico al que hacemos referencia ofrece alternativas de análisis para que asuman su pertenencia a una realidad circundante, al entorno que los interpela desde el pasado para interpretar, comprometerse e intervenir en el tiempo presente. Darle sentidos a la enseñanza de la historia y a las ciencias sociales facilita al docente acompañar la aprehensión de raíces, valores y principios identitarios ¿De qué estamos hablando?

Rosa Rivero (2004) nos planteaba la doble y dialéctica función de la enseñanza de la historia, por un lado, la necesidad de favorecer una conciencia crítica en la ciudadanía y, por otro, con el objetivo identitario de forjar y mejorar los vínculos representacionales y societales entre los miembros de determinada comunidad social y/o nacional. Ambos objetivos terminan enfrentándose con situaciones contradictorias, lo cual se visualiza en la dicotomía de la historia regional rioplatense. Igualmente se conviene en que un futuro compartido en paz solamente es posible dentro de los límites de una memoria colectiva consensuada. Lo cual requiere negociar las interpretaciones del pasado desde la voluntad de reconciliación en el presente para favorecer esa construcción identitaria de la que hablamos (p. 69).

Hablemos de los debates historiográficos

Dentro de los debates planteados en la enseñanza de nuestra Historia regional, se halla la relación conflictiva entre los dos caudillos Ramírez-Artigas, Artigas-Ramírez. Temática de diferentes matices que se plantea entre los historiadores, y en las aulas. Y son los 200 años



abordados los que vuelven a instalar esa dicotomía histórica.

Partimos de las consideraciones de un investigador uruguayo, Lic. Alberto Umpiérrez (2020) –actualmente Director del Archivo General de la República Oriental del Uruguay– incansable estudioso del pensamiento artiguista y sus proyecciones en la región del Plata. Expresa que la supuesta “traición” de Ramírez a Artigas se fundamenta en que, el pueblo de Entre Ríos es sujeto de la misma “Soberanía Particular” que vale para cualquiera de las Provincias en la misma lógica política del Artiguismo. Reafirma que la primera lealtad de Ramírez es con su Pueblo de Entre Ríos y, en función de esa lealtad primordial, fue que tomó la decisión de firmar el Tratado del Pilar, procurando evitar una eventual invasión portuguesa del territorio entrerriano.

La amenaza de invasión portuguesa sobre Entre Ríos era real y seguramente después de haber derrotado a los porteños en Cepeda, se suponía que los portugueses podrían aprovechar la situación para concretarla, quizás con la complicidad de los porteños. Lo único que frenaba a las fuerzas portuguesas en el río Uruguay era la alianza con Buenos Aires. Solamente hacía falta que los porteños le dieran luz verde para que siguieran invadiendo hasta el río Paraná.

A Buenos Aires no le interesaba conservar la Provincia de Entre Ríos, ni de toda la Mesopotamia, al igual que despreciaban a la Banda Oriental. Ya desde la misión Pico-Rivarola ante Artigas en 1815 queda claro que a Buenos Aires le interesaba solamente tener el control de la Provincia de Santa Fe. En el punto 5 de la propuesta que le llevaron Pico y Rivarola a Artigas, en representación del Director Supremo Ignacio Álvarez Thomas, decía que: “Las provincias de Corrientes y Entre Ríos quedan en libertad de erigirse o ponerse bajo la protección del gobierno que gusten”.

Derrotada así toda resistencia en la Provincia Oriental y ocupado totalmente su territorio, Ramírez no tenía opción.

Artigas, siempre luchó por la “Soberanía Particular de los Pueblos”, según afirmaba en uno de sus primeros documentos políticos en 1813: “será precisamente declarada y ostentada como objeto único de nuestra revolución”.

¿Dónde queda la idea de “Soberanía Particular de los Pueblos” cuando el propio Artigas define a Ramírez como un “traidor” e invade el territorio entrerriano con los restos de sus fuerzas militares?

Artigas se traicionó a sí mismo, tal vez enceguecido por la frustración de la derrota ante los portugueses y la pérdida de la Provincia Oriental que era la base de su Poder y de su posición como “Protector de los Pueblos Libres”. Cuando los portugueses invadieron la Banda Oriental en 1816, Artigas y su Ejército quedaron totalmente comprometidos en la defensa de su propio territorio, y ya no podían proteger a nadie. Entre Ríos y Santa Fe tuvieron que afrontar solas la guerra contra Buenos Aires, que no cesaba de organizar ejércitos en su contra. Desde 1815, comenzó un proceso de maduración y consolidación política de las Provincias, que se consolidó en 1820, en la Batalla de Cepeda y el Tratado del Pilar.

Entonces:

- Ramírez le debía lealtad primordial a su Pueblo entrerriano, y con su decisión salvó y consolidó a la Provincia. Tampoco traicionó en Pilar al ideario Republicano y Federal,



que quedó firmemente consagrado desde ese momento.

- Artigas ya derrotado, faltó a su compromiso de respetar y defender la “Soberanía Particular de los Pueblos”, tratando de “traidor” a Ramírez e invadiendo a mano armada la Provincia de Entre Ríos.
- Si en aquella circunstancia hubo un GRAN TRAIADOR, con mayúsculas, fue la oligarquía porteña, aliada del invasor portugués y del financista británico. Quizá al cargar las tintas en Ramírez se distrae la atención sobre este hecho, que fue reiterativo a lo largo de la Historia del Río de la Plata.

Para el historiador entrerriano Rubén Bourlot (2020), no debemos encerrarnos en posturas absolutas; y señalar los errores de los hombres del pasado no les quita valor, los humaniza. Artigas fue una figura de una claridad conceptual notable y original en su pensamiento, incorruptible y verdaderamente revolucionario. Fue humano y sumergido en la realidad. Quizás por debilidad o egolatría se sumergió en problemas que no supo resolver. Ramírez también cometió gruesos errores políticos y terminó derrotado y muerto, producto de los malos pasos dados, más allá de las responsabilidades de sus aliados y enemigos. Considera que el verdadero enemigo estaba en el puerto de Buenos Aires y en los intereses externos, como los de los portugueses y el imperio inglés.

El debate historiográfico sobre la relación Ramírez-Artigas constituye uno de los nudos que se han ido desembalando a lo largo de la historia regional en la Cuenca del Plata. Y ese debate requiere instalar el análisis del discurso pertinente. Así podremos ofrecer a los docentes y estudiantes de formación docente en esta disciplina, una historia integrativa, pudiendo reconocer una pluralidad de interpretaciones desde una diversidad de enfoques. Al respecto proponemos trabajar las distintas lecturas a saber (García Garro, 2020):

- a) Las teorías de la “Historia oficial”:
Mitre y la ruptura con el “caudillaje oriental”.
Fidel López y la pelea entre “dos reos indignos”.
- b) Las primeras teorías entrerrianas:
Teijeiro Martínez, entre el régimen federal y el control de Entre Ríos.
Martín Ruiz Moreno, el ocaso de Artigas y su falta de argumentos.
- c) Acevedo, la sistematización oriental de la teoría “Ramírez traidor”.
- d) Los nuevos aportes de la historia del interior:
Vásquez y el eclipse total de la buena estrella de Ramírez.
Gómez, Artigas y el botín de Entre Ríos.
- e) Molinari y un caudillo fuerte para enfrentar a los portugueses.
- f) La Academia Nacional de la Historia y la Historia social:
Levene y el nuevo federalismo.
Romero y la predisposición de los orientales a separarse.



Félix Luna, entre el federalismo aislacionista y el ego de los caudillos.

g) Los revisionistas de los años 50 en adelante:

Rosa: Ramírez y López como títeres movidos por manos hábiles.

Abelardo Ramos y la defección de los intereses del Litoral.

Chávez y la teoría de los auxilios porteños y las promesas del Barón de la Laguna.

h) El fin del ciclo artiguista y el agotamiento del sistema de la Liga de los Pueblos Libres:

El rol del Puerto de Montevideo y los otros puertos orientales en el sistema artiguista.

Problemas con los puertos, problemas económicos y políticos.

Ramírez ante el fin del ciclo artiguista.

Ciudadanía en la historia regional

Lo que recuperamos de esta etapa postcolonial, dentro de sus complejidades, es el republicanismo y americanismo de los caudillos, que, a pesar de sus aristas polisémicas, muchas veces cuestionadas a lo largo de nuestra historia nacional, regional y local, sentaron bases para la organización del Estado argentino. Con el Tratado del Pilar desaparece la alternativa monárquica como camino político del Río de la Plata. Se acentúa la disputa de Unitarios y Federales, marcada por la política portuaria y aduanera. Realidad imbricada que divide a las Provincias desde la variable económica. Y que todos conocemos.

La documentación base del constitucionalismo moderno argentino sentará las líneas de la estructuración arquitectónica estadual en nuestro país, preexistente a nuestra Ley Fundamental. Las constituciones provinciales le dan forma, y en el camino de ese constitucionalismo, la Provincia de Entre Ríos recupera los Bandos y Reglamentos para la conformación de la entonces jurisdicción. Allí encontramos atisbos del concepto de ciudadanía, no expresado textualmente, sino que se desprende de su análisis e interpretación.

En el año 2018, expresábamos que, en su concepción más extendida se entiende por ciudadanía a la pertenencia a una comunidad política, que implica un conjunto de elementos constitutivos del Estado Nación. La identidad nacional surge, así, como una construcción creada para darle legitimidad al Estado moderno, es la vinculación entre los individuos miembros de una comunidad y el Estado. Se trata de un concepto incluyente y excluyente a la vez, ya que por un lado agrupa a quienes forman parte de ese colectivo social y por el otro deja afuera a los que no pertenecen al mismo. A su vez, el ciudadano puede pensarse desde dos perspectivas, una que lo define como titular de derechos y obligaciones –la visión más extendida–; mientras que la otra lo entiende como actor de una identidad cultural. Así, la ciudadanía implica un sentimiento de pertenencia a una “comunidad imaginada”. Existe, entonces, el reconocimiento de ese status por parte de los otros miembros que comparten valores culturales, intereses, en fin, un entramado de valores que conforman esa identidad. El derecho a la formación de su subjetividad política va acompañado de la exigencia de una formación docente capaz de facilitar la formación de la conciencia histórica, social y ciudadana (Liponezky y Mentasti, 2018).



Consideraciones finales

Ahora bien, luego de nuestra fundamentación necesaria para la propuesta pedagógica y didáctica, veamos con qué herramientas trabajar.

Recuperamos e insistimos en que la enseñanza de la lectura y escritura debe ser una competencia de los profesores de Historia. Permite construir conocimiento. El leer y escribir contribuye a que los alumnos puedan seleccionar información, discernir, cuestionar, criticar. Proponemos facilitar la lectura comprensiva de los textos mencionados, tanto documentales como bibliográficos. Contamos particularmente con el Archivo General de la Provincia de Entre Ríos y el Archivo Artigas de la República Oriental del Uruguay, en este caso digitalizado. El Instituto ofrece facilitar caminos hacia esos ámbitos y acompañar el recorrido a través de diferentes herramientas, ya sea de manera presencial como virtual. Entre otras actividades se busca: promover situaciones de interpretación colectiva de los textos; explicación e interpretación de la terminología específica mediante el uso de glosarios al efecto; orientación respecto a las distintas fuentes consultadas; identificación de las diferentes interpretaciones de los acontecimientos y procesos históricos a la luz de la historiografía entrerriana, regional y nacional con la que se cuenta. Identificar, a la vez, argumentaciones que surgen de la confrontación bibliográfica. Contribuir a la decodificación de los textos existentes a partir de una inteligente selección de los mismos, acorde a los objetivos propuestos. Propiciar asimismo la escritura, en primer lugar, del docente en historia y consecuentemente la lectura y escritura de los estudiantes, tanto del Nivel Superior, como Secundario. Cada cual según su complejidad.

Entre las herramientas virtuales existentes ponemos a disposición en la web:

- Comité para el Desarrollo de la Cuenca del Río Uruguay (CCRU) (25/09/2020) Secretaría técnica. 2010- 2020: 10 años construyendo Integración Transfronteriza: Foro virtual: La Historia compartida: El Artiguismo. YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yeoRIzE2GgQ&ab_channel=CCRU
- Instituto Federal de Estudios e Integración de Entre Ríos “José Artigas”, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). (25/09/2020) Ciclo de Jornadas El rol de los caudillos en la formación de la Nación. Tres encuentros. Contacto: cienciapolitica@fts.uner.edu.ar
- Cuadernos del pensamiento artiguista. (2019). *La Huella de Artigas*. Año 1 - Número 1- Paraná, Entre Ríos. Editor responsable: Instituto Federal de Estudios e Integración “José Artigas”.

Si bien la situación actual limitó nuestra presencia de educación no formal en el medio, hemos igualmente generado acciones virtuales con significativos resultados que nos animan a continuar dejando abierta la puerta para seguir trabajando.



Referencias bibliográficas

- Andrade, G., Massone, M. y Nuñez, S. (2009). La formación de los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 131-152.
- Bidart Campos, G. (1981). *Manual de Derecho Constitucional*. Ediar.
- García Garro, A. G. (2020). Todas las lecturas y una interpretación armonizadora. En Busti, J. P., Bourlot, R., García Garro, G. y Martínez Aquino, F. *Francisco Ramírez. 200 años de identidad entrerriana*, pp. 115-181. Comisión permanente para el Estudio, Vida y Legado de Francisco Ramírez. “Bicentenario de la batalla de Cepeda, el Tratado del Pilar y la República de Entre Ríos”. Gobierno de Entre Ríos. Recuperado de: [http://cge.entrerios.gov.ar/recursosaprender/ramirez/assets/francisco-ramirez---interior-a5-\(1\).pdf](http://cge.entrerios.gov.ar/recursosaprender/ramirez/assets/francisco-ramirez---interior-a5-(1).pdf)
- Liponezky, S. y Mentasti, S. (2018). *La construcción de ciudadanía en contextos iberoamericanos en la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias sociales. La Región de la Cuenca del Plata. Entre Ríos y la República Oriental del Uruguay. Desafíos* (ponencia). Instituto Federal de Estudios e Integración de Entre Ríos “José Artigas”. Bariloche, Argentina.
- Martínez Aquino, F. (2020). La génesis de la organización institucional, política y económica de la Provincia. En Busti, J.P., Bourlot, R., García Garro, G. y Martínez Aquino, F. *Francisco Ramírez. 200 años de identidad entrerriana*, pp. 183-208. Comisión permanente para el Estudio, Vida y Legado de Francisco Ramírez. “Bicentenario de la batalla de Cepeda, el Tratado del Pilar y la República de Entre Ríos”. Gobierno de Entre Ríos. Recuperado de: [http://cge.entrerios.gov.ar/recursosaprender/ramirez/assets/francisco-ramirez---interior-a5-\(1\).pdf](http://cge.entrerios.gov.ar/recursosaprender/ramirez/assets/francisco-ramirez---interior-a5-(1).pdf)
- Mentasti, S. (2020). Los vacíos en la enseñanza de la Historia regional. Los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. *Revista Ramos Generales. El almacén de la solapa entrerriana. Pizarrones*, 4, pp. 30- 31.
- Pagès, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 6, pp. 81-82.
- Rosa Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comp.). *Aprender y pensar la historia 2*, pp. 47-69. Amorrortu.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. *Voces de la Educación*. Paidós.
- Umpiérrez, A. y Bourlot, R. (2020). *Para el debate histórico: La supuesta traición de Ramírez al artiguismo El desencuentro*. Instituto Federal de Estudios e Integración de Entre Ríos “José Artigas”.
- Urrutia, P.V.N. (2008). Aprendizajes con sentido: enseñanza de la Historia basada en la vinculación del contenido con el entorno local ¿Desafío o realidad? *Reseñas de la Enseñanza de la Historia* 6, pp. 13-27.

Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

Patrimonialización de los fondos documentales de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. Una experiencia de práctica socio-comunitaria desde el aprendizaje situado

Daniela M. Wagner

Dpto. de Historia, Facultad de Ciencias Humanas
Centro de Investigaciones Históricas - UNRC
dwagner@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es presentar una síntesis de una experiencia de práctica socio-comunitaria, que comenzamos a desarrollar desde mayo de 2019, en la Casa de la Memoria de Río Cuarto y que actualmente se halla interrumpida debido a la pandemia que estamos atravesando.

De la experiencia participamos docentes, estudiantes y becarios del Profesorado y la Licenciatura en Historia, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Río Cuarto y miembros de la Comisión Municipal de la Memoria de Río Cuarto. Nos abocamos a la patrimonialización de los fondos documentales existentes en la Casa de la Memoria con la finalidad organizar un Archivo de consulta pública para instituciones educativas –de distintos niveles–, investigadores de las ciencias sociales, organizaciones de derechos humanos y la ciudadanía en general, interesados en la reconstrucción de la memoria y la historia reciente, la identificación del accionar del terrorismo de Estado, particularmente entre 1976-1983, y la defensa de los derechos humanos, a escala local y regional.

Palabras clave: Patrimonio documental, archivos, historia reciente, aprendizaje situado.



Relato de la experiencia

Desde 2009, las prácticas socio-comunitarias (PSC) se han incorporado como prioridades al Plan estratégico institucional de la Universidad Nacional del Río Cuarto (UNRC) con el objetivo de vincular sistemáticamente el currículo de las carreras con las problemáticas territoriales, es decir, constituyen iniciativas que dotan de sentido y compromiso social a la Universidad, a la vez que promueven la formación socio-crítica y ciudadana de los futuros egresados. Mediante el trabajo comunitario, los estudiantes construyen contenidos y competencias propias de la profesión que han elegido¹.

En el caso de nuestra propuesta de PSC, surgió a partir de intercambios realizados en 2018 con la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de Río Cuarto y organizaciones que conforman la Comisión Municipal de la Memoria (CMM) en los cuales nos manifestaron la necesidad de contar con colaboración idónea para emprender el ordenamiento, clasificación y valorización de la documentación que se conserva en la Casa de la Memoria.

Para las organizaciones que conforman la CMM, la importancia de contar con un Archivo de la Memoria en Río Cuarto radica en la posibilidad de abrir sus fondos documentales a la ciudadanía en general; y especialmente, la posibilidad de hallar información relevante para los procesos judiciales que desde hace décadas vienen sosteniendo, y en los que se investigan violaciones a los derechos humanos y crímenes de lesa humanidad ocurridos durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

De este modo, recurrimos al trabajo colaborativo en las asignaturas de Introducción a la Historia y a las Ciencias Sociales (6680), Taller Técnico para Historiadores (6683) de 1er año; Historia de las Políticas Educativa (6691) de 2do año y Seminario de Historia Regional (6708) de 4to año del Profesorado y la Licenciatura en Historia.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, abordamos contenidos teóricos-metodológicos propios de la investigación histórica y contenidos relacionados con la historia reciente y las ciencias sociales en general. En conjunto, estos tópicos posibilitaron a los estudiantes articular el lugar del aula con el espacio-situado del Archivo, aprender junto a sus docentes, a sus pares y con quienes gestionan ese espacio, es decir, los integrantes de la CMM.

Además de poner en tensión los abordajes teóricos con situaciones problemáticas concretas, la prehensión de técnicas archivísticas, la valorización integral del patrimonio del archivo, el examen crítico de los aspectos involucrados en la organización del mismo y tomar conciencia de que su trabajo implica una contribución a la conservación de materiales relevantes para conocer e investigar sobre la memoria y la historia reciente en la localidad.

¹ Web de la Secretaría de Planeamiento y relaciones institucionales, UNRC. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/planeamiento/>



Entre secuencias, discontinuidades y rediseños: la práctica en marcha

A partir del recorte contextual y espacial planteado hasta aquí, comenzamos nuestro trabajo en la Casa de la Memoria de Río Cuarto, ubicada en Bv. Almafuerde y Pringles.

Hoy presentamos de manera ordenada las actividades realizadas allí –ello a los fines didácticos–, pero la naturaleza misma de la PSC implica idas y vueltas, es decir, no siempre pudimos mantener las secuencias planificadas, tuvimos que discontinuar algunas y rediseñar otras en función de las situaciones que se nos fueron presentando.

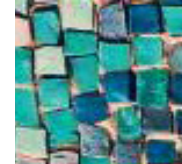
Así para comprender el devenir y el valor de los materiales con los que nos encontramos, tuvimos que “reconstruir la historia de la Casa como parte del patrimonio histórico y arquitectónico y luego de las instituciones a las que alberga”.

Se trata de una casona muy austera de finales del siglo XIX que funcionó como taller y ocasional boletería del Ferrocarril Central Argentino. Tras años de abandono producto de la inactividad y privatización del mencionado ramal, en la década de 1990 junto a otras edificaciones existentes en el predio ferroviario, fue incorporada a lo que hoy conocemos como Centro Cultural del Andino. Institucionalmente, en 2005, la casona fue cedida en préstamo precario gratuito por la Fundación Municipal por la Cultura a las organizaciones Madres de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S. y el 25 de mayo de 2006 se inauguró como sede de la Casa de la Memoria.

A partir de entonces, este espacio comenzó a delinearse como un *lugar de memoria*, destinado a la reflexión crítica sobre la historia, la memoria local reciente y a exteriorizar el reclamo de verdad, memoria y justicia por las violaciones a los derechos humanos y crímenes de lesa humanidad perpetrados por la dictadura militar (1976 -1983) (Wagner et al., 2020).

En 2008, se creó la CMM (Ordenanza Municipal N° 188/08 y modificaciones vigentes), la cual, en 2016, se amplió con la incorporación de la Asociación de Ex-presos Políticos, Familiares de Desaparecidos, Observatorio de DDHH de la UNRC y representantes del Estado municipal; y recién en 2018 se instituyó el Archivo Municipal de la Memoria (AMM), cuya administración, conservación y ampliación está a cargo de la mencionada Comisión (Ord N° 996/18).

Desde su inauguración hasta el presente, la casona fue albergando materiales muy variados y, de acuerdo con la prospección que realizamos en sitio, pudimos establecer que se trata de un “archivo no natural”, es decir, no es producto de la sedimentación de las funciones y actividades que el productor del archivo realiza a lo largo del tiempo (siendo originales, orgánicos y seriados), sino de la acumulación de materiales de distinta procedencia, reunidos a partir de ciertas definiciones y propósitos (Guerra, 2019). El AMM conserva diversos repositorios, producto de donaciones de distintas instituciones y organismos de derechos humanos: entre ellos, CELS; Madres y Abuelas de Plaza de Mayo; CoNADI; Conadep; Cispre, H.I.J.O.S.; Expresos por razones políticas, Familiares de detenidos-desaparecidos. También cuenta con colecciones de particulares: como la Américo Di Cola (militante local) y un conjunto de libros recuperados de un calabozo del Centro Clandestino de detención y tortura (CCDyT,) D2 de la policía de la Provincia de Mendoza. Dichos libros constituyen la colección fundacional de la Biblioteca, Jorge Harriague (militante y desaparecido riocuartense) a los cuales se fueron sumando fondos bibliográficos, documentales,



gráficos y audiovisuales relacionados principalmente con la política, la historia, la filosofía, la literatura y los derechos humanos en el pasado reciente.

Paralelamente, tanto en el **espacio-aula universitaria** como en el **espacio-AMM**, realizamos **revisiones a nivel teórico** sobre las diferentes maneras de concebir a los archivos, su función social, educativa y patrimonial. También identificamos y reflexionamos sobre las múltiples variables que están involucradas en la organización de un Archivo, por un lado, las de índole intelectual que se reflejan en las prioridades y decisiones respecto a ¿qué preservar y qué desechar? ¿para qué acciones? y ¿para quiénes? Por el otro, las de índole políticas, que justifican la inversión de presupuestos, la organización arquitectónica y estéticas de los edificios que albergan archivos, bibliotecas y museos, las normas a cumplir por quienes se acercan a consultarlos, la dotación de personal idóneo para la administración de estos espacios patrimoniales, los criterios de accesibilidad/restricción para la consulta de los fondos documentales, así como los soportes en los que dichos fondos se presentan.

En un terreno más técnico, pero considerando la prospección inicial y las revisiones antes mencionadas, los grupos integrados por docentes, estudiantes y miembros de la CMM, nos abocamos a la “clasificación y ordenamiento de los materiales del Archivo”. Según Arévalo Jordan (2003, p. 56) clasificar es separar, dividir un conjunto de elementos estableciendo clases o grupos; ordenar es unir todos los elementos de cada grupo otorgándole una unidad de acuerdo a determinados aspectos o caracteres, como la data cronología, el orden alfabético o numérico. De esta manera, definimos –discusión grupal mediante– los criterios de clasificación general:

- a) **Periodicidad de las publicaciones:** mensual, quincenal, semanal (revistas), diaria (periódicos)
- b) **Procedencia:** internacional, nacional, provincial, local
- c) **Soporte físico:** papel, audiovisual

En simultáneo, diseñamos instrumentos para el ordenamiento de la información dentro de los **Fondos generales: Revistas y Diarios**. Ello mediante fichas técnicas aplicadas a cada publicación, en las que relevamos:

Nombre de la Publicación:

Editorial/ Director:

Alcance de la Publicación: Internacional, nacional, provincial, local

Fecha y lugar de la Primera Edición:

Periodicidad de la publicación: Mensual, quincenal, semanal, diaria

Género: Interés general, política, economía, humor, otros.

Título/tema de tapa: de los ejemplares existentes en el AMM.

Aspectos externos: Estado general, dimensiones, cantidad promedio de páginas.



Por tratarse de un Archivo muy heterogéneo en cuanto a la documentación que conserva, se trató, en todos los casos, de respetar la procedencia e integralidad de las colecciones, es decir, se mantiene el criterio de orden establecido por sus productores y/o tenedores de los materiales. Además, incluimos una contextualización de cada repositorio a los fines de ofrecer a los futuros consultantes información respecto a: condiciones de producción, grupos editoriales, colaboradores, líneas editoriales, entre otros aspectos. Todas estas fichas técnicas se han registrado manualmente (en papel) y en archivos Excel y PDF, fotografiado y/o escaneado la portada de las primeras ediciones de revistas y/o diarios existentes en el AMM.

Asimismo, se ha prestado especial atención a la vinculación entre las técnicas de clasificación y el ordenamiento físico-espacial de los materiales, manteniendo los criterios enunciados arriba, se procedió a limpiar y guardar los materiales en cajas de cartón adecuadas para la correcta preservación (en relación a temperatura ambientes, luminosidad, cantidad de ejemplares por caja, otros) y el diseño de una nomenclatura para localizar físicamente cada pieza documental (ver Anexo 1).

A medida que fuimos avanzando en el Proyecto, participamos de instancias de difusión del mismo, en el diario local (*Puntal* 18/05/19), en los medios de la UNRC (*Radio UNRC* 22/5/19; *UniRio TV* 21/05/19), en eventos académicos y ante la sociedad y autoridades municipales (entre noviembre y diciembre de 2020) con el objetivo de mostrar el potencial del material del AMM y a la vez generar conciencia sobre su valor patrimonial y la importancia del acceso libre al mismos.

Precisamente, la difusión y la accesibilidad social a los fondos de este Archivo recientemente creado fueron las problemáticas emergentes que nos llevaron a rediseñar la cuestión pensada inicialmente en ese sentido. Surgió entonces el Proyecto *Huellas digit@les: Casa de la Memoria-Río Cuarto. Trayectorias, Identidad y Derechos Humanos*, centrado en la necesidad de dar visibilidad social a la Casa de la Memoria, al Archivo, a la Biblioteca que conserva y a las actividades que realiza.

Dicho proyecto comprende dos instancias:

- 1- Incorporación en la *Web Institucional del Gobierno de Río Cuarto* de un acceso a Casa de la Memoria, el cual fue aprobado por el Concejo Deliberante (Ord N° 1219/19). En relación con esta web, la CMM y la Subsecretaría de DDHH de Río Cuarto han abierto un concurso público para el diseño de un logo para la Casa de la Memoria (interrumpido por la actual pandemia).
- 2- La Web incluirá una pestaña que vinculará al AMM a una plataforma virtual diseñada por IRC (Sec Extensión, UNRC) que permitirá, mediante el formato de líneas de tiempo interactivas, colgar los catálogos del Archivo (confeccionados por los estudiantes de la PSC) y acceder libremente a ellos.

Para 2020, nuestras expectativas han quedado supeditadas a las incidencias de la pandemia del COVID-19, no obstante, proyectábamos sumar a las nuevas cohortes de estudiantes a la PSC, dar continuidad al inventariado de los fondos documentales (formato papel y digital) y avanzar con el material gráfico, audiovisual y publicaciones locales (diarios y revistas). También concretar



la puesta en línea de los catálogos del AMM, en vinculación con la Plataforma Virtual de la UNRC, promover la difusión del patrimonio del Archivo a través de actividades educativas en soportes comunicacionales diversos y potenciar la articulación con otros Archivos de la ciudad, Provincia y Nación.

Valoraciones de la experiencia

El desarrollo de la PSC resultó una experiencia muy valiosa en relación a la formación de los estudiantes, dado que en las cátedras intervinientes se incluyeron discusiones en torno a la memoria, la historia reciente y especialmente los derechos humanos en el marco del terrorismo de Estado acaecido entre 1976-1983. Estas discusiones se orientaron en función del currículum de cada asignatura; en el caso del Taller Técnico para Historiadores (6683), se profundizó en el examen crítico respecto a la organización y el trabajo con fuentes históricas. Los aportes de la experiencia se plasmaron en las producciones de los estudiantes, tales como trabajos prácticos, confección de fichas técnicas e informes de investigación sobre temáticas fundadas en la documentación relevada en el AMM. En tanto que, desde la Historia de las Políticas Educativas, se trabajó sobre la política educativa de la dictadura, a partir de disposiciones de la Dirección de Enseñanza Media y Superior emitidas entre 1976 y 1980, con énfasis en la escala local-regional aportada por el Seminario de Historia Regional.

De manera conexas, esta experiencia posibilitó la innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues además de los contenidos introducidos de manera transversal (comentados más arriba); se incorporaron resignificaciones respecto al lugar de los archivos en la sociedad actual, los cuales, de acuerdo con Guerra (2019), protagonizan un “tránsito desde una concepción restringida del Archivo (en singular) a una más amplia, de los Archivo(s) en plural”. Es decir, del archivo como lugar de conservación de documentos históricos, bajo el control del Estado y con cierto halo de secretismo; a los Archivo(s) como centros que preservan fondos documentales diversos, útiles para la investigación histórica, la construcción de las distintas memorias, para las personas en ejercicio de sus derechos y para fines administrativos (públicos o privados). Asimismo, las actividades se desarrollaron alternando el espacio del aula con el del Archivo, bajo la modalidad de talleres, en varios de los cuales participaron docentes, ayudantes alumnos, graduados y miembros de la Comisión Municipal de la Memoria, promoviendo de este modo el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). Es decir, en aquellos conocimientos que se construyen desde el hacer, por el intercambio y la colaboración entre saberes y experiencias, desarrollados en un contexto socio-cultural particular, o escenarios reales en los que participan las comunidades de aprendizajes (Díaz Barriga, 2003). Concretamente, desde nuestra disciplina, se trata de “un conocimiento histórico que se ocupa de problemas sociales reales” (Fontana, 2011).

También la PSC ha realizado importantes contribuciones a la sociedad a través de la organización y patrimonialización del archivo (actividad que se halla en proceso), el rastreo de información en otros Archivos (Histórico Municipal de Río Cuarto y Archivo de la UNRC)



de utilidad para las causas judiciales que llevan adelante los organismos de derechos humanos, también a nivel local². Asimismo se han dado los primeros pasos para dar entidad al AMM dentro de lo que la Unesco define como archivos de la represión y otros acervos afines, comprendiendo a los archivos producidos por los organismos represivos de los Estados (servicios de seguridad, tribunales especiales, carcelarios, militares, entre otros) y en relación con ellos, los archivos de la sociedad civil (documentación de víctimas, de partidos políticos, sindicatos, exiliados, organismos de DDHH) (González Quintana, 2009, pp. 36-37).

De acuerdo a la conceptualización de Unesco, el Archivo Nacional de la Memoria³ o el Archivo Provincial de la Memoria⁴ constituyen archivos de la represión porque conservan básicamente documentos procedentes de los organismos de seguridad estatales. En cambio, el AMM guarda material hemerográfico reunido por la sociedad civil. Se trata de un corpus muy rico –tanto en variedad como en cantidad–, compuesto por revistas y diarios, algunos de interés general y otros sobre temáticas específicas, como economía, política, humor político, ciencia, cultura y derechos humanos; cuyas publicaciones van desde la década de 1950 a nuestros días (ver Anexo 2).

A pesar de que el AMM no resguarda fuentes relacionadas directamente con el accionar del terrorismo de Estado, su acervo documental tiene un valor inestimable desde el punto de vista del patrimonio social y cultural del pasado reciente de la ciudad de Río Cuarto, del país y del mundo. Pues estas publicaciones exponen los temas que fueron dominantes en cada una de esas décadas, la dinámica social, política, cultural y muy especialmente, deja ver a los actores sociales y a sus discursos, algunos controvertidos, otros negados y/o legitimadores. En este sentido, ofrecen datos e indicios para trabajar a escala local procesos más generales.

De este modo, los repositorios del AMM, constituyen un patrimonio documental, porque “reflejan la diversidad de los idiomas, los pueblos, las culturas. Es el espejo del mundo y de su memoria (...) esta memoria es frágil y todos los días desaparecen para siempre partes irremplazables de ella”, según la UNESCO (2014).

De allí que, para el mencionado organismo internacional, los lineamientos para el tratamiento de los archivos en general son facilitar la preservación, garantizar la accesibilidad de la mayor cantidad posible de personas y concientizar respecto a la importancia de la existencia y conservación del patrimonio documental mundial⁵; en tanto que, para los archivos de la represión, el Consejo Internacional de Archivos (2009) recomienda que deben estar bajo el control de autoridades democráticas, conservados en instituciones archivísticas existentes en la administración pública u otras creadas para tal fin y deben situarse dentro de la categoría de bienes culturales protegidos.

Para ir cerrando esta presentación, destacamos como muy positivo el interés del gobierno

² La CMM y el Estado Municipal son querellantes en la “Causa Gutiérrez”: investigación judicial sobre el accionar del Terrorismo de Estado Río Cuarto y el Sur de la Provincia de Córdoba entre 1976 y 1983.

³ Con sede en el CCDyT exEsma, desde 2003, Decreto PE 1259/2003.

⁴ Con sede en el exD2, Dpto. de Informaciones de la Policía de la Provincia de Córdoba, creado por la Ley Provincial de la Memoria N° 9286/2006.

⁵ Programa Memoria del Mundo. Preservando el patrimonio documental (MoW) de UNESCO.



Municipal en la revalorización del Archivo Municipal de la Memoria, asumiendo concepciones más renovadas de los archivos –como las expuestas anteriormente–, y el aporte de recursos materiales, mejoras edilicias, compra de mobiliarios, de elementos para la conservación de la documentación, entre otros. En el mismo sentido, resaltar el trabajo colaborativo realizado por los estudiantes, los ayudantes-alumnos, graduados y docentes, conjuntamente con la Sra Mercedes Brusa (Técnica en Archivos e integrante de la CMM) y de la Subsecretaría de Derechos Humanos del Municipio, quienes con su compromiso, inquietudes, saberes y experiencias nos acompañaron y ayudaron a superar las dificultades que se nos presentaron.

Entre estas últimas, contamos el factor tiempo, pues la dimensión de la tarea emprendida excede al año académico, la disponibilidad insuficiente de equipos de computación con conexión de wifi en el espacio del Archivo, la complejidad de hallar un software libre adaptado a las necesidades del archivo; instancia que puede solucionarse a través de la aplicación diseñada por el IRC (UNRC), y con el apoyo institucional, académico y presupuestario de la UNRC a través de sus distintas Secretarías.

Finalmente, para repensar el trabajo del historiador y el lugar del archivo son propicias las palabras de Marc Bloch (1949) (...) “desde el momento en que ya no nos resignamos más a registrar [pura] y llanamente las palabras de nuestros testigos, [sino] que nos proponemos hacerlos hablar, más que nunca se impone un cuestionario”. El giro que planteaba Bloch en relación al quehacer historiográfico, cobra cada vez más actualidad y permite pensar a los Archivos –cualquiera sea su tipo– como espacios de respuesta a interrogantes actuales, como zonas que permiten desentrañar procesos, hilos, y conexiones.

Referencias bibliográficas

- Arévalo Jordan, V.H. (2002). *Técnicas documentales de Archivo. La descripción archivística*. Buenos Aires: Visión Libros.
- Arévalo Jordan, V.H. (2003). *Técnicas documentales de Archivo. Ordenación y clasificación de los documentos de archivo*. Buenos Aires: Ediciones del Sur.
- Bloch, M. ([1949] 1978). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, N°2. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>
- Guerra, A. (2019). Algunos aportes desde el trabajo archivístico. Curso de Extensión *Los archivos en la era digital. Conceptos, experiencias y usos pedagógicos*. Cohorte 5, Clase n° 4, módulo 2. Flacso Virtual.
- González Quintana, A. (2009). *Políticas Archivísticas para la defensa de los derechos humanos*. Actualización del Informe para Unesco y el Consejo Internacional de Archivos 1995,



sobre gestión de los archivos de los servicios de seguridad del Estado de los desaparecidos regímenes represivos. París: CIA.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://practicareflexiva.pro/rasgos-del-aprendizaje-situado/>

UNESCO (2014). *Gestión del Patrimonio cultural mundial*. Manual de referencia. París.

Wagner, D., Brusa, M., Depetris, V., Leppre, J. y Penalva, M. (2020). Sedimentos de la Historia: “De taller y carpintería a Casa de la Memoria”. *Historias de Río Cuarto entre Todos*. Publicación mensual del Programa Ciudad Educadora. Año 2 N° 11. Concejo Deliberante de Río Cuarto; Dpto de Historia, UNRC y Junta Municipal de Historia de Río Cuarto.

ANEXO 1: Catálogo preliminar (Revista)

 GOBIERNO DE RÍO CUARTO	ARCHIVO MUNICIPAL DE LA MEMORIA “Casa de la Memoria” Bv. Almaguer 1241 - Río Cuarto - Córdoba - Argentina 	logo				
						
FIN DEL SIGLO Buenos Aires - Argentina						
Edición: Mensual. Género: política, cultura, DDHH. Publicaciones: N° 1 al N° 18 (julio de 1987 a diciembre de 1988); N° 1, segunda época (noviembre-diciembre de 1991); Número especial (octubre de 1996). Director periodístico: Vicente Zito Lema. Director editorial: Eduardo Luis Duhalde. Director administrativo: Fernando Peña. Idioma: español. Formato papel, ediciones de la N°1 a la N°10 de (23cm x 31cm) y de las ediciones N°11 en adelante de (22cm x 27,5cm).						
Año	Mes	Edición	Título de Tapa	Estado Físico	Ejemplar	Ubicación AMM
1987	Junio	N°1	Sociedad Civil, las tretas del débil	Bueno	1	Caja --. SUM
1987	Agosto	N°2	La izquierda sin tapujos	Bueno	1	Caja --. SUM
1987	Septiembre	N°3	Del '60 al '80 que queda de la revolución	Bueno	1	Caja --. SUM
1987	Octubre	N°4	Los demonios de la democracia	Bueno	1	Caja --. SUM
1987	Noviembre	N°5	Revolución cultural rusa	Bueno	1	Caja --. SUM
1987	Diciembre	N°6	Belman habla de Perón y de los matones	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Enero	N°7	Monstros de los de ahora. La novela de Astiz	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Febrero	N°8	El Pacto Alfonsín, Caridi, Cafiero	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Marzo	N°9	La hora del saqueo	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Abril	N°10	La derecha ataca	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Mayo	N°11	La educación en quiebra	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Junio	N°12	Adónde vamos...	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Octubre	N°16	Todavía cantamos	Bueno	1	Caja --. SUM
1988	Diciembre	N°18	El ejército avanza, la genta resiste	Bueno	1	Caja --. SUM

UNRC. Proyecto Prácticas Socio-Comunitarias: Memorias, Educación y Derechos Humanos: organización y puesta en valor de los fondos documentales de la Casa de la Memoria - Río Cuarto. Responsable: Dra. Daniela Wagner. (Res. Rec N°261/19), PR. N° 017/19 y Res. Rec. N°393/19)



ANEXO 2: Fondos Documentales (en construcción)

Fondos Documentales: Archivo Municipal de la Memoria- Río Cuarto		
1. Archivo Periodístico:		
<i>1.1 Colecciones Revistas</i>		
<i>1.1.1 Revistas Internacionales</i>		
TITULO	Años existentes en AMM	Cantidad de Ejemplares AMM
El Correo de Unesco	1957 -1981	49 ejemp
Revista Índice	1971	5 ejemp
<i>1.1.2 Revistas Nacionales</i>		
Panorama	1963-1965; 1972-1974	500 ejemplares
Primera Plana	1962-1972; 1983 2° Época	500 ejemp aproxim
Somos	1976-1986	480 ejemp
Humor Registrado	1980; 1981; 1983; 1988; 1989; 1991	160 ejemp
Paz y Justicia	1982 -1984	11 ejemp
Fin de Siglo	1987 -1988	14 ejemp
Análisis	1967, 1969, 1970	12 ejemp
La Opinión	1976; 1979; 1980	7 ejemp
Caras y Caretas	1982. 1983, 1984	9 ejemp
<i>1.1.3 Revistas Provinciales y locales</i>		
Puente	Relevamiento en construcción	
<i>1.2 Colecciones Periódicos y Diarios:</i>		
<i>1.2.1 Periódicos y Diarios Internacionales</i>		
Marcha	1960-1962; 1964-1966; 1968; 1970 -1972	168 ejemp
<i>1.2.2 Periódicos y Diarios Nacionales</i>		
La Opinión	1971, 1972, 1973, 1974, 1975,1976	1800 ejemp aprox
La Opinión Cultural	1976-1980	Relevamiento en construcción



Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales
de Enseñanza de la Historia
CÓRDOBA, 2020

*IN MEMORIAM del
Dr. Joan Pagès Blanch*

Coordinación Académica de la publicación
Susana P. Ferreyra

Coordinación General
María Celeste Cerdá
Mariano Campilia

Editora
Patricia Carina Correa

Diseño y maquetación
Dolores González Montbrun

Editado en diciembre de 2021



Universidad Nacional
de Córdoba



Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



APEHUN