APEHUN

"A 40 años de democracia en Argentina: enseñar historia en tiempos de polarización y apatía"

XIX JORNADAS NACIONALES y VIII INTERNACIONALES de ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Ciudad de Buenos Aires, 14 al 16 de septiembre de 2023

Gisela Andrade, Silvia Finocchio, María Paula González y Marisa Massone (Comps.)

.UBA FILO Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de Quilmes
Centro Cultural Universitario Paco Urondo
Agencia I+D+i

ACTAS de las
XIX JORNADAS NACIONALES y
VIII INTERNACIONALES
de
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

"A 40 años de democracia en Argentina:
enseñar historia en tiempos de polarización y apatía"

Gisela Andrade, Silvia Finocchio, María Paula González
y Marisa Massone (Comps.)

Franco, Marina

XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia : a 40 años de democracia en Argentina : enseñar historia en tiempos de polarización y apatía / Marina Franco ; Diana Vidal ; Compilación de Gisela Andrade ... [et al.]. - 1a ed compendiada. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-558-940-7

1. Historia. 2. Comunicación Pública. I. Vidal, Diana. II. Andrade, Gisela, comp. III. Título.

CDD 907.1

1º edición, 2024

© Foto de tapa: archivo institucional del Espacio para la Memoria ex CCD “Olimpo”.

Corrección y diseño: Melanie Delobelle

Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Se permite la reproducción parcial o total de este libro digital, por cualquier medio o forma, con la finalidad de difundir su producción.

ÍNDICE

Presentación 1

Objetivos de las Jornadas 3

Comité Científico y Organizador 4

Conferencias y paneles 6

Conferencias 7

Conferencia de apertura: La transición de 1983, 40 años después: un dilema intergeneracional | *M. Franco* 7

Conferencia de cierre: Cultura(s) y escuela(s): relaciones ambiguas y multifacéticas | *D. Vidal* 19

Ponencias 32

EJE 1: INVESTIGACIÓN 32

Bloque 1 34

¿Cómo contribuyen las/os docentes de primaria a una educación para ciudadanías democráticas? Su concepción de problema social y conflicto. Estudio de caso de dos escuelas de Bahía Blanca | *L. Killner* 34

Enseñar y aprender sobre la resistencia indígena a la conquista española en la escuela primaria. Aproximaciones a las reconstrucciones de lxs alumnxs en torno a la dimensión temporal del proceso estudiado | *J. M. Conde y S. Seras* 51

Bloque 2 69

La toma de decisiones en el proceso de investigación: cuando el objeto de estudio se convierte en sujeto activo. El caso del colegio Padre Fito en la ciudad de Neuquén | *F. A. López, G. R. Muñoz Castillo y F. Viano* 69

Bloque 3 86

La enseñanza de la historia reciente argentina: un análisis desde las apropiaciones de los materiales por parte de los docentes | *J. I. Gosparini* 86

Una aproximación a las representaciones docentes de las TIC en la enseñanza de la historia | *M. X. González Iglesias* 103

Profesorado y textos curriculares. Reflexionando sobre la participación deliberativa | *E. Cavieres-Fernández y G. Ubilla-Sánchez*..... 123

Bloque 4..... 138

Aprendizajes sociales en estudiantes de Profesorado en Educación Primaria: su relación con temas y problemas de la cultura contemporánea | *M. E. Muñoz, J. C. Rodríguez y S. Rojas Mercado*..... 138

¿Qué aprendemos en nuestra formación inicial? Aportes de estudiantes del Profesorado en Historia | *M. V. Mazzón, V. Tano y V. Salto*..... 148

Reflexiones en torno a narrativas de estudiantes de escuelas secundarias sobre la historia reciente | *G. A. de Amézola y L. C. del Valle*..... 163

La Constitución nacional argentina en el contexto escolar. Un análisis de la presencia de la Carta Magna en las propuestas curriculares para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales | *B. G. Brezovec*..... 178

La nación y el nacionalismo en la historia escolar y en la formación docente del siglo XXI. La construcción de una propuesta de investigación en didáctica de la historia | *P. Grande, N. Wiurnos y M. Bidone*..... 193

Docentes a la zaga. La historia reciente en Argentina y Chile durante los años noventa | *J. M. Facciolo*..... 207

EJE 2: FORMACIÓN..... 226

Bloque 1..... 227

Formar para evaluar el conocimiento histórico | *G. Andrade y F. Rodríguez*..... 227

Bloque 2..... 242

Los sentidos de la formación docente para la enseñanza de la historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad. A 40 años de la recuperación de la democracia | *S. A. Bazán y E. A. Devoto*..... 242

Aportes y desafíos en la incorporación de una mirada transversal sobre la historia reciente argentina para pensar la formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires | *B. Centurión y C. Meza*..... 257

Prácticas de memoria histórica y democrática en formación inicial del profesorado. El caso de la Universidad de Málaga, España | *C. R. García Ruiz, J. L. Zorrilla Luque, A. Razquin Mangado y A. González Milea*..... 270

Bloque 3 286

Formación docente en estudios sociales: el currículo y la enseñanza de la historia en las universidades estatales costarricenses | *J. Ramírez Achoy* 286

Internacionalización del currículum de las cátedras de Didáctica de la Historia. Aproximación y sentido | *L. A. Prada Rojas, G. Grégoire, G. E. Galindo Cruz y M. C. García* 303

La formación de profesores de Historia, entre la tradición y la innovación. Análisis del nuevo diseño curricular para la formación docente inicial de los ISFD de la provincia de Buenos Aires | *M. Santos La Rosa* 319

Repensar la residencia en Historia a partir de un proyecto de articulación territorial | *V. D'Agostino, V. Gregorini y M. P. Touceda* 334

Bloque 4 349

La práctica profesional docente en Mendoza en el contexto de la pospandemia. Una experiencia desde la mirada de la residencia | *M. R. Elaskar, M. A. Figueroa y N. B. Puebla* 349

EJE 3: EXPERIENCIAS 364

Bloque 1 365

Narrativas lúdicas para una educación democrática. Potencialidades del aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales | *V. Giaconi* 365

Bloque 2 375

Reflexiones de estudiantes de secundario sobre sus experiencias de aprendizaje escolar en historia y ciencias sociales | *C. Gutiérrez y V. Salto* 375

Carpa de la memoria por justicia completa para el maestro Carlos Fuentealba | *E. Bustos, A. Meraviglia, P. Meuli y D. Muniesa* 391

La enseñanza de la historia fuera del aula: otras miradas sobre Malvinas. Una experiencia de formación docente en el Profesorado de Historia de la UNMDP | *E. Casa y D. M. Faillá* 406

Bloque 3 418

¿Qué valor les damos a las vidas en la actualidad? Un problema para la enseñanza de la historia y la ciudadanía en dupla interdisciplinar, a partir de problemas sociales controvertidos | *P. Avaca y V. Enríquez Ávila* 418

EIB y derechos humanos. Una experiencia de capacitación docente en la provincia de Tucumán | *C. Moya y S. Ríos Tapia* 433

Historia y educación sexual integral en la formación docente. Experiencia de taller para el Profesorado en Historia de la UNQ | *N. A. Ramírez* 446

Presentación

En el año 2023 se desarrollaron las XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia, coorganizadas por la APEHUN, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

En tanto es de interés de APEHUN alentar debates teórico-metodológicos y difundir investigaciones en el área de Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Historia, las Jornadas tuvieron como finalidad conocer los trabajos teóricos y prácticos desarrollados en el último período, así como generar espacios de discusión en torno a problemas relevantes de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Asimismo, en el marco de la conmemoración de los 40 años ininterrumpidos de democracia en Argentina, las Jornadas asumieron como propósito realizar un balance y analizar perspectivas que contemplen los desafíos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en relación con el contexto político. En particular, se procuró abrir el debate en torno al papel que le cabe a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la formación de las juventudes ante la exacerbación de la cultura de la cancelación y la circulación de representaciones y prácticas que ponen en tensión a la democracia.

El evento, de modalidad presencial, contó con dos conferencias centrales: "La transición de 1983, 40 años después: un dilema intergeneracional", de Marina Franco, y "Cultura (s) y escuela (s): relaciones ambiguas y multifacéticas", de Diana Vidal (que aquí se publican), dos paneles de especialistas invitados, mesas de presentación de trabajos de investigación y de experiencias, lanzamientos de libros y publicaciones periódicas.

Asimismo, se cerró con una "meta" visita especial al Espacio para la Memoria ex-CCD "Olimpo". Así, se buscó un acercamiento a la forma de trabajo que lleva adelante este sitio de memoria con los grupos escolares y estudiantiles y, de este modo, favorecer la reflexión acerca de los contenidos y de las estrategias didácticas desarrolladas en las visitas que se realizan con niños y jóvenes.

Estas Jornadas estuvieron destinadas a docentes/investigadores del nivel superior (universitario y de institutos superiores de formación docente), profesores/as de Educación Secundaria, profesores/as de Educación Primaria, estudiantes del Profesorado en Historia y Profesorado de Educación Primaria.

Participaron 193 asistentes, 120 expositores de ponencias y 42 comentaristas provenientes de institutos de formación docente y escuelas secundarias, universidades nacionales asentadas en diversas provincias y universidades extranjeras (España, Brasil, Chile, Costa Rica y Colombia).

Las Jornadas se desarrollaron en el Centro Cultural Paco Urondo, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, sito en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos de las Jornadas

Promover la difusión y discusión de resultados de investigaciones que se realizan en el campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en el mundo y en Argentina para analizar y profundizar en sus alcances, vacancias y problemas.

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 distintos niveles educativos.

Generar un espacio de intercambio y debate sobre problemáticas referidas a la formación docente en Historia y Ciencias Sociales en el actual contexto.

Analizar el papel que le cabe a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la formación de las juventudes en un contexto de exacerbación de la cultura de la cancelación y de las prácticas excluyentes, así como de la falta de interés e indiferencia con respecto a la representación política.

Comité Científico y Organizador

Comité Científico:

Mg. Liliana Aguiar (UNC), Dra. Beatriz Aisenberg (UBA), Prof. Alcira Alurralde (UNT), Prof. Carlos Marcelo Andelique, Mg. Gisela Andrade (UBA / UNQ), Mg. Beatriz Angelini (UNRC), Lic. María Cristina Angelini (UNRC), Dra. Sonia Bazán (UNMP), Mg. Ana María Brunas (UNCA), Prof. Gonzalo de Amézola (UNLP), Esp. Elvira Cejas (UNCA), Dr. Luis Cerri (UEPG, Brasil), Mg. Karina Carrizo (UNSa), Dra. Celeste Cerdá (UNC), Dra. Mariela A. Coudannes Aguirre (UNL), Prof. Ana María Cudmani (UNT), Dra. Carmen Zeli de Vargas Gil (UFRGS, Brasil), Lic. Susana Ferreyra (UNC), Dra. Silvia Finocchio (UBA), Dra. Alicia Graciela Funes (UNCo), Dra. María Paula González (UNGS), Dra. Neus González (UAB, España), Mg. Gabriel Grégoire (UNLPam), Dra. Martha Cecilia Gutiérrez (UTP, Colombia), Dr. Miguel Jara (UNCo), Dra. Paulina Latapi (UAQ, México), Dra. Marisa Massone (UBA), Dr. Jesús Marolla (UMC, Chile), Dra. Sonia Miranda (UFJF, Brasil), Mg. Viviana Pappier (UNLP), Esp. Erwin Parra (UNCo), Dra. Liliana Pemjean (USACH, Chile), Dr. Sebastián Plá (UNAM, México), Dra. Jéssica Ramírez Achoy (UCR, Costa Rica), Dra. Helenice Rocha (UERJ, Brasil), Mg. Alejandra F. Rodríguez (UNQ / CEHCMe), Mg. Silvio Rotman (UNPA), Esp. Víctor Salto (UNCo), Dr. Antoni Santisteban Fernández (UAB, España), Esp. María Elina Tejerina (UNSa), Dra. Lucía Valencia (USACH, Chile), Mg. Ana María Verstraete (UNCu), Mg. Marcela Zatti (UADER), Esp. Silvia Zuppa (UNMP).

Comisión Organizadora Local:

Dra. Silvia Finocchio (UBA), Dra. María Paula González (UNGS), Dra. Marisa Massone (UBA), Mg. Gisela Andrade (UBA / UNQ), Mg. Yésica Billán (UNGS), Mg. Ximena González Iglesias (UNGS), Prof. Juan Gosparini (UNGS), Prof. Florencia Rodríguez (UBA), Mg. Gabriela Carnevale (UBA / UNAHUR), Mg. Mariana Paganini (UBA / UNQ), Prof. Lucas Silva (UNQ).

Estudiantes y graduados colaboradores de la Comisión Organizadora Local:

Dominique Toulier, Julia Liguori, Matías Cepeda, Nahuel Szraiber (UBA).

Úrsula Bardoneschi, Sofia Calvet, Elena Cau, Alejandro Yaconis (UNGS).

Bárbara Brezovec, Gabriela A. Albrecht, Juan M. Facciolo y Nahuel Tagliabue (UNQ).

Conferencias y paneles

Las Jornadas Nacionales e Internacionales de Enseñanza de la Historia son reconocidas en la comunidad de investigadores y docentes, convocan a disertantes especialistas en la temática procedentes del país y del exterior. En esta oportunidad, la consigna que convocó al evento fue **"A 40 años de democracia en Argentina: enseñar historia en tiempos de polarización y apatía".** Con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, así como promover un espacio de reflexión académica en torno a las prácticas educativas en el país y en la región, tuvieron lugar dos conferencias centrales y dos paneles de debate.

La conferencia de apertura, "La transición de 1983, 40 años después: un dilema intergeneracional", estuvo a cargo de la Dra. Marina Franco (UNSAM/CONICET), mientras que, en la conferencia de cierre, la Dra. Diana Vidal (USP, Brasil) presentó "Cultura(s) y escuela(s): relaciones ambiguas y multifacéticas".

En el panel "40 años de democracia. Balances y debates en torno a la historia" participaron Mag. Ana Barletta (UNLP), Dra. Vera Carnovale (UNSAM/CONICET) y Dr. Ernesto Bohoslavsky (UNGS/CONICET). En el panel "40 años de democracia. Balances y debates en torno a la educación" participaron Dr. Isabelino Siede (UNLP), Dr. Sebastián Fuentes (FLACSO) y Dra. Vera Waksman (UNIPE).

Conferencia de apertura
La transición de 1983, 40 años después: un dilema intergeneracional

Dra. Marina Franco
UNSAM / CONICET

El final de la última dictadura dio lugar a un largo período de estabilidad democrática en la Argentina. Esas cuatro décadas estuvieron atravesadas por sucesivas y grandes crisis políticas, económicas y sociales, pero ninguna de ellas alteró la convicción del juego democrático como opción de convivencia política. Así, la transición de 1983 no solo significó el final de la dictadura más violenta que tuvo la Argentina, sino el cierre de **diversas formas de la vida política que habían marcado todo el siglo XX**.

a) **Con esa transición se cerró definitivamente el ciclo de inestabilidad institucional abierto en 1930**, que dio origen a la sucesión de golpes de Estado y la alternancia entre Gobiernos de facto y constitucionales que caracterizó buena parte del siglo XX. Esto dio lugar a cincuenta años de inestabilidad, Gobiernos constitucionales de origen espurio como fue la década de 1930 o Gobiernos que, uno tras otro, no pudieron terminar su mandato, siempre jaqueados por las Fuerzas Armadas transformadas en un actor político más y junto con actores civiles proclives a imponer sus proyectos por la vía autoritaria. Ese ciclo de inestabilidad, en especial entre 1955 y 1983, fue definido como "empate hegemónico", es decir, la imposibilidad de cualquier fuerza de establecer un proyecto político duradero y donde las oposiciones políticas optaban por quebrar el orden institucional como salida (Portantiero, 1977).

b) **Más ampliamente aún, la transición de 1983 cerró un ciclo de cuestionamientos liberal-conservadores al sistema democrático como tal**, a la ampliación de la ciudadanía política, social y económica y a la participación popular. Ese ciclo se inició con la llegada del radicalismo yrigoyenista al poder en 1916 y estuvo precedido de los debates y tensiones en torno a la reforma del sistema político en 1912 que estableció el voto universal masculino, secreto y obligatorio. Desde entonces, la democracia fue vista por las fuerzas conservadoras como un sistema "demagógico" e incapaz de mantener el orden social, y la prueba de ello eran, por ejemplo, los eventos de la Semana Trágica en 1919 o de la Patagonia en 1921-1922,

que Yrigoyen terminó sofocando con extrema violencia e intervención militar. De la misma manera, se consideraba que la democracia terminaba dando espacio, o siendo rehén, de la irrupción de las masas en la escena pública, tal como fue visto el peronismo en los años cuarenta y sus posteriores reclamos de representación electoral. Estos argumentos, sin ser los únicos, formaron parte de la vocación golpista de las derechas argentinas durante el siglo XX.

c) **La transición de 1983 cerró, además, un tercer proceso clave que caracterizó todo el siglo XX y que se inició mucho antes de 1930: el uso de la violencia estatal como instrumento** de gobierno y de control del conflicto político o social. Este fue un rasgo estable de la vida política argentina, recurrente en períodos constitucionales y omnipresente en los momentos dictatoriales. Aunque ese ciclo suele pensarse desde 1955 con el derrocamiento del peronismo y el inicio de la Guerra Fría, la violencia estatal de tipo represiva fue un rasgo presente, aunque discontinuo, a lo largo de todo el siglo. Sin duda, está en el origen del proceso de organización nacional con el sojuzgamiento indígena de las campañas militares del siglo XIX; luego, cuando emergió la Argentina moderna de una pujante actividad agroexportadora y una inmigración masiva, fue un dato recurrente de la respuesta a las demandas de los sectores obreros y pobres de las primeras décadas del siglo, así como también fue un instrumento de control de los conflictos intraélites durante décadas. Desde los años treinta y luego en los años cincuenta, la violencia política y represiva fue creciendo en espirales ascendentes, aunque discontinuos, transformándose en una forma de gobernar en períodos tan diversos como las dictaduras, la presidencia de Frondizi o el peronismo de los años setenta. Esto no significa que la historia nacional se reduzca a la violencia política o represiva, pero sí se advierte su uso *sistemático* a lo largo del siglo.

No obstante, a partir de 1983, se inició una nueva época en cuanto a los parámetros admisibles, especialmente en lo que atañe al uso de la violencia represiva y la intervención armada en el orden interno. Esto no excluye que en las nuevas décadas democráticas el recurso ha reaparecido cíclicamente, pero su uso ha sido esporádico y fuertemente cuestionado social y políticamente, como sucedió durante la crisis de 2001. De la misma manera, la violencia política quedó deslegitimada como instrumento del juego político, una vez más, también al calor de transformaciones políticas en el mundo occidental y en el seno de las izquierdas.

En síntesis, la inestabilidad institucional, los cuestionamientos a la democracia como sistema político, a la presencia de las masas en la vida política, y la omnipresencia de la violencia política y represiva son todos elementos que se fueron disolviendo con la transición iniciada en 1983. Esto es lo que hemos dado en llamar "pacto del Nunca Más".

La transición de los años ochenta

¿Por qué estos cambios se dieron en 1983? ¿Cómo fueron posibles? ¿Qué datos, procesos y actores confluyeron en ese momento para dar inicio a un nuevo ciclo histórico desde entonces?

A mediados de esa década, con distinto pulso y velocidad, se iniciaron procesos de transición política en todos los países del Cono Sur que habían atravesado dictaduras signadas por la ideología de la "seguridad nacional". En Brasil, Uruguay y Chile estas transiciones estuvieron limitadas por la continuidad de la presencia militar en el juego político. Esto condicionó el régimen democrático entrante, así como las posibilidades de investigación y juzgamiento de las violaciones a los derechos humanos. Fue el caso de Chile signado por una Constitución autoritaria sancionada en 1980 con mecanismos de cerrojo para dificultar cualquier intento de reforma, y por la presencia permanente de los hombres de armas en el ámbito parlamentario y ejecutivo. Fue también el caso de Uruguay, donde partidos y fuerzas armadas acordaron en el pacto secreto de "Boiso Lanza" de 1985 las condiciones de la transición, entre ellas, seguramente, la no revisión de los delitos militares. Cuestión luego reconfirmada en democracia por la "ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado" en 1986. Y el caso de Brasil, donde la amnistía aprobada en 1979, aún en dictadura, sigue en vigencia e impide —con anuencia judicial— cualquier investigación penal de lo sucedido.

En contraste con estos escenarios, la "transición a la democracia" en la Argentina se encauzó sin tutela militar sobre el nuevo régimen y, por tanto, sin posibilidades de condicionar el proceso de investigación y justicia. Esto suele ser evocado con cierta épica que nos hace sentir la cultura de los derechos humanos y el "pacto del Nunca Más" como orgullos nacionales. Seguramente, esa épica también ayudó a reconciliar a la sociedad argentina con los horrores del pasado que esta misma sociedad había dejado suceder ante sus ojos. En todo caso, *mirada a la distancia*, la transición argentina tuvo extraordinarios logros: generar, en el largo plazo, un contexto de aceptación del régimen democrático sin condicionamientos por parte de todos los actores políticos y un proceso de investigación y justicia muy temprano y ejemplar que afirmó el valor de la democracia sobre nuevas bases éticas.

Es probable que tres datos claves expliquen esta diferencia con el pasado y con lo sucedido en el resto de la región:

1) el derrumbe dictatorial y la debilidad de las Fuerzas Armadas para imponer condiciones en el proceso de salida del poder: crisis económica, fracaso político, represión, guerra de Malvinas;

2) el impacto y la dimensión de los crímenes en el marco de un fuerte movimiento por los derechos humanos y un presidente electo que, aun en bastante soledad, sostenía la necesidad de investigar y juzgar;

3) un cambio en las relaciones de fuerza y las estrategias de los actores que ocuparon la escena política: abandono del proyecto autoritario por las derechas y las izquierdas.

Las derechas: el fracaso militar que llevó a la transición en 1983 no implicó lo mismo para las fuerzas civiles de derecha (cualquiera fuera su color y matiz) que habían sostenido los proyectos autoritarios en el pasado. Más bien, y a tono con los cambios mundiales, estos sectores optaron por aceptar el juego democrático y se incorporaron a él a través de partidos, proyectos y una sistemática capacidad de presión. De la olvidada UCEDE y el menemismo a la actual presencia de las derechas liberales como fuerzas populares, el camino ha sido evidente.

Las izquierdas: el reencuentro con la democracia como proyecto y modelo político desde 1983 fue un **cambio importante en el seno de las izquierdas**. Por entonces se fue cerrando en la Argentina (en consonancia con cambios mundiales) la crítica de las izquierdas a la "democracia burguesa", haciendo de ese sistema liberal un orden legítimo y parte necesaria de la democracia sustantiva por construir. Además, en realidad, la transición se hizo con la casi extinción política (y en muchos casos, física) de las fuerzas de izquierda que habían sostenido proyectos transformadores en el pasado. Quienes ocuparon el centro de la escena fueron los dos partidos tradicionales y una tercera fuerza, como el Partido Intransigente, que había recibido una buena parte del caudal de las izquierdas, pero quedó demasiado lejos en la competencia electoral.

Convengamos que fue el cambio de las derechas lo que definió el nuevo escenario.

Detengámonos un segundo en la idea del pacto propiamente dicho. La idea que hoy circula sobre el llamado "pacto del Nunca Más" reconstruye e idealiza retrospectivamente el tiempo político de la transición y sus consensos. Ese proceso fue bastante más difícil y más surcado de obstáculos de lo que se recuerda. Con menos idealización, la transición argentina fue, en algunos casos, menos confrontativa con las Fuerzas Armadas de lo que se cree, y más conflictiva y cruzada de tensiones entre los actores civiles de lo que suele recordarse.

Además, la idea de pacto se presta a algunas confusiones. En la Argentina no hubo ningún tipo de pacto. Por un lado, no hubo pacto con las Fuerzas Armadas: la transición se hizo sobre la derrota de los sectores militares que habían usurpado el poder una y otra vez desde 1930. Pero esta ausencia de pacto no fue resultado de una posición de fuerza y consensuada entre los partidos políticos, sino que surgió de la debilidad militar para imponer

condiciones y de la victoria del único líder mayoritario —Alfonsín— que se proponía investigar lo sucedido.

Por otro lado, tampoco hubo pacto entre las fuerzas civiles, aunque sí hubo decisiones colectivas de gobernabilidad para ello: 1) acuerdo partidario en anular la ley de autoamnistía militar en 1984 y respaldar las políticas de Alfonsín de reconstrucción democrática; 2) Alfonsín decide no investigar violencia y represión antes de 1976; 3) en mayo de 1984, el Congreso aprobó la Ley 23062, que establecía la inimputabilidad de un Gobierno constitucional por presuntos delitos en el caso de haber sido derrocado por un golpe de Estado.

En ese contexto, el derrumbe del régimen dictatorial impidió cualquier pacto de impunidad sobre el cual negociaban desde 1980 y la debilidad militar fortaleció la voluntad de investigación y juzgamiento del nuevo presidente. Alfonsín no tenía un gran respaldo sobre la cuestión, ni siquiera en el seno de su propio partido, y en el contexto inestable e incierto de la transición los riesgos de iniciar un proceso de justicia eran enormes, como se vio rápidamente en los múltiples levantamientos militares. Pero la presión social creciente, empujada por las organizaciones de derechos humanos, el vertiginoso "descubrimiento" de lo sucedido durante la represión y el consenso partidario y político generaron las condiciones sociales para que la investigación y la justicia fueran posibles.

En ese magma tomó forma, además, un profundo deseo colectivo de reconstrucción social en torno a la promesa de la democracia como forma y como sustancia. Ello dio potencia al discurso del candidato radical Raúl Alfonsín, que apelaba a la democracia como ética y refundación de la vida política y como horizonte de derechos sociales y económicos, no solo políticos.

Desde entonces, la **figura colectiva del Nunca Más** —con la fuerza de todos esos significantes— comenzó a ser evocada y reafirmada como el símbolo fundacional de nuestras elecciones y posibilidades: democracia institucional y sustantiva, legalidad, no violencia, derechos humanos. Desde entonces, el pacto del Nunca Más se transformó en la ficción teórica retrospectiva, el símbolo potente que dotó de sentido aquel momento fundante y estructura nuestro presente. Como todo símbolo, funciona mientras creamos en él. Y creímos.

Desde entonces, la democracia se afirmó en las dos maneras en que podamos pensar teóricamente la democracia: **como forma de gobierno**, como regla de juego institucional y Estado de derecho, en el sentido de un sistema de poliarquía como lo define Robert Dahl; **como forma de sociedad posible** y deseable, como orden simbólico donde el poder no tiene dueño, como lo define Claude Lefort, y como sistema asentado sobre la incertidumbre.

La Argentina ha tenido 40 años de estabilidad democrática. Esos 40 años significaron un nuevo ciclo histórico porque cerraron definitivamente algunos rasgos previos de todo el siglo XX: la inestabilidad institucional, los golpes de Estado repetidos, la alternancia entre Gobiernos dictatoriales y democráticos, la exclusión electoral de fuerzas políticas mayoritarias, la violencia represiva y política sistemáticas, la presencia militar en la escena política, la voluntad golpista de las derechas conservadoras y nacionalistas; en definitiva, los cuestionamientos a la democracia como sistema político y a la soberanía popular como principio legítimo. No quisiera dejar la idea de que todo cambió, o que todo lo anterior a 1983 fue antidemocrático o que en 1983 inició un país nuevo y ejemplar, pero sí que las formas de convivencia política legítimas fueron distintas desde 1983.

Desde entonces, la cultura democrática y de los derechos humanos se consideró parte de los grandes legados y aprendizajes de la transición, y caló profundamente en ámbitos tan nodales como **el sistema escolar, que fue mediación y vector estructurante de esa transmisión generacional de aprendizajes**. La escuela fue el vehículo privilegiado de esa construcción simbólica y experiencial del pacto democrático.

En esa cultura política convergieron rasgos nuevos y otros más antiguos potenciados por el proceso democrático de estas décadas: una muy antigua y amplia tradición de movilización social popular y de reclamo de derechos que precede al peronismo y que se acrecentó con él. Desde 1983, esa potencia social se ha nutrido, además, de la herencia, los aprendizajes y los símbolos del movimiento por los derechos humanos que han pasado a otros colectivos y causas (Pereyra, 2005). Por ejemplo, los avances en derechos de género del siglo XXI demoraron décadas, pero cuando se lograron fueron posibles gracias a una movilización de mujeres que se nutría de una historia larga de feminismos y una cultura de la movilización social que atraviesa todo el siglo XX argentino, así como de una historia más corta heredera del movimiento por los derechos humanos también liderado por mujeres.

Sin embargo, en estos 40 años, la vida política argentina ha estado atravesada por la incertidumbre propia de la democracia como forma de gobierno, como forma de expresión de las voluntades soberanas y como arreglo de vida en común. Ello se ha manifestado en crisis políticas y económicas de extrema gravedad y, sin embargo, ninguno de estos procesos había puesto en jaque —o eso creímos— esa cultura democrática, eso que llamamos el "pacto del Nunca Más" y parece organizar nuestro imaginario político para la vida en común.

Veamos algunas escenas de los últimos años que confirmaban la vigencia de esa creencia compartida, a la vez que ponían en evidencia otras tensiones:

Primera escena (1987). Entre 1986 y 1990, sucesivos levantamientos militares implicaron condicionamientos y amenazas importantes sobre la estabilidad democrática en pleno proceso de transición y juzgamiento de los delitos militares. El más importante de ellos fue durante la Semana Santa de 1987, cuando se produjo la sedición militar "carapintada" liderada por Aldo Rico en demanda de amnistía por las violaciones a los derechos humanos. El evento se recuerda por la triste frase de Alfonsín, "Felices Pascuas (…) la casa está en orden", dirigido a la población reunida en Plaza de Mayo aquel domingo. Sin embargo, el dato novedoso de esos días fue la enorme respuesta social y de todo el arco partidario al movilizarse en defensa del régimen democrático y en apoyo del Gobierno. El deseo refundador en torno a **la democracia** y sintetizado como "pacto del Nunca más" había calado hondo.

Segunda escena (2001). En diciembre de 2001, la democracia volvió a zozobrar profundamente. El reclamo fue "que se vayan todos", aquellos que, a los ojos populares, habían capturado los hilos del poder estatal. Aquel reclamo no cuestionaba las reglas de juego, el arreglo democrático, sino a los sujetos que las habitaban. Más bien, podríamos pensar que las experiencias sociales de las asambleas volvieron a instalar un deseo intenso de recrear la **escena democrática** en su forma más experiencial y directa. Además, ese 2001 tuvo otro hecho trascendente: fue el primer Estado de sitio desafiado masivamente por la salida de la gente a la calle. A lo largo de todo el siglo, las medidas de excepción habían sido uno de los grandes instrumentos y símbolos de la violencia y el abuso del poder estatal, ya en democracia, ya en dictadura. Pero, en 2001, la respuesta social, frente a un poder totalmente derrumbado, fue desafiar la prohibición y salir a la calle. Aunque la reacción gubernamental haya sido la represión, el pacto democrático que hacía inaceptable **esa violencia estatal** se reveló enormemente potente.

Tercera y cuarta escenas (2017). En mayo de 2017, según otras coordenadas históricas, la potencia de esa cultura del Nunca Más se hizo visible. En ese momento, resultó un escándalo la posibilidad de que algunos responsables de la represión dictatorial fueran liberados por la decisión de la Corte Suprema de otorgar el beneficio del "2x1". Una vez más, la reacción popular fue salir a la calle y reafirmar la gravedad de los delitos de lesa humanidad cometidos por las Fuerzas Armadas. El Nunca Más, entendido como la **vigencia de los derechos humanos**, seguía vigente.

Tan solo dos meses después, la desaparición de Santiago Maldonado dio lugar a una intensa movilización popular que revivió los miedos del pasado, pero sobre todo pareció hacer evidente el rechazo social a ese tipo de crímenes asociados con **la violencia estatal.**

Quinta escena (2022). Sin embargo, hay una escena que empieza a mostrar algo distinto. En 2022, se produjo el intento de asesinato de Cristina Fernández de Kirchner. El intento de magnicidio permitió ver profundos odios en los sectores altos, medios y populares, azuzados por derechas cada vez más virulentas y movilizantes. El hecho no suscitó toda la condena esperada y, en cambio, surgió un alarmado llamado a reavivar la vigencia del Nunca Más, entendido como no a la violencia política. Tal vez ahí algo ya estaba resquebrajado bajo los pies de esa sólida cultura democrática, y desde mucho antes.

Todas las primeras escenas podríamos verlas como expresiones populares de esa cultura que simbolizamos como pacto del Nunca Más, pero todas ellas tienen múltiples caras, porque también fueron resultado de fuerzas opuestas a algunos de esos valores, o albergaron espacios, discursos y actitudes violentas, autoritarias, que convivieron con las reivindicaciones y los énfasis de nuestra cultura democrática. Esos discursos nunca desaparecieron, pero no tenían la circulación mediática, el impacto, la autorización que tienen hoy.

Durante la investigación y juicio a las Juntas hubo innumerables situaciones de amenazas y persecuciones contra quienes llevaban adelante esas tareas. Los discursos revisionistas o negacionistas tienen una historia muy antigua ya desde los años ochenta. Las condenas de la movilización popular o de los sectores desocupados es tan intensa como antigua desde el origen de esos grupos. La violencia contra los pibes pobres y marrones es cotidiana y forma parte de nuestra cultura democrática. La desaparición de Santiago Maldonado dio lugar a muchos discursos autoritarios y persecutorios sobre él y sobre los pueblos indígenas. Y recordemos que Santiago era blanco, bonaerense, educado, de clase media, y se reclamó por él, pero no por otras muertes, como la de Rafael Nahuel. Entonces, todas las escenas y prácticas democráticas convivieron con otros datos y prácticas no democráticos y que estaban ahí, pero su espacio de visibilidad y autorización social era menor.

Hoy, el escenario ha cambiado de manera sustancial, o más bien venía cambiando ya desde algunas de estas escenas (o siempre hubo indicadores que ignoramos en su potencial y crecimiento). En todo caso, lo que ha cambiado es que las urgencias del presente argentino poco tienen que ver con las urgencias de la transición, atañen a la crisis económica, la inflación, la pobreza, la desigualdad. Esto no es nuevo, pero se constituyó en una certeza social que sí es nueva: una espiral sin salida. Es evidente para todos: en estos 40 años, la democracia

tan deseada no garantizó bienestar ni inclusión ni derechos sociales y económicos sostenidos. Aunque la exclusión social disminuyó en algunos períodos, no hubo avances reales en reducción de la desigualdad. Hoy, los índices de pobreza alcanzan alrededor del 40 % de la población y la Argentina es uno de los pocos lugares del mundo donde la pobreza ha experimentado un aumento tan importante sin conflictos armados o desastres naturales que expliquen ese declive. Este proceso, sobre todo, pone en crisis el apoyo de amplios grupos de la población al sistema democrático. **¿Democracia para qué? ¿Para quiénes?**

A las condiciones socioeconómicas se agrega la lectura social sobre los antagonismos políticos extremos instalados en el centro del escenario de manera recurrente desde muchos años, y otros problemas públicos como las formas de la violencia institucional cotidiana sobre poblaciones vulnerables, racializadas y de jóvenes, o la violencia criminal del delito común. En los últimos años, la escena pública argentina se ha vuelto cada vez más agónica y más violenta, haciendo reemerger una violencia política y social multidireccional y multidimensional que creíamos desaparecida. Esa violencia no es enteramente nueva y no convendría reducirla a la idea de que se agotó el "pacto del Nunca Más". Esa violencia se inscribe en una larga tradición de conflictividad en torno a las identidades políticas excluyentes que ha surcado buena parte de la vida política argentina (tal vez uno sus focos visibles ha sido el conflicto peronismo-antiperonismo, pero no es el único y se remite más atrás en el tiempo). De igual manera, también la violencia y el odio de clase recrudecidos del que son víctimas numerosos sectores de la población —desde los "pibes pobres" hasta los pueblos indígenas y las organizaciones sociales de trabajadores informales o desocupados— tienen una historia muy anterior que se remonta a todo el siglo XX, por pensar solo en el Estado nación contemporáneo.

En todo caso, estos escenarios —nuevos o de larga data— interpelan y preocupan a grandes conglomerados de la sociedad argentina actual, y de manera diferencial a las nuevas generaciones y sus expectativas presentes y futuras. Quienes ponen en cuestión la validez de la democracia, a veces azuzadas por los liderazgos de las extremas derechas, son, en muchos casos, generaciones más jóvenes que no tienen sobre sus hombros la experiencia dictatorial y sí, en cambio, la falta de expectativas y la penuria cotidiana de sus familias frente a la pobreza, la inflación, la violencia política, institucional y criminal, repetidas una y otra vez en diversos ciclos políticos.

Tengo la sensación de que hasta ahora pensamos que todo ello se podía acumular sin efectos, que las personas podían pasar por cada microexperiencia de violencia, que como sociedad podíamos pasar por cada macrocrisis y volver a reafirmar nuestros valores, que cada

pico inflacionario, cada empobrecimiento familiar, cada muerte por narcotráfico o por violencia policial no horadaba las certezas sociales.

Lo cierto es que, en estos contextos de urgencias nuevas y viejas, los aprendizajes y consensos construidos en la transición no tienen casi nada que decir sobre las actuales formas de la violencia política y social. Por eso tampoco funcionan esas fórmulas del pasado para retener a quienes no compartieron aquellas tensiones y, en cambio, se constituyeron bajo otras experiencias que nada tienen que ver con esa escena refundacional del Nunca Más.

De hecho, la misma estabilidad democrática de cuatro décadas hace que la democracia ya no aparezca como un valor por conquistar o cuidar, es parte del paisaje abúlico para quienes no tienen otra experiencia que esa ni pueden imaginar los costos de perderla. Para varias generaciones, la democracia ya no tiene otro opuesto en su experiencia vital, justamente porque la dictadura y la transición fueron "hace 40 o 50 años". El problema no es que las urgencias hayan cambiado, sino que ellas en su intensidad están socavando el sentido de esa democracia, y los discursos atados a los parámetros del mito fundacional de la transición no logran hablar de los vacíos de la democracia tal cual es experimentada cotidianamente.

Tal vez, podemos pensarlo al revés: la imagen del "pacto democrático" (en todas sus variables y sentidos) fue la que contuvo y albergó largamente a las derechas liberales y, en general, a las nuevas generaciones que se integraron a la vida política en estas décadas. Pero hoy, múltiples sectores alientan, o dejan hacer, hacia la ruptura de esos acuerdos y empujan soluciones violentas, represivas y socialmente excluyentes. Empujadas por ellas, pero sobre todo por la propia experiencia de vaciamiento del sentido de la democracia que no parece dar de comer ni curar ni educar, varias generaciones jóvenes no ven en ella valores por retener, ni como juego político institucional ni como forma de sociedad. Desde luego, esto no significa que el problema sea la democracia, pero esta distinción empieza a perderse.

Hoy, la violencia política ha recrudecido sustentada por odios multidireccionales y no encuentra los repudios mínimos suficientes. La violencia estatal y la apelación a las soluciones represivas en boca de las derechas y extremas derechas encuentran también apoyo y entusiasmo social para ordenar un país que se percibe desbocado. Incluso esas soluciones evocan la necesidad de fortalecer a las fuerzas de seguridad y convocar a las Fuerzas Armadas para seguridad interior. También el discurso sobre los derechos humanos vinculado al pasado dictatorial está completamente fragilizado por tentativas que se sirven de la discusión sobre el número de desaparecidos o las "víctimas del terrorismo" para agitar discursos reivindicatorios de la violencia estatal o considerar la justicia de lesa humanidad como una forma de venganza. Vuelvo a insistir: estos discursos siempre estuvieron presentes desde la misma transición, lo

que ha cambiado son sus condiciones de enunciación, visibilidad y escucha social. Hoy, los arreglos sociales para la vida en común aparecen fragilizados cuando los derechos de unos parecen ser amenazas a la libertad de otros, cuando el individualismo extremo se torna crueldad y desprecio por la vida ajena.

En definitiva, la democracia como forma de sociedad —como la concebía Lefort— y como forma de gobierno —como la concebía Dahl— parecen en cuestión. Ello no es consecuencia de la presencia de liderazgos de extrema derecha —aunque ello sea sustantivo— ; lo que parece haber cambiado son las sensibilidades colectivas que facilitan el crecimiento vertiginoso de esas derechas.

Tal vez, para terminar, conviene volver un segundo a esa escena refundacional y restituirle sentido histórico. Ese "pacto" —o, mejor formulado, todas las políticas que se tejieron en torno a eso que llamamos así— fue el resultado de consensos políticos en un momento histórico preciso de absoluta derrota de las fuerzas militares y civiles prodictatoriales. Fue un acuerdo de gobernabilidad para establecer reglas del juego político y reglas institucionales y procedimentales de la vida democrática. Fue también el resultado de un intenso clima social antimilitar y de una movilización de derechos humanos con creciente capacidad de convocatoria y escucha que se plasmó en algo que dimos en llamar la "cultura democrática". Todo ello garantizó la estabilidad del juego democrático liberal, el rechazo de la violencia y el autoritarismo como formas de regulación de la vida política e hizo de la democracia algo que se parecía a una *forma de sociedad* (Lefort, 1990). Operó así por una serie de circunstancias históricas y de relaciones de fuerzas, y porque decidimos retrospectivamente construirlo como en ese momento fundante, con ese peso simbólico y performativo. En definitiva, eso que llamamos "pacto del Nunca Más" fue un momento histórico y, como todo momento histórico, es situado, contingente y único. Habla de la Argentina de los años ochenta y de otras formas de la violencia que, efectivamente, se fueron disolviendo desde entonces. Como nuestro mito fundacional contemporáneo, no nos protege de la incertidumbre de la vida democrática ni es inmune a las transformaciones históricas de estas décadas.

En 1983, emergió de la dictadura una sociedad arrasada, en condiciones lastimosas, que hizo de esas condiciones acuerdos virtuosos, eso que llamamos "pacto del Nunca Más". De la tragedia y la destrucción emergió una promesa de reparación de la trama societal y política. Sin disolver identidades ni prácticas anteriores, esa promesa cerró, virtuosamente, un largo momento de la historia argentina que abarcó casi todo el siglo XX. Hoy, a 40 años de 1983, parecería que esos consensos refundacionales se están agotando, o al menos están muy

en riesgo. La respuesta no puede ser movilizar los mismos símbolos como si nada hubiera cambiado.

Referencias bibliográficas

Lefort, C. (2004). *La incertidumbre democrática*. Anthropos.

Pereyra, S. (2005). ¿Cuál es el legado del movimiento de derechos humanos? El problema de la impunidad y los reclamos de justicia en los noventa En F. Schuster, F. Naishat, G. Nardacchione y S. Pereyra (comps.), *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Prometeo.

Portantiero, J. C. (1977). Economía y política en la crisis argentina: 1958-1973. *Revista Mexicana de Sociología, XXXIX*, (2).

Septiembre de 2023

Conferencia de cierre
Cultura(s) y escuela(s): relaciones ambiguas y multifacéticas1

Dra. Diana Vidal
USP, Brasil

Agradezco la invitación para estar con ustedes hoy de Silvia Finocchio y del comité organizador de estas Jornadas Nacionales e Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad de General Sarmiento y el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Al pensar sobre el tema del congreso, "A 40 años de democracia en Argentina: enseñar historia en tiempos de polarización y apatía", me acordé de que, hace 55 años, los eventos de mayo de 1968 en Francia habían marcado una fuerte inflexión en las relaciones entre educación y clases sociales, con interrogantes similares sobre la función de la enseñanza que hicieron poner en evidencia la cultura escolar. Por cierto, el contexto era distinto del actual. Sin embargo, ya se ponían como cuestiones la influencia de los nuevos medios de comunicación en la transmisión de la cultura (la referencia era a la televisión) y la distancia entre los saberes académicos y los saberes populares, y se preguntaba cuál vendría a ser el lugar de los docentes en la nueva configuración de la relación entre escuela y sociedad.

Son estos los temas que quiero compartir con ustedes en esta charla, con el propósito de tratar el problema de la enseñanza de historia en tiempos de polarización y apatía. Por eso, propongo tomar como hilo conductor la reflexión de Michel de Certeau.

Jesuita de formación, Michel de Certeau se destacó en las ciencias humanas por sus aportes a la discusión sobre la escritura de la historia y sus contribuciones a la teoría de la comunicación. Sus obras más conocidas en Latinoamérica son *La escritura de la historia* y *La invención del cotidiano,* que, justamente, tratan de estas dos problemáticas. Sin embargo, me gustaría empezar por otra obra, menos conocida, pero que fue escrita en el calor de los eventos de 1968.

Se trata del artículo "Prendre la parole" (La toma de la palabra), publicado, en junio de 1968, en *Études*, periódico mensual francés de la Compañía de Jesús dedicado a la cultura general. En este artículo, Michel de Certeau acreditaba los acontecimientos de 1968 a un

[1] Este texto incorpora y amplía la sección "Cotidiano y prácticas culturas" de Vidal, D., Salvadori, M. A. B. y Costa, A. L. (2021). Cultura e historia de la educación: diálogos con Michel de Certeau y E. P. Thompson. En M. E. Aguirre Lora, *Desplazamientos. Educación, historia, cultura* (pp. 59-94). Universidad Nacional Autónoma de México/IISUE.

conflicto de signos y a una crisis de representación. Insistía sobre la idea de *revolución simbólica,* no para negar la realidad del movimiento social, sino para subrayar que la palabra se produce en el juego de poder y se constituye en la instancia de su legitimidad (Zancarini-Fournel, 2002, p. 86).

Es justamente esa dimensión de conflicto de signos y de crisis de representación que me parece importante retener para pensar las cuestiones actuales de la enseñanza. Para eso, pretendo desglosar el argumento de Certeau, tomando sus obras posteriores. A las dos mencionadas anteriormente, *La escritura de la historia* y *La invención del cotidiano,* agrego el libro *La cultura en plural*, publicado en 1974 en Francia. En particular, me apetece iniciar esta charla refiriéndome al artículo "La culture et l'enseignement" (La cultura y la enseñanza), publicado originalmente en 1972 en la revista *Projet* y después incluido en el libro *La cultura en plural.*

En este artículo, Michel de Certeau discurre sobre una pregunta fundamental acerca de la función de la enseñanza en la sociedad mediática. Una pregunta que aún tenemos en los días de hoy, cuando cada vez más los recursos multimedia y las redes sociales se tornan las formas principales de comunicación y aprendizaje.

Para de Certeau, el diagnóstico era claro. La escuela no detentaba más el monopolio de la transmisión de la cultura; o, en sus palabras, "no es más el centro distribuidor de la ortodoxia en materia de práctica social" (de Certeau, 1995, p. 129). Para comprender esa mutación, era necesario no solo escudriñar la trama sincrónica que enlaza la enseñanza y la cultura en la contemporaneidad, sino también sumergirse en los referentes diacrónicos, indagando en el pasado los elementos activos de esa relación (entre enseñanza y cultura). En ambas vertientes, tres elementos emergieron como problemáticas de estudio: 1) la confrontación entre lo oral y lo escrito; 2) la relación pedagógica, y 3) la posición de los docentes. Temas que nos conciernen en esa charla también.

El artículo se iniciaba propugnando "pensar el francés (la lengua francesa) en plural" (Ídem, p. 123). Michel de Certeau denunciaba lo que consideraba el mito de la unidad original asociado a la pureza de la lengua, congelada en los libros y propiedad de un estrato social. Para él, el privilegio concedido a la ortografía en las escuelas de Francia implicaba no solo privilegiar el pasado y la inmovilidad del idioma, sino un distanciamiento entre el habla (realidad fundamental) y la escritura (simbolización secundaria). Su preocupación era restaurar la importancia de la oralidad en la enseñanza, puesto que reconocía, en la salvaguarda del fetiche de una lengua unitaria, concebida como "el buen francés" y asociada

a la escritura, obstáculos para una iniciación cultural en las diferencias entre hablantes de francés.

Lo que estaba en juego era la propuesta de insinuar un nuevo comportamiento cultural, permitir el intercambio cultural y "aceptar la explosión de la lengua en sistemas diversificados pero articulados" (Ídem, p. 125).

Esta discusión remitió al autor a lo que consideraba como cuestión de fondo: la relación entre el contenido de la enseñanza y la relación pedagógica. Si el ejemplo de la enseñanza del francés pone en evidencia la necesidad de una alteración en el contenido de enseñanza, esta es insuficiente para promover la formación si no se asocia con el intercambio entre el profesor y el alumno, esto es "la propia experiencia del francés como lenguaje y comunicación" (Ídem, p. 127).

A pesar de no haber una referencia directa en el texto, de Certeau parece retomar el artículo escrito en 1966 sobre Paulo Freire para la revista *Pédagogie*, en el cual se posicionaba a favor de una pedagogía que integrara la asimilación de conocimientos a la comunicación interpersonal. Sugería que la escuela actuase como un laboratorio, donde se puedan analizar los conflictos entre modelos culturales expresados en los contenidos de enseñanza, como es el caso de la enseñanza de obras canónicas dentro de la cultura escolar, y los usos orales de la lengua francesa. Defiende: "Aun cuando esa experiencia de laboratorio no ponga en orden los problemas de una sociedad, ella vuelve posible el *aprendizaje de procedimientos operatorios ya proporcionales a la situación global*, cuyas dificultades escolares constituyen un síntoma" (Ídem, p. 129).

Aquí propongo una pausa para que pensemos en qué medida la reflexión sobre la enseñanza de la lengua nos acerca de una reflexión sobre la enseñanza de la historia. Según la lengua, la historia es el elemento fundante de la nacionalidad. De la misma forma, no se puede negar que no sea la historia la propiedad de un estrato social. Así, al insistir en la oralidad sobre la escritura, de Certeau nos invita a interrogarnos sobre las varias historias construidas en la oralidad y constitutivas de distintas identidades. Es decir, la invitación para "aceptar la explosión de la lengua en sistemas diversificados pero articulados" es también una invitación para la explosión de historias, rompiendo con el paradigma de una historia única. Si esta cuestión no aparece en el artículo mencionado, viene desarrollada en el libro *La escritura de la historia,* en el cual el autor nos recuerda que toda historia es ideológica, porque es producida desde un lugar específico y concerniente a estructuras de poder y saber legitimadas.

La derivación para la relación entre el contenido de enseñanza y la relación pedagógica también suena pertinente, con la sugerencia de que la escuela actúe como un laboratorio,

donde se puedan analizar los conflictos entre modelos culturales expresados en los contenidos de enseñanza. Es decir, se refiere a atribuir menos importancia al contenido y más a las suposiciones teóricas y metodológicas que sostienen la producción de un conocimiento. La postura no significa la relativización de la verdad ni la pérdida del compromiso social del historiador. Al revés, implica su compromiso con la postura crítica sobre el conocimiento producido y, como diría Michel de Certeau, la reverencia a los muertos del pasado, que vuelven al presente como fantasmas a reclamar un altar.

En los días actuales, cuando mucho se habla de historias decoloniales o de interseccionalidades, con acento sobre género y raza, estas cuestiones parecen resueltas. Sin embargo, aunque de Certeau jamás haya mencionado ninguna de estas nuevas categorías, alerta el hecho de que las categorías son en sí mismas históricas. Es decir, son producto y resultante de los procesos históricos y, en este sentido, rehén de las mismas prácticas sociales. Así, hay siempre cuentas que saldar con el pasado. Hay siempre un fantasma al que reclamar un altar y es tarea del historiador conducir su trabajo en los márgenes, en las franjas de la historia, interrogándose sobre el pasado que el presente produjo. Es en ese sentido que se puede comprender la propuesta de la escuela como un laboratorio que vuelva posible el aprendizaje de *procedimientos operatorios* ya proporcionales a la situación global, cuyas dificultades escolares constituyen un síntoma.

Una de las implicaciones contenidas en esa línea de argumentación conduce necesariamente a consideraciones sobre la posición del profesor en el contexto escolar. Partiendo de una perspectiva histórica, Michel de Certeau afirma que, desde el siglo XVI, los profesores se amparan en una doble referencia:

> Una, en una ideología que mantenga en la enseñanza la posibilidad de una misión, de un evangelismo; la otra, en una fuerza, pues el docente no tiene otro poder sino aquel que tiene que ver con la organización de una sociedad. Este doble papel fue ejercido sucesivamente por la Iglesia, después por el Estado. Él revela la relación de una cultura "desinteresada" con un poder interesado. (Ídem, p. 135)

Escribiendo en los años 1970, aseveraba de Certeau que crecía entre los docentes la sospecha de que el poder, en este caso el Estado, no los apoyaba más. Simultáneamente, se procesaba una pérdida de la referencia ideológica de la misión, representada otrora por la catequesis, la civilización o el patriotismo. El poder cultural se había desplazado de la escuela, infiltrándose en la familia por las "pantallas de la televisión" (1995, p. 138) y, agregaríamos hoy, por las redes sociales, la web y la *deep web*, por las grandes corporaciones, como Google, Amazon, Facebook, Twitter, Instagram. Por lo tanto, si en el pasado la escuela había sido el canal de la centralización del conocimiento, en la actualidad, ella convive con la información

que invade cotidianamente los hogares y llega a los individuos por medio de los aparatos móviles.

Los docentes, así, "ya no están en el centro de la cultura, sino en sus bordes", diría Michel de Certeau (1995, p. 139). La proliferación de textos y de instituciones que promueven el aprendizaje, tales como organizaciones industriales, profesionales, sindicales o revistas profesionales, también compite con la cultura escolar. Michel de Certeau exhortaba así a que la escuela indagase sobre su propia función social y a que los profesores se preguntasen sobre su propio rol.

En la base de esta argumentación estaba la crítica a una concepción monolítica de cultura, que impide que "las actividades creadoras se vuelvan significativas" y se sustentaba en la creencia de que las "conductas reales, ciertamente mayoritarias, son culturalmente silenciosas; no son reconocidas". O, en otras palabras, que la "cultura en singular se volvió una mistificación política" (Ídem, p. 142). Reconocía, mientras tanto, que era un "problema nuevo encontrarse delante de la hipótesis de una pluralidad de culturas, esto es, de sistemas de referencia y de significación heterogéneos entre sí" (Ibidem).

En este sentido, eso ponía en causa la propia concepción de conocimiento escolar. Si la cultura no es única, ¿cuáles son contenidos que la escuela debe transmitir? Cabría preguntarnos aun: ¿qué referencia ideológica pasó a sostener el trabajo del profesor, y, en el nuestro caso, del profesor de Historia? La referencia a las clases populares, a las minorías, a los sujetos expulsados del poder ofrece un sustrato a la discusión sobre la historia pública en la actualidad y sus rasgos en tanto que una historia más democrática. Al mismo tiempo, nos preguntamos a quién compete escribir la historia de estos sujetos, quién tiene legitimidad para hablar por el otro. La historia se mueve desde una base disciplinaria para los movimientos sociales, dejando el interrogante sobre los fundamentos de la oficina historiográfica y poniendo a los docentes en una posición inestable respecto del qué enseñar.

Seis años más tarde, en 1980, al escribir el prefacio a la edición ampliada de *La cultura en plural*, Michel de Certeau (p. 18) reflexionaba sobre en lo que se había transformado el libro. En su réplica, mencionaba otras investigaciones que él había realizado para *La invención del cotidiano* y que habían sufrido una mutación. Reconocía que, en *La cultura en plural*, los objetos de estudio habían sido las formas académicas, populares, marginales, imaginarias o políticas de la cultura; en la *La invención del cotidiano,* eran la operatividad y la virtuosidad de las prácticas comunes y corrientes.

Es decir, ya no era el plural lo que inquietaba a de Certeau, sino lo múltiple. Desviaba la mirada de las instituciones hacia los sujetos en sus artes cotidianas. Un nuevo concepto de

cultura se presentaba: “la cultura puede ser comparada con este arte, condicionado por lugares, reglas y datos; ella es una proliferación de invenciones en espacios circunscritos” (Ídem, p. 19). En *La invención del cotidiano*, de Certeau se rebelaba contra una representación de los consumidores como receptores pasivos de contenidos distribuidos por los ideólogos del poder. Por el contrario, percibía la apropiación como un ejercicio de rebeldía. Roger Chartier (1996) distinguiría el espacio que se abre entre la emisión y la recepción de los mensajes para Michel de Certeau como una “epistemología de la distancia”.

Esta nueva concepción de cultura impactaba en la reflexión sobre la escuela y era diseminada por lo que Michel de Certeau denominó sociedad escrituraria. Esto puede verse en la evaluación que hacen Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard en el artículo “La invención del cotidiano: una lectura, usos” (1998). Para los autores, de Certeau efectuó un doble desplazamiento.

A los historiadores les recordaba que “no se puede leer directamente la alteridad cultural en la especificidad profusa de los objetos a ella destinados, pero sí en el uso que se hace de ellos” (Chartier y Hébrard, 1998, p. 30). A los arqueólogos del poder, les recordaba que “la irreductible de las tácticas (¿libertad?) de los hombres, incluso de los muy escolarizados, de inventar aplicando, en las reglas que normalizan las conductas, golpes no previstos que dislocan o anulan los efectos” (Ibidem). Simultáneamente, al tomar el par lectura-escritura como modelo de tensión epistemológica que atraviesa el análisis de las culturas como prácticas, Michel de Certeau ofrecía una aproximación teórica tanto al paradigma de la apropiación (lectura) como al de la economía escrituraria (escritura), situando en el centro de ambas la escuela moderna.

Aquí propongo una nueva pausa. La primera cuestión que se destaca es la inversión en el concepto de cultura, ya no más asociado a un conjunto de ideas, sino relacionado con las prácticas. La cultura como práctica cambia nuestra mirada de los sistemas de representación para las costumbres, las acciones, los modos en que los sujetos se mueven en el mundo. Esta inversión nos incita, a nosotros docentes de la escuela, a buscar el sentido de las prácticas en las prácticas mismas y no necesariamente en ideologías que les confieren un sustrato coherente. Más bien en la composición, por veces un tanto incoherente, de ideas y quehaceres. Es decir, la alerta de Michel de Certeau es que no podemos tomar el paradigma de la economía escrituraria, basis de la escuela moderna, como lente para interpretar a los sujetos. Desde ahí se vuelve el paradigma de apropiación como aquel que mejor se acerca al quehacer de los sujetos.

De acuerdo con el jesuita francés, en el siglo XVIII (de Certeau, 1980, p. 260), la ideología del Iluminismo concibió al libro como un instrumento capaz de reformar la sociedad, gestando lo que él denominó el "mito de la educación", reforzado por la diseminación de la escolarización en los siglos subsecuentes. A pesar de los desplazamientos ocurridos a lo largo de los últimos doscientos años, se mantuvo la creencia de que el sujeto era moldeado por los textos. Eso implica decir que se transferían las características de coherencia, estabilidad y orden de los textos a los sujetos. En el pasado, eso implicaba al texto escolar; en el presente, a la propia sociedad en su forma urbana, industrial, comercial o televisiva concebida como texto. En los dos casos, el pasaje de una arqueología escolar a una tecnocracia de los medios, decía Michel de Certeau, no eliminaba una interpretación del sujeto como consumidor pasivo de los bienes que son distribuidos.

Percibiendo en la sociedad escrituraria una homología entre el binomio producción-consumo y escritura-lectura, el autor tomaba este último como metáfora para criticar el primero. Inicialmente, sostenía que la lectura era una actividad todavía desconocida y, al contrario de ser una práctica pasiva, se configura como una peregrinación por un sistema impuesto. Para de Certeau, toda lectura modifica su objeto. No hay, por lo tanto, una transparencia entre lo escrito y lo leído, no hay un sentido literal en la escritura. Este sentido solo puede ser alcanzado como efecto del poder social de una élite, de un intérprete concebido como verdadero mediador.

Este intérprete puede ser el sacerdote o el profesor, o cualquier otro al que se le atribuya la legitimidad de lo leído. En su ausencia (o incluso en su presencia), el lector es un viajero y la lectura, un ejercicio de "ubicuidad". Así, en tanto que la escritura acumula, reserva, resiste el paso de los años, la lectura no tiene garantías contra el tiempo. Por semejanza, lo mismo ocurre respecto de la producción y el consumo de bienes culturales. Es decir, así como no hay lectura conformista, tampoco hay consumo pasivo.

Esta digresión se aproxima a lo que él concibe como "modelo polemológico" (Ídem, p. 91), a saber, de la guerra, del combate o del juego entre fuertes y débiles, entre estrategias y tácticas. Como estrategia, la escritura implicaría un nuevo modo de producción, de transformación y de reserva del lenguaje que modifica el mundo y se constituye sobre una exclusión fundadora: el mundo de las voces y de la tradición. En la economía escrituraria, la escritura vencedora es aquella asociada con la racionalidad, con el discurso científico.

Correspondería a la lectura una práctica de resistencia. No obstante, como aseguran Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, en la medida en que nuestra sociedad alfabetizada se amplía, la distancia entre lectura y escritura se reduce, pudiendo la escritura asumir una

dimensión táctica en la redacción de diarios personales, en notas marginales; en definitiva, en la proliferación de una escritura privada, también concebida como resistente. La verdadera oposición se establece entre escritura y oralidad.

En tanto que la lectura se realiza como una cacería en un territorio ajeno, la oralidad se estructura de modo contrastante. Es decir: "la disyunción leer-escribir se sitúa en el campo 'escriturario', ya lo presupone construido y en operación. En compensación, el par oralidad-escritura obliga a aprehender la escritura en su dimensión instauradora de un nuevo campo" (Chartier y Hébrard, 1998, p. 38).

Si el "modelo polemológico" nos ayuda a analizar el par leer-escribir, para abordar la oralidad, Michel de Certeau recurre al modelo enunciado-enunciación. El acto de enunciar supone, para el autor, la realización del sistema lingüístico por una persona que al hablar actualiza sus posibilidades; una apropiación de la lengua por el locutor que habla; la implantación de un interlocutor, el contrato con alguien; la instauración de un presente, y la presencia del sujeto en el mundo. Hablar implica, al mismo tiempo, un uso de la lengua y una operación sobre ella. En el vocabulario decertoniano, es el lanzamiento de un *golpe*, el resultado de una astucia.

La oralidad incluso puede ser comprendida a partir de un tercer modelo de análisis: la retórica. En ese modelo, se hace uso del discurso para modificar la voluntad del otro. Se sirve de la pragmática de la lengua en función de una relación de poder. Su dominio puede remitir a figuras del lenguaje como la metonimia, la metáfora, la sinécdoque, entre otras (de Certeau, 1985, p. 16).

Si la escuela o la enseñanza no están fuertemente tematizadas en *La invención del cotidiano* como en el texto incluido en *La cultura en plural*, esto no implica decir que Michel de Certeau no piense en la educación en esa obra, ni que las digresiones que ahí encontramos no sean útiles a la investigación sobre el educativo o lo escolar. Al contrario, al intercalar lo oral y lo escrito, encontramos claves de comprensión de las relaciones habituales en el aula, por ejemplo, cuando directamente declara que:

> el niño escolarizado aprende a leer *paralelamente* a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a éste (…) En otras palabras, solamente una memoria cultural adquirida de oído, por tradición oral, permite y enriquece por mucho las estrategias de interrogación semántica cuyas expectativas el desciframiento de un escrito afina, precisa o corrige. (de Certeau, 1980, p. 263)

O indirectamente, cuando alerta que "desde la lectura del niño hasta la del científico, está precedida y posibilitada por la comunicación oral, innumerable 'autoridad' que los textos no citan casi nunca" (Ibidem). La importancia de la oralidad es reiterada tanto en lo que

concierne al universo cultural del que proviene el niño como en lo relativo a las relaciones pedagógicas que se instauran al interior de la escuela, lo que de cierta forma ya está presente y retoma de *La cultura en plural*.

Al remitir a una sociedad escrituraria, también convoca al reconocimiento de la importancia de la escolarización en la propagación y perpetuación de una concepción de mundo y de realidad fundada en la autoridad del texto y refractaria al universo de la oralidad, con consecuencias no siempre obvias como los prejuicios contra los no escolarizados o analfabetos.

Hagamos aquí una tercera pausa. En las pausas anteriores el sujeto alumno no fue tematizado a no ser indirectamente y tomó prominencia la trasmisión de conocimiento; en este apartado la inflexión se vuelve para el alumno y para el aprendizaje. La pregunta es ¿qué hace el sujeto con el conocimiento que se le transmite en la escuela? O mejor: ¿cómo opera el sujeto en la apropiación de los saberes? Al invocar la oralidad, Michel de Certeau no está solo refiriéndose a los saberes aprendidos en los grupos sociales (o redes sociales, podríamos decir), sino también a que los referentes culturales son condiciones del aprendizaje. Cuando afirma que "el niño escolarizado aprende a leer *paralelamente* a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a éste", quiere decir que sin bases culturales no se fija el aprendizaje.

Por lo tanto, todo aprendizaje parte de una experiencia, pero esta experiencia no es necesariamente una experiencia escolar, sino el conjunto de experiencias culturales en las cuales el sujeto está inmerso en las varias interacciones que establece en su trayectoria. Situaciones de aprendizaje significativas involucran mediaciones dentro y fuera de los ambientes escolares. Más importante, los sujetos son los constructores del conocimiento en las relaciones híbridas que producen. Es decir, son sujetos activos en la construcción del saber. Y la pregunta que surge es ¿qué hacen con los saberes que les son distribuidos? Así, importa menos la reproducción de un conocimiento y más la síntesis que el alumno produjo.

Este cambio en la relación pedagógica no es nuevo. Hace más de un siglo hablamos de escuela activa y de enseñanza activa. Pareciera que la novedad está en la valorización de la síntesis no como resultado de una experiencia escolar, sino como producto de experiencias culturares diversas. ¿Sería este un modo de superar la apatía que vemos en nuestras escuelas?

Cuando hablamos de consumidor activo, no nos referimos solo a alumnos, sino también a docentes. Así como los alumnos se apropian de los contenidos y producen nuevas síntesis, los docentes hacen lo mismo. Construyen sus prácticas desde la cultura en la cual se fueron constituyendo. Es decir que cuestiones como generación, género, clases sociales,

orígenes, tradiciones son elementos relevantes de la cultura como práctica de los docentes y generan impactos en las relaciones pedagógicas. Es imposible estar en el universo cultural de los alumnos, no solo por razones temporales/etarias, sino porque no hay una homogeneidad del universo cultural de los alumnos, así como no lo hay entre los docentes.

Así, importa menos buscar puentes entre estos universos. Pareciera que vale más la discusión sobre los conflictos entre modelos culturales expresados en los contenidos de enseñanza, tratar los referentes culturales presentes en el aula; poner en evidencia los conflictos culturales y tratarlos como objeto de discusión y estudio por medio de herramientas de la historia.

Para eso, es necesario abdicar de la comprensión de la historia como linealidad, abdicar de las leyes de la cronología, en favor de una historia que tome a los propios alumnos como sujetos productores de conocimiento. Eso altera la dinámica de la cultura escolar en tanto que estructura curricular. Sin embargo, esa es una subversión que convoca el fundamento mismo de la enseñanza de la historia, es decir, la posibilidad, como diría Michel de Certeau, de ponerse en el margen, de criticar las teorías a la luz de los datos empíricos.

Así, aunque mencionado brevemente en esta charla, el "modelo polemológico" puede contribuir a la elaboración de análisis sobre las prácticas instaladas al interior de la escuela por parte de los sujetos en tensas relaciones jerárquicas, en los debates emergentes en instantes de ausencia de poder o en las imposiciones de fuerza que se derivan de disputas entre concepciones/conductas internas de la institución y las dinámicas de los grupos sociales. La propuesta revela el equilibrio inestable de la cultura escolar y suscita el cuestionamiento constante sobre los consensos y las disputas históricamente construidas por los sujetos que habitan a la escuela.

Los estudios sobre las culturas escolares tienen potencia para ampliar nuestra capacidad de interpretar el proceso educativo en sus varios matices, en sus ambigüedades y múltiples faces (como propone el título de esta charla). Cuando pensamos en tiempos de polarización y de apatía, ¿cómo delimitamos la problemática? ¿Polarizaciones dentro o fuera de la escuela? ¿Apatía en qué sentido? Las preguntas no son retóricas. Señalizan los modos en los que definimos el problema y, de esta manera, cómo proponemos soluciones.

El lenguaje es el arte de dar golpes, como asevera Michel de Certeau. ¿Cuál golpe está implícito en las figuras de polarización y apatía de la parte de los sujetos escolares? Relaciones de dominación y resistencia emergen en las disputas de poder constituidas en el interior de la escuela y de la clase. Urge comprender estos juegos de estrategias y tácticas en los cuales los sujetos se alternan. No se puede tomar como dato que los docentes estén en la posición de

dominación y los alumnos en la de resistencia. Estos papeles se alteran en los juegos de poder instalados en los ambientes escolares.

Por un lado, suelen dejar fragilizados a los docentes. Por otro, pueden alejar a los alumnos de la escuela. Esta dinámica se mueve a partir de representaciones y prácticas de lo que la escuela es o debería ser para los grupos sociales, grupos profesionales, familias, grupos religiosos u otros agrupamientos. ¿No es esta disputa lo que está en el cierne de las preocupaciones cuando se interroga sobre enseñar historia en tiempos de polarización y apatía? ¿O, también, cuando se pregunta sobre la función social de la escuela y el rol del profesor en el mundo contemporáneo?

La autoridad académica y generacional que sostenía el trabajo docente ya no se mantiene en los días actuales. Con las informaciones disponibles en tiempo real en internet, no es el saber académico lo que justifica la relación pedagógica. Vivimos también en una sociedad que ya no valora a los ancianos y su experiencia, sino que apuesta en el protagonismo infantil y juvenil. Por lo tanto, en esta sociedad mediática y etarista, el rol de los docentes no está más en la transmisión de saberes o de experiencias.

Por una parte, está en su capacidad de incitar al pensamiento científico. Por otra, en reconocer que los aprendizajes escolares no se resumen en lo racional, sino que entrañan emociones y se organizan en prácticas de sociabilidad. Es decir, es el alumno concreto con sus miedos, alegrías, tristezas, problemas, esperanzas, expectativas, angustias, incertidumbres con el que tenemos que trabajar y no con un "alumno tipo" considerado apenas en su capacidad cognitiva. Pero aún es necesario reconocer que el docente también tiene su práctica entrañada por miedos, alegrías, tristezas, problemas, esperanzas, expectativas, angustias e incertidumbres.

Eso tiene profundas interferencias en la cultura escolar. Si la escuela moderna surgió en el siglo de la racionalidad y de la transmisión del saber en un tiempo en que era la única institución por ocupar esa posición, la escuela del siglo XXI tiene que convivir con múltiples accesos a la información, con la producción y diseminación de datos falsos por medio de robots, con la descreencia en la ciencia y sus aportes, con metaexperiencias forjadas en metaversos. Al mismo tiempo, es habitada por sujetos concretos llenos de emociones.

Además, cuando surgió, la escuela moderna no se pretendía como una institución obligatoria de pasaje de toda la infancia y juventud. Mucho se discutía si la escuela debería ser para todos o apenas para una parte de la sociedad. En los días actuales, la escuela, y especialmente la escuela pública, es una sociedad en miniatura, reproduce en su interior todas

las contradicciones y conflictos de afuera. Los muros de la escuela no la preservan de las contiendas sociales; no se cría en su interior un ambiente seguro, de cordialidad y paz.

Al contrario, la escuela pública es un microcosmo de la sociedad y en ella se reproducen los prejuicios y disputas de la sociedad en la cual está inserta. Tener en cuenta que el conflicto es constitutivo del ambiente escolar nos ayuda a interrogarnos sobre nuestros quehaceres: ¿qué representaciones subyacen a nuestras prácticas docentes? Del mismo modo, preguntamos: ¿qué representaciones subyacen a las prácticas de nuestros alumnos?

Volvemos aquí a la dimensión del conflicto de signos y de crisis de representación con la cual empezamos esta charla. La escuela no es, y nunca ha sido, un templo de saber. Es el lugar de convivencia de culturas que la atraviesan dinámicamente y se cruzan conflictivamente con los elementos de la cultura escolar, cualesquiera que sean: espacios, tiempos, relaciones pedagógicas, currículos, saberes y prácticas. ¿Enseñar qué? ¿Para quién? Son los interrogantes que derivan de este conflicto y de esta crisis y que ponen en marcha nuestra capacidad de reinventar las prácticas escolares y transformar continuamente la cultura escolar.

Las consideraciones de Michel de Certeau en *La cultura en plural* y en *La invención del cotidiano* incitan a problematizar la cultura escolar en sus características y posibilidades en el juego no solo de la tradición, sino en lo que se abre a la innovación de prácticas. Lo hace al incorporar aportes distintos de las culturas plurales o múltiples con las que conviven los sujetos dentro o fuera de los muros escolares como resultado de la interacción con la televisión, las redes sociales y otros medios, con otros grupos profesionales, entre e intracampos del saber. Lo hace también al considerar la articulación dinámica de estrategias y tácticas movilizadas por los sujetos en la vida cotidiana de las relaciones que promueven entre sí. Permiten, así, tratar la relación entre culturas y escuelas reconociendo su carácter ambiguo y multifacético.

¡Gracias!

Referencias bibliográficas

de Certeau, M. (1985). Teoria e Método no estudo das práticas cotidianas. En M. I. Szmrecsanyi (comp.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro) (pp. 3-19). FAU / USP.

de Certeau, M. (1994). *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer* (pp. 259-276). Vozes. [*La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, ITESO, 2007].

de Certeau, M. (1995). A cultura e a escola. En M. de Certeau, *A Cultura no Plural*, (pp. 123-144). Papirus. [*La cultura en plural*, Nueva Visión, 1999].

Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (1998). A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto História*, (17), 29-41.

Chartier, R. (1996). Estrategias y tácticas. De Certeau y las 'artes de hacer'". En *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin* (pp. 55-72). Manantial.

Vidal, D., Salvadori, M. A. B. y Costa, A. L. (2021). Cultura e historia de la educación: diálogos con Michel de Certeau y E.P. Thompson. En M. E. Aguirre Lora, *Desplazamientos. Educación, historia, cultura* (pp. 59-94). Universidad Nacional Autónoma de México/IISUE.

Zancarini-Fournel, M. (2002). La prise de parole: 1968, l'événement et l'écriture de l'histoire. En C. Delacroix, M. Trebitsch, P. García y F. Dosse, *Michel de Certeau, les chemins d'histoire* (pp. 77-86). Éditions Complexe.

Ponencias

EJE 1: INVESTIGACIÓN

En este eje se convocó a la presentación de trabajos de investigación en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Las ponencias recibidas fueron organizadas en diferentes bloques temáticos afines, a saber:

- La enseñanza de la historia en la escuela primaria.
- Los problemas sociales en la investigación.
- Materialidades y prácticas de lectura y escritura.
- La formación del profesorado en historia y ciencias sociales.
- Problemas de la historia reciente en la enseñanza: memoria, democracia y ciudadanías.

Participaron como coordinadores del eje 1:

- Celeste Cerdá
- Miguel Ángel Jara
- Marisa Massone

Participaron como comentaristas del eje 1:

- Beatriz Aisemberg (UBA)
- Betina Akselrad (UBA)
- Gerardo Añahual (UNCo / CEIDICSyH)
- Celeste Cerdá (UNC)
- Mónica Fernández (UNMdP)
- Carmen Rosa García Ruiz (UAM)
- Ximena González Iglesias (UNGS)
- Julieta Jakubowicz (UBA)
- Miguel A. Jara (UNCo / CEIDICSyH)
- Jesús Marolla (UMCE)
- Marisa Massone (UBA)
- Manuel Muñiz (UBA)
- María Esther Muñoz (UNCo)
- Erwin Parra (UNCo / CEIDICSyH)
- Víctor Salto (UNCo)
- Alexis Sanhueza (UCT)

- Benjamín Rodríguez (UNMdP)
- Silvia Zuppa (UNMdP)

A continuación, se presentan las ponencias autorizadas para su publicación en estas actas.

¿Cómo contribuyen las/os docentes de primaria a una educación para ciudadanías democráticas? Su concepción de problema social y conflicto. Estudio de caso de dos escuelas de Bahía Blanca

Esp. Luciana Killner
Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur.
lukillner@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia presento avances del trabajo de investigación en didáctica de las ciencias sociales (CS) denominado "Los problemas sociales en las prácticas de enseñanza de CS en la escuela primaria (EP). Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", que realizo en el marco de mi Maestría en Práctica Docente (UNR).

La investigación procura conocer, interpretar y analizar los criterios con los que docentes de CS de escuelas primarias orientan la selección y organización de los contenidos escolares por enseñar, especialmente aquellos que se inscriben en el abordaje de problemas sociales (PS) (relevantes y/o candentes), entendidos como la forma más potente de abordar la enseñanza de la realidad social y, a la vez, favorecedora de aprendizajes democráticos.

El objetivo en esta ponencia es conocer qué concepción tienen sobre la enseñanza de conflictos y PS y vincular esto con la necesidad de fomentar prácticas que estimulen el interés y la participación de las infancias.

Propongo el estudio de caso de docentes de dos escuelas primarias de la ciudad de Bahía Blanca. Para la selección tuve en cuenta los resultados obtenidos de una encuesta general de la que participaron 154 docentes. Triangulo sus resultados con las entrevistas en profundidad realizadas a las docentes seleccionadas.

Palabras clave: ciencias sociales, problemas sociales, educación básica, educación ciudadana

I. Introducción

En esta ponencia presento parte de los resultados del trabajo de investigación "Los problemas sociales en las prácticas de enseñanza de CS en la EP. Estudio de casos de profesoras de dos escuelas de Bahía Blanca", para la Maestría en Práctica Docente que realizo en la Universidad Nacional de Rosario, con la dirección del Dr. Miguel Ángel Jara.

En la investigación indago acerca de las representaciones que la docencia manifiesta sobre los PS y su enseñanza. Considero la influencia que ejercen sus intereses y representaciones acerca del conocimiento social, su formación inicial y continua y los determinantes del contexto social, institucional y curricular. Aquí hago foco en la forma en que sus representaciones y posicionamientos contribuyen o no a una educación para ciudadanías democráticas en el nivel primario, si estimulan el interés y la participación de las infancias.

Para ello utilicé diversos instrumentos de investigación con el formato de estudio de caso. En este trabajo me concentro en los resultados de parte de la encuesta a docentes de la región, que son descriptos y triangulados con algunos de los aportes obtenidos en las entrevistas a cuatro docentes, de las EP N.º 11 y N.º 4, de la ciudad de Bahía Blanca, entre 2020 y 2021.

II. Estado de la cuestión: investigaciones sobre la enseñanza de problemas sociales

Desde fines de los noventa a la fecha, se observa una creciente preocupación por los contenidos que deciden enseñar las/os docentes y cómo lo hacen, lo cual se materializa en un aumento sostenido de las investigaciones. La violencia material y simbólica, los discursos de odio y los cuestionamientos a la democracia obligan a agudizar la mirada sobre la enseñanza de PS y su relación con la necesaria construcción de ciudadanías críticas. En el contexto local, esto se manifiesta en el trabajo de diversos ámbitos académicos, aunque siguen siendo pocos aquellos que se enfocan en los niveles elementales de la educación.

Santisteban Fernández (2019), en un artículo sobre la enseñanza de las CS a partir de PS, propone la existencia de dos corrientes de abordaje de la cuestión que coexisten: por una parte, los que enfatizan la enseñanza de PS a partir de la metodología y, por otra, los que intentan su enseñanza en base a dilemas y situaciones de conflicto social. El primer grupo,[1]

[1] Autores francófonos Dalongeville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002), Le Roux (2004), Huber (2004). Autores italianos de Mattozzi (2202), De Vecchis y Staluppi (1997), Deiana (1999) o Bridadeci *et al*. (2001).

más identificado con la tradición francófona e italiana, se centra en el aprendizaje basado en problemas y parte de la problematización de una temática para discutirlo, debatirlo o estimular la argumentación. Coinciden en proponer el trabajo con situaciones-problema que permitan analizar conceptos y trasladarlos hasta la actualidad mediante la indagación, el cuestionamiento de las representaciones y la ruptura y deconstrucción de modelos explicativos erróneos. Las producciones italianas proponen una organización didáctica basada en el modelo de laboratorio donde se resuelvan PS con fuentes de información múltiples.

El segundo grupo se vincula más con la tradición anglosajona[2] y ha tenido fuerte influencia también en los autores/as españoles/as. Se preocupan por el trabajo con cuestiones controvertidas, incómodas, que generan desacuerdos y discusiones. Hahn (1996, citado por Santisteban Fernández, 2019) dice que estas cuestiones estimulan el interés del estudiantado y favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, pero advierte que los efectos no se ven a corto plazo; se sabe poco sobre cómo trabajar con estudiantes de nivel primario, ya que la mayoría de los estudios se ocupan de niveles superiores; no hay demasiado consenso en definir qué es la enseñanza y el aprendizaje a partir de PS.

Pagès, autor de referencia y quien ha ejercido gran influencia tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano, propuso en sus trabajos privilegiar relación entre conocimiento histórico y geográfico y los PS contemporáneos para que los/as estudiantes logren una interpretación crítica de lo que pasa en el mundo y desarrollen el pensamiento creativo o divergente para la gestión de soluciones (Pagès, 2008).

En el ámbito local, se destacan los trabajos realizados en la Universidad Nacional del Comahue. Desde los años noventa, se han focalizado en la formación docente y la enseñanza de PS en contextos de reformas educativas. Más tarde, avanzaron sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente y desde 2013 al presente se interesan en la enseñanza y aprendizaje de PS en contexto de cultura digital (Funes y Jara, 2018).

Actualmente, se encuentra en desarrollo el proyecto de investigación dirigido por el Dr. Jara "La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los PS".[3] Algunos de los trabajos publicados (Jara, 2021; Parra y Remolcoy, 2022) permiten conocer las motivaciones que llevan a la docencia a trabajar con PS y cuáles son las dificultades que deben enfrentar al enseñarlos. Algunas de las conclusiones a las que arriba Jara (2021, p. 18) en relación con la educación ciudadana (EC)

[2] Evans y Saxe (1996), Newman y Saxe (1996), Hahn (1996), Nelson y Stanley (2013), Ross y Vinson (2012).
[3] Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.

y su nexo con el currículum y las prácticas son muy importantes para el análisis en esta investigación:

> Entre la diversidad de temas que se incorporaron al currículo y a las prácticas de enseñanza, los socialmente controvertidos han tenido un tratamiento diverso entre el profesorado y un interés particular en el estudiantado. En relación al profesorado, (...) la formación inicial ha sido escasa y hasta nula con relación al conocimiento de la EC, lo que conlleva cierta dificultad en su tratamiento, aun así, una parte del profesorado indica que aborda problemas o conflictos sociales candentes en sus clases y otro tanto manifiesta que algunos de los temas son muy controversiales, si se consideran las experiencias vitales de algunos estudiantes y las familias; como, por ejemplo, el accionar de la policía (...) la violencia de género, o las políticas públicas con relación a la inmigración, entre otros.

Añahual, Parra y Jara (2023) analizan el abordaje de PS en la Nordpatagonia y consideran los aportes de los diseños curriculares que organizan las disciplinas escolares a partir de la perspectiva interdisciplinar e incorporan problemáticas relacionadas con la interculturalidad, el género, los derechos humanos y lo ambiental. Afirman que los PS son una preocupación de la docencia en la región y están presentes en sus prácticas y en sus planificaciones. Al mismo tiempo, los participantes, cuando aluden a PS, se refieren indistintamente a conceptos, categorías, perspectivas, temas, pero no se observa una clara enunciación de los PS como objeto de enseñanza. Para los autores, esto puede estar relacionado con ausencias en la formación inicial y con la lógica disciplinar que orienta la selección de contenidos.

III. Encuadre teórico

El objeto de estudio de las CS es la realidad social, que resulta ser un campo de conocimiento amplio, complejo y cambiante, especialmente si tenemos en cuenta que su definición y enseñanza ha constituido un territorio de disputas políticas e ideológicas en distintos momentos históricos.

Para elaborar una definición situada del conocimiento de la realidad, tomo como punto de partida los lineamientos curriculares vigentes en el lugar donde se desarrolla la investigación. Según el diseño curricular (DC) de la provincia de Buenos Aires, es responsabilidad de las instituciones educativas enseñar a comprender el mundo social construido y cambiante tanto en el pasado como en el presente. Define el área de las CS como un "espacio integrado por diferentes disciplinas sociales (Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía, Ciencias Políticas, entre otras) que aportan sus saberes sobre la

realidad social para contribuir a la reflexión desde la multiperspectividad" (DGCyE, 2018, p. 180).

Considero la enseñanza de la realidad social como un medio para resolver problemas a los que se enfrenta la humanidad, para favorecer la formación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, el análisis de los valores y prácticas sociales, el aprendizaje de la toma de decisiones y la resolución de problemas de manera democrática (Santisteban Fernández y Pagès, 2011; Linare *et al*., 2016).

La categoría PS se refiere a un posicionamiento particularmente crítico respecto de la realidad social y su enseñanza, toma distancia de las perspectivas descriptivas y de narrativas tradicionales y conservadoras y propone pensar esta cuestión desde la multiperspectividad, el conflicto, las relaciones de poder, etc. Pensar la enseñanza de PS implica una concepción de infancias y de educación ciudadana igualmente crítica. El rol de la docencia y de la institución escolar debe asumirse como un ejercicio intencionalmente orientado hacia la formación de un estudiantado interesado en el ejercicio de ciudadanías activas y democráticas.

Son contenidos que interpelan la mirada de los estudiantes para estimularlos a leer la realidad críticamente e involucrarse en la discusión democrática de posibles alternativas de resolución. Funes y Jara (2015, p. 27) consideran que una enseñanza que mira hacia el estudio de PS admite muy diversas posibilidades de construcciones [didácticas] y dan cuenta de cuatro bloques de problemas: los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas; el conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia; las desigualdades socioeconómicas, la diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas, y la convivencia en las sociedades multiculturales.

López Facal (2011) distingue dos tipos de conflictos: los que irrumpen violentamente, movilizando a diferentes sectores de la sociedad, se destacan en los medios de comunicación y están en boca de toda la comunidad (atentados, catástrofes, etc.). Los denomina temas candentes. Existen otros temas que fracturan desde hace tiempo a la sociedad pero que en determinado momento cobran visibilidad y se agudizan, a los que llama relevantes (migraciones, xenofobia, memoria, etc.).

Trabajar con y desde PS requiere sustentarse en la multiperspectividad del/la docente, capacidad que solo puede desarrollarse a partir del interjuego y la colaboración de las diversas disciplinas sociales. En este sentido, desde la práctica, he encontrado obstáculos para construir colectivamente un espacio curricular multi/pluridisciplinar, el de las ciencias sociales, que supere el parcelamiento disciplinar tradicional, hasta ahora centrado en una organización del currículo en torno a los saberes fragmentados de la geografía y de la historia.

Davini define a las/os docentes como quienes ejercen la tarea de enseñar a otros/as, en ámbitos determinados de la enseñanza formal. La enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas, "una buena parte del 'oficio' de enseñar se desarrolla en las experiencias prácticas, no se trata de una simple 'suma de años' sino de la capacidad de reflexionar y decantar la propia experiencia" (2009). Las prácticas de enseñanza, la praxis pedagógica, se define como el conjunto de decisiones didácticas puestas en juego en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: son a la vez praxis política en el sentido que propone Funes (2011), como relación inescindible entre el pensamiento personal y el quehacer profesional.

IV. Encuadre metodológico

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, de tipo etnográfico, a partir de la selección y estudio de casos, con un carácter descriptivo-interpretativo. Los instrumentos que utilizo son una encuesta para muestreo general, entrevistas de indagación (a directivos) y entrevistas en profundidad y semiestructuradas (a docentes), observación etnográfica de clases y análisis de documentación curricular.

El cuestionario fue ejecutado como primera instancia del trabajo de campo, para indagar a docentes que enseñan CS en escuelas primarias, públicas, de gestión estatal y/o privada, en esta ciudad y alrededores. Tiene como objetivo la realización de un paneo general que permita establecer algunas características del grupo de interés para establecer criterios de selección de los casos e indagar y analizar sus diversas representaciones.

Las entrevistas forman parte de un trabajo etnográfico más extenso en el que también realicé observaciones de clases y registro de materiales curriculares. Al finalizar las observaciones realicé entrevistas sobre la base de un guion de preguntas que permitió recuperar momentos de las observaciones. Las entrevistas en profundidad a las docentes J, M, Y y V son un instrumento para conocer la manera en que asumen decisiones didácticas, qué concepción del conocimiento social y de los PS han construido y cómo valoran las ventajas y obstáculos en su enseñanza.

V. Desarrollo

Para reconocer algunas características de las prácticas de enseñanza en CS y su incidencia en la formación de ciudadanías democráticas comparo parte de los resultados

obtenidos en la encuesta y las entrevistas. La encuesta recolectó 154 respuestas de docentes de escuelas primarias: J y V enseñan en 1°, 2° y/o 3° año, M e Y enseñan en 4°, 5° y/o 6° año.

V.I. ¿Qué contenidos eligen enseñar las/os docentes de CS?

Una de las preguntas de la encuesta buscaba la enumeración de tres contenidos que las/os docentes consideraran ineludibles al enseñar CS[4] en el nivel primario.

Pese a la diversidad de aportes, puedo identificar algunas generalidades: la amplia mayoría de las menciones son contenidos que se nombran en forma textual, según el DC provincial; otra recurrencia es la confusión entre contenidos, conceptos de las CS, recursos y disciplinas que componen el área. Muchas veces se menciona como contenido relevante el título de un bloque o sección o conceptos sumamente generales e imprecisos, tales como formación del Estado nacional, geografía argentina, educación ética y ciudadana, realidad social, espacio geográfico, tiempo, pueblos originarios, entre otros.

Tabla 1

Porcentaje de contenidos de CS

CONTENIDOS RELATIVOS A…	%
Historia	31
Geografía	21
Diversidad cultural	12
Formación ciudadana	12
Problemáticas socioambientales y recursos	9
Economía	6
Pensamiento crítico	4
Historia reciente y memoria	3
Género y feminismo	2

Los contenidos que los encuestados consideran prioritarios tienden a agruparse indistintamente por temas, contenidos, perspectivas, enfoques, enunciados. Se observa una falta de precisión conceptual y de diferenciación entre contenidos del área y contenidos de la didáctica de las CS. Aparecen categorías temáticas que, claramente, pueden asociarse con

[4] Sección 3. Pregunta 3.1. Nombrá 3 (tres) contenidos que consideres que no pueden dejar de enseñarse en Ciencias Sociales en la EP. Redactalos en orden de mayor a menor importancia.

disciplinas como historia, geografía o economía, más que con las CS. Algunas respuestas que sirven como ejemplo son: "efemérides, familia, escuela, campo-ciudad" (E1, F144, 2020); "Tiempo histórico - espacio geográfico - sujetos sociales" (E1, F141, 2020); "Libros. videos. Comentarios" (E1, F132, 2020).

Por otra parte, aunque aparecen contenidos vinculados con posicionamiento crítico (4 %), memoria (3 %), género (2 %), identidad cultural (12 %), problemas socioambientales (9 %), prevalecen mayoritariamente temáticas descriptivas de carácter tradicional como historia (31 %), geografía (21 %), formación ciudadana (12 %), economía (6 %). En las respuestas se lee: "Sociedades y territorios: división política de la Rep. Argentina. Sociedades y territorios: representación cartográfica, lectura y uso de mapas y cartografía variada. Sociedades a través del tiempo: conquista, revoluciones en relación a la República Argentina" (E1, F32, 2020); "Aborígenes argentinos, Geografía Argentina, Comportamiento social" (E1, F58, 2020); "Revolución Industrial. Revolución Francesa. Unitarios y federales" (E1, F126, 2020).

Un tópico recurrente es el de las efemérides o celebraciones de la comunidad: "Hechos relevantes del pasado para entender el futuro entre ellos las efemérides, construcción del estado nacional y argentino, participación social y política" (E1, F15, 2020); "Efemérides y vida colonial" (E1, F57, 2020); "Organización de instituciones. Derechos y obligaciones. Efemérides Patrias" (E1, F137, 2020).

En contrapartida, el enunciado de contenidos problematizados es totalmente excepcional, la regla es que aparezcan en forma literal: un ejemplo aparece formulado en forma de objetivos, pero vale como muestra, "percibirse a sí mismo como actor social responsable de la sociedad o comunidad que habita. Conocer, valorar y respetar los recursos naturales de su entorno, país, continente. Identificar causas y consecuencias de determinados hechos y/o procesos" (E1, F92, 2020).

Llama la atención la escasa utilización de los conceptos conflicto y problema, que aparecen solo relacionados con los problemas ambientales y el manejo de recursos naturales. Pese a que esta preocupación se repite en varias encuestas (9 %), casi no se enuncia desde una perspectiva problematizadora, como en estas respuestas: "Recursos naturales de la Argentina" (E1, F100, 2020); "Problemas ambientales en distintos contextos" (E1, F129, 2020).

Algo similar sucede con el concepto género, que se menciona casi siempre en referencia solo al lugar de la mujer en la sociedad actual o pasada, por ejemplo: "el rol de la mujer en diferentes contextos históricos" (E1, F50, 2020). Prevalece una perspectiva que considera el género desde una dimensión binaria (femenino/masculino) de sesgo patriarcal,

mientras que la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) propone un abordaje mucho más amplio y diverso. Las minorías, los invisibilizados o las cuestiones de actualidad, por pensar algunos ejemplos, no fueron mencionados.

Al entrevistar a las docentes sobre los contenidos que consideraban relevantes y las cuestiones que priorizaban al planificar, coincidieron en muchas de las preocupaciones que aparecen en la encuesta: los lineamientos curriculares, los acuerdos entre pares, el calendario escolar y las efemérides, la articulación con otros espacios curriculares, los recursos disponibles en manuales escolares y los recursos audiovisuales.

Las docentes entrevistadas, cuando planifican, priorizan el DC: J lo menciona varias veces, le preocupa respetar sus lineamientos y lograr enseñarlo durante el ciclo lectivo, aunque también considera trabajar con conceptos como democracia o participación ciudadana para establecer los acuerdos de convivencia o trabajar proyectos con otras áreas. V agrega que se organiza considerando diversas cuestiones, no solo curriculares, también contextuales y de disponibilidad de recursos, que no fueron nombrados por M y J. La docente Y agrega la necesidad de articular contenidos con el resto del equipo docente y considerar sus propias motivaciones, sin embargo, el DC sigue siendo determinante: "El eje organizador del área es el DC (...) a veces no extendés mucho una planificación, por más que veas el interés del nene, porque también tenés que cumplir con otros contenidos".

La extensión del DC es vista como un obstáculo especialmente debido a factores como la reducción de la carga horaria para las CS y naturales. M, además, percibe dificultades para abordar contenidos históricos con sus estudiantes, los considera demasiado complejos o poco significativos para ellas/os. Durante el contexto de pandemia, la reducción de los contenidos a solo los prioritarios permitió cumplir con los requerimientos institucionales, pero en desmedro de la calidad de su enseñanza.

M comenta:

> (...) igual es tan largo [el DC] que por ahí no llegás. Igual ahora con los prioritarios es como que medio se acortó el tema, pero a nosotros nos sacaron horas de ciencias (...). Y no podés profundizar demasiado. (...) cuando uno aborda (...) sociales, pero de la parte histórica (...) salvo que te toquen chicos muy… no, nunca lo llegué a dar. Y creo que geografía a los chicos les gusta mucho más, porque lo podemos vincular a la realidad que ellos viven. (...) capaz que por ahí no le encuentro la vuelta yo (...).

M e Y trabajan en 5° grado, pero el contexto comunitario de Y es más favorecedor, quizás por esto su mirada es más optimista, ya que dice completar los contenidos prioritarios y además avanzar en otros de interés de sus estudiantes.

Otro criterio que mencionan las entrevistas es el gusto personal de la docente. J dice: "me pasa con unos [ríe] por ejemplo, migración y eso... Digamos como que me resulta aburrido, como que a mí no me gusta, entonces (...) siempre lo dejo para lo último". V coincide en esta idea: "Hay contenidos que tienen que ver con gustos 'personales', que no gustan y se relegan. Es tanta la cantidad (...) que no se llegan a dar, una de las cuestiones puede ser que el tema no te gusta".

Para Y, el interés de los estudiantes es especialmente valorado en su planificación: "(…) que sea un proyecto pensado desde algo que les pueda interesar, más allá de los contenidos, bueno, que sea interesante para ellos", repite varias veces.

Cuando J hace referencia a las temáticas que "le aburren", se puede observar también una visión simplificada de los conceptos. Por ejemplo, la inmigración, uno de los principales PS candentes en el mundo y, además, situación propia de la realidad escolar en la que se insertan estos casos, ya que en las aulas de la EP 11 asisten niñas/os migrantes o descendientes de familias extranjeras. Para J, esta situación no es identificada como relevante, pero la docente M sí la nota, aunque tiende a minimizar el conflicto o a tratarlo desde la convivencia más que como problema social, ya que explica:

> Acá viste que estamos en una comunidad en la que (...) la mayoría son chilenos. Entonces, cuando vos tratás los límites, por ejemplo, cuando se ven los pueblos orig… [se interrumpe y corrige]… los países limítrofes, entonces mencionás a Chile y (...) alguno ha hecho un comentario despectivo hacia los chilenos y (...) te salta el otro que tiene el abuelo que es chileno. (...) una pavada… que se soluciona hablando… nada, pero no es que te va a frenar, a hablar del tema, sino que te permite hablar de la convivencia.

Llama la atención que, al hablar de países limítrofes, asocie extranjeros con pueblos originarios, un lugar común de muchos, que también fue visible en la encuesta.

V.II. ¿Qué representación tienen de los problemas sociales las/os docentes que enseñan CS?

Tanto las entrevistadas como el 95 % de la encuesta afirman enseñar PS, sin embargo, definir este concepto no resulta claro. J se percibe comprometida con la enseñanza de PS, aunque, durante la entrevista, le resulta difícil definir el concepto. Comenta su preocupación por los problemas ambientales, pero considera que otras problemáticas relacionadas con la sociedad, la economía o la política son difíciles de plantear para la edad de las/os niñas/os de 3° grado porque no están preparadas/os para debatir.

V manifiesta muchas dudas cuando intenta definir PS y conflicto, sugiere ejemplos, pero tienden a centrarse en temas relativos a la convivencia, como cuando comenta que, al trabajar lecturas sobre el 25 de Mayo, el conflicto reside en que unos niños arrojan barro a la lavandera, arruinando su trabajo. Sin embargo, cuando aborda cuestiones del presente los reconoce con facilidad: "situaciones del cuidado personal con las redes sociales. (...) eso creo que también es otra forma de plantear los conflictos, las situaciones problemáticas sociales bien contemporáneas".

La docente Y puede explicar claramente el concepto PS, no duda al relacionarlo con conflicto y disputas de poder, aunque también lo relaciona con la necesidad de resolver la convivencia en el contexto áulico: "Son conflictos sociales, o sea, porque también son intereses de poder [por ejemplo] el conflicto también podría estar, digamos, tenerse en cuenta o verse desde el punto de vista en que genera enriquecimiento, no un conflicto negativo [refiriéndose a la escucha respetuosa entre pares]".

Para las entrevistadas, trabajar PS situados en el contexto social y económico donde trabajan resulta difícil. J considera que cuestiones como pobreza o desempleo son muy "sensibles" en las escuelas donde ella ejerce, pues su contexto socioeconómico es precario, evita abordar cuestiones de este tipo y afirma que tampoco son preocupaciones explicitadas por sus estudiantes.

Todas reconocen tomar los emergentes áulicos como el aborto, el *bullying* o las amenazas a la seguridad en las redes sociales, especialmente si son temáticas que circulan en los medios de comunicación o son propuestas por las/os estudiantes. Aunque identifican que enseñar PS estimula un conocimiento crítico de lo social, no es habitual que formen parte de sus planificaciones. Comenta J sobre cuestiones que preocupan a sus estudiantes y traen al aula: "los chicos te plantean algo, que por ahí pasa con ESI mucho, que está todo relacionado con sociales. Si ellos lo traen al aula es porque hay una necesidad y uno tiene que ir a esos aspectos".

V considera fundamental resolver las preocupaciones de sus estudiantes "permanentemente estamos respondiendo a cuestiones que surgen sin pensar una planificación previa (...) porque la planificación no es estática, (...) te vas dando cuenta que la dinámica es mucho más rentable que quedarte con lo que vos habías traído".

Para Y, trabajar temas emergentes es fundamental en su práctica, aunque también lo entiende como un desafío en el día a día, un riesgo que valora positivamente:

> Si yo les diera textos para leer, que resuman y respondan preguntas el riesgo de conflicto sería cero. Y es distinto a exponer a los nenes, en un sentido positivo, a que den sus opiniones y obviamente que hay más posibilidades de error o de conflicto.

La concepción de conflicto en las entrevistadas muestra imprecisiones semejantes a las que aparecen en la encuesta. Con excepción de Y, les resulta difícil reconocer el conflicto como parte del conocimiento social y, mayormente, suelen confundirlo con los desacuerdos interpersonales o los problemas de convivencia dentro del aula, entre niñas/os. Para J, la enseñanza de PS no genera discrepancias entre adultos ni en la comunidad educativa. Solo percibe el conflicto en relación con hábitos de la buena comunicación y el trato dentro del aula y entre estudiantes. Dice: "(...) siempre teniendo en cuenta los acuerdos nuestros de convivencia y levantar la mano, y no pelear, no insultar, con el pensamiento del otro, siempre respetando eso".

También se hace visible la concepción que tiene J sobre algunos contenidos del conocimiento social: abordar la cuestión de la democracia servirá para resolver los acuerdos de convivencia del aula, aunque no se plantean desde una perspectiva que exceda los límites de la institución escolar y las relaciones interpersonales. Su representación de democracia no incluye el conflicto ni las divergencias ideológicas. Algo parecido se observa en los comentarios de M, que se preocupa por aclarar varias veces que cuando enseña cuestiones ciudadanas tienen que ver con un acercamiento, sobre todo, descriptivo de las instituciones que conforman el Gobierno.

V, por su parte, piensa el conflicto más como desafío cognitivo que por su relación con lo vincular o con tensiones y pujas de poder. Lo vincula con el desafío de resolver o alcanzar la comprensión de una situación social nueva, "trabajar un contenido de CS puede resultar conflictivo a los chicos o, por no poder entenderlo o por ser fuera de la realidad." Y más tarde aclara: "Yo el conflicto me lo represento como algo negativo, o sea, cuando escucho la palabra conflicto yo la relaciono a una pelea, una discusión (...)", pero no lo reconoce presente en el aula.

Por el contrario, Y reconoce múltiples conflictividades en el contexto escolar e insiste en que es necesario visibilizarlas y abordarlas en el aula, "socialmente están pasando un montón de cosas que afectan en la escuela también. Hay mucha violencia en la calle, en todos lados (...) ¿y qué recurso tenemos? Les enseñamos a nuestros hijos y a nuestros alumnos (...)

yo un montón insisto en eso, en que se traten bien". Claramente no las minimiza ni piensa que será sencillo superarlas.

V.III. La enseñanza como práctica política o la política en la enseñanza

La cuestión de la enseñanza como práctica política se presenta como una tensión para las docentes. Al preguntarle, J manifestó muchas dudas en la elaboración de una respuesta y, finalmente, confunde el compromiso ciudadano activo de la docencia[5] con un posicionamiento partidista:

> (…) pero yo trato de no tocar el tema porque sé que hay mucha división, la gran grieta [se ríe] que le llaman. Trato, en ese sentido, no, no, no hablar de eso. Sí, obviamente, de los políticos y demás, si lo tenemos que abordar o si me preguntan.

M fue mucho más directa: rechazó el posible involucramiento entre docentes y política y, aunque considera que como individuos construimos una opinión y esta es visible, sostiene que en la escuela se debe evitar todo posicionamiento político y/o partidario, pues lo ve como adoctrinamiento.

> (...) política partidaria, no me gusta. Sí surgen (...) "¿a quién va a votar? ¿a quién votaste? No se dice (risas) pero bueno, no, no me gusta, porque es influir, y ellos son chiquitos. A mí me parece mucho más grave cuando es en secundario, qué se yo, cada uno forma su opinión. (...) uno pone su impronta porque, quieras o no, decís lo que opinás, lo que…, pero bueno, ya tan abierto viste no, no me gusta. Incluso en chicos chiquitos tratar eso del respeto, en el caso acá que cuando deforman el nombre [de un político/a], esas cosas tratar de marcarlo, pero nada más. No por marcar tu ideología política (...).

V también expresa una actitud cautelosa al enseñar; dice que trabaja la historia, lo sucedido, que la entiende como una descripción objetiva o neutra del pasado y aclara que evita opinar o profundizar por temor al conflicto:

> (…) entonces tenés que abarcar período por período y, bueno, ahí entran algunas cuestiones políticas. Pero bueno, la opinión ahí no se generaba con qué pensás de cada situación, sino ver cómo, qué hacía cada prócer de esa época, qué era lo que proponía y ahí quedábamos. Y en eso sí yo trataba de no meterme más profundo porque eso sí genera a veces situaciones conflictivas que mejor no tener.

Por su parte, Y, que durante toda la entrevista se muestra muy comprometida con una enseñanza crítica y cuestionadora, en este punto expresa autocrítica y una posición de resguardo, no se reconoce objetiva, aunque cree que tampoco es favorecedor mostrar sus ideas abiertamente: "no tengo ni siquiera una mirada tan objetiva, (…) bueno, no somos objetivos,

[5] Ver concepto de praxis política en Funes (2011).

pero tratar de ser lo más objetivos posible. (…) son temas [la dictadura] que ni siquiera un adulto lo tiene muy cerrado". En otro momento de la entrevista, Y retoma la cuestión de su posicionamiento político para describirse como una docente que interpela al sistema, sin embargo, nuevamente se preocupa en aclarar que intenta ser objetiva, que su interés está puesto en los valores y no en la política:

> (...) yo soy re cuestionadora. (...) es porque siempre se hizo así y no nos ponemos a pensar, (...)o sea, las ideas que uno trae, por más que trate de ser lo más objetiva posible, pero bueno, son ideologías que te atraviesan. O qué valores, más que (...) cuestionamientos políticos.

Al mismo tiempo que se reconoce como docente comprometida, expresa su preocupación por el clima de presión y violencia que percibe en torno a la escuela: "(...) es la violencia que se vive socialmente que se trae de la escuela. (...) Yo lo que digo es 'no se puede trabajar con miedo, con miedo a una respuesta'. Vos no vas y le criticás todo al médico (...)". Su testimonio pone en palabras una situación cada vez más preocupante y que pesa en muchas de las decisiones que toma la docencia.

VI. Conclusiones

Este trabajo intenta conocer la forma en que las representaciones y posicionamientos de las/os docentes contribuyen o no a una educación para ciudadanías democráticas. Del análisis de los resultados es posible afirmar que la docencia se interesa por la enseñanza de las CS, dice enseñar problemas sociales y entiende que enseñar la realidad social favorece la formación de ciudadanías democráticas. Hahn (1996, citado por Santisteban Fernández, 2019) explica que enseñar desde problemas sociales estimula el interés del estudiantado y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, lo que coincide con muchas expresiones recogidas en la encuesta y en las entrevistas.

Hahn advierte que la adhesión a enseñar PS se contradice con el hecho de que no hay demasiado consenso en definir qué es la enseñanza y el aprendizaje a partir de PS, lo que se verifica en este trabajo, ya que la mayoría nombra contenidos de la realidad social en forma literal del DC, confunden contenidos con recursos o son enunciados vagamente y sin problematizar. El 70 % de los contenidos son del orden tradicional, descriptivos, poco problematizados y se abordan desde una perspectiva disciplinar. Solo el 30 % refieren a cuestiones de relevancia (memoria, género, multiculturalidad, problemáticas socioambientales), aunque aun en este segmento los que se enuncian problematizados son excepcionales.

Definir problema social o conflicto social es aún más dificultoso. En las encuestas estos conceptos solo aparecen en relación con problemáticas socioambientales. Las entrevistadas también dan cuenta de lo difícil que les resulta reconocerlos en sus prácticas, solo una los relaciona con pujas de poder o abordajes críticos y de multiperspectividad. Añahual, Parra y Jara (2023) afirman que los PS son una preocupación de la docencia y están presentes en sus prácticas y en sus planificaciones, pero las participantes, cuando aluden a PS, se refieren indistintamente a conceptos, categorías, perspectivas, temas; no se observa una clara enunciación de los PS como objeto de enseñanza. Relacionan esto con ausencias en la formación inicial y a la lógica disciplinar que orienta la selección de contenidos.

Aunque en los casos investigados se observa cautela frente a temáticas candentes, todas reconocen que sí atienden cuestiones emergentes que surgen del interés de las/os estudiantes y son traídos al aula, como *bullying*, ESI, redes sociales o temas de actualidad.

Plantear la enseñanza como práctica política genera tensiones. La mayoría de las respuestas tienden a reforzar la conexión entre buenas prácticas docentes con neutralidad u objetividad. Las entrevistadas lo expresan como una virtud, un esfuerzo deliberado por no hacer visibles sus opiniones y restringir el abordaje de la enseñanza a través de contenidos descriptivos, fácticos, desde su perspectiva, inocuos, lo que también aparece en las encuestas.

Las entrevistadas consideran que la edad de las/os estudiantes puede ser un límite para el trabajo con problemas sociales: en primer ciclo sostienen que aún son muy pequeñas/os para trabajar la actualidad, política o memoria, mientras que sí creen más apropiado hacerlo en el segundo ciclo (4°, 5°, 6°).

Tres de las cuatro entrevistadas piensan que trabajan sobre el conflicto cuando se resuelven cuestiones de convivencia en el aula o la escuela. Incluso dicen evitar ciertos temas, especialmente los relacionados con pobreza, historia reciente o política, porque son conflictivos y temen la reacción de sus estudiantes o las familias. Al respecto, Ross (2019) confirma en sus investigaciones que la ideología de la neutralidad domina el pensamiento y las prácticas escolares.

Cuando trabajan en contextos escolares económicamente desfavorables no se sienten cómodas abordando temáticas relacionadas con economía, vulnerabilidad o desempleo. Como dice Jara (2021) en su estudio sobre la educación ciudadana, para la docencia algunos de los temas son muy controversiales si se consideran las experiencias vitales de algunos estudiantes y las familias, como, por ejemplo, el accionar de la policía, la violencia de género o las políticas públicas con relación a la inmigración, entre otros.

Resumiendo: la docencia dice enseñar problemas sociales y reconoce su valor formativo y crítico, sin embargo, evita relacionar PS con conflicto, que es representado como negativo y peligroso. Las cuestiones de actualidad no son apropiadas para las/os niñas/os más pequeñas/os, aunque sí pueden abordarse con los del segundo ciclo. Pese a ello, se cree que el contexto social puede restringir los aprendizajes posibles y muchos evitan ciertos temas para no herir sensibilidades. Es común que la docencia separe su rol ciudadano de su rol docente, obligándose a excluir de su práctica educativa la opinión, la ideología o el posicionamiento político propio. Finalmente, el conflicto y las problemáticas sociales tienen poco lugar en la enseñanza y esto puede deberse a varios factores: una formación inicial epistemológicamente débil; un currículum fáctico-disciplinar y de una extensión que no se corresponde con la carga horaria asignada; un clima sociopolítico que se percibe restrictivo y vigilante. Ross y Vinson (2012) dicen que esta llamada neutralidad se sustenta sobre una concepción de democracia a la que denomina "democracia del espectador". Se reduce la participación ciudadana al ejercicio del voto (influencia individual) mientras que todos los demás elementos quedan subordinados a este. Entre sus características incluyen la concepción del estudiante pasivo, el currículum cerrado y patrones tradicionales de enseñanza, cuya consecuencia última es mantenimiento y *statu quo* de las inequidades sociales.

VII. Referencias bibliográficas

Añahual, G., Parra, E. y Jara, M. A. (2023). Los problemas sociales en los diseños curriculares de Río Negro y Neuquén en el área de las ciencias sociales y humanas. *Reseñas*, (22), 11-26.

Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.

DGCyE. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández, *Les qüestions socialment vives: l'ensenyament de les ciències sociales. Documents 97*. UAB.

Funes, A. G. y Jara, M. A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los PS. En A. G. Funes y M. A. Jara (Comps.), *Historia y Geografía, propuestas de enseñanza*. UNCo. EDUCO.

Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales. En M. A. Jara, F. Ertola, A. G. Funes y M. C. Nin, *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.

Jara, M. A. (2021). Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y humanas en Argentina. En C. J. de Souza e I. B. Gonçalves Silva (Orgs.), *II Seminário Internacional de Formação de Proffesores* (vol. 1). Pedro & João Editores.

Killner, L. (2020). *Encuesta relevamiento inicial* [inédita]. https://forms.gle/V2aPYAKzFUGN7Ceq7

Linare, C. (Coord.), Kogan, N., Tabakman, S. y Tarquini, S. (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la EP.1 Material de apoyo para la enseñanza*. DGCyE.

López Facal, R. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 8-20.

Pagès, J. (2008). Ensenyarl'actualitat, per què? *Perspectiva escolar, 322,* 2-11.

Parra, E. S. y Remolcoy, S. (2022). Los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Percepciones y valoraciones del profesorado de Río Negro y de Neuquén. *Clio & Asociados*. *La historia enseñada,* (35).

Ross, W. E. (2018). *Humanazing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. Taylor & Francis Group.

Ross, W. E. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (11), 73-86. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458

Santisteban Fernández, A. y Pagès, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Síntesis.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Enseñar y aprender sobre la resistencia indígena a la conquista española en la escuela primaria. Aproximaciones a las reconstrucciones de lxs alumnxs en torno a la dimensión temporal del proceso estudiado

Juan Manuel Conde
IICE; FFyL; E. N. S. 4, 7 y 11. Universidad de Buenos Aires.
Profesor Enseñanza de las Ciencias Sociales y Taller de Diseño de Ciencias Sociales.
juan.conde@bue.edu.ar

Sofía Seras
IICE, FFyL y E. N. S. 4. Universidad de Buenos Aires.
Profesora Enseñanza de las Ciencias Sociales y Taller de Diseño de Ciencias Sociales.
serassofia@gmail.com

Resumen

En este trabajo realizamos el análisis de una puesta en aula de un proyecto de enseñanza sobre la resistencia de los pueblos indígenas que habitaron la zona de los Valles Calchaquíes frente a la conquista española, realizada en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de una investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia —Proyecto UBACyT 20020170100262BA (2018-2021) y su continuación—, que incluye instancias de trabajo colaborativo entre investigadorxs y docentes a lo largo de todo el proceso.

El enfoque metodológico de la investigación se basa en los estudios de caso de proyectos de enseñanza que incluyen su elaboración, su puesta en aula y el análisis de los registros de las clases, de los materiales de enseñanza y de los producidos por lxs estudiantes en las distintas clases.

Esta ponencia incluye reflexiones sobre algunas aproximaciones a los modos en que lxs alumnxs reconstruyen las situaciones históricas vinculadas a este contenido poco frecuente en la enseñanza usual, en particular en relación con la dimensión temporal del proceso de resistencia. La propuesta de enseñanza apuntó a visibilizar los múltiples modos y acciones de resistencia que desplegaron los pueblos indígenas y puso en discusión la idea de conquista "rápida" y "fácil". En esta producción se analizan los modos en que desde la enseñanza se buscó instalar la reflexión sobre la duración del proceso y las aproximaciones logradas por distintxs estudiantes.

Palabras claves: enseñanza de la historia, aprendizaje, resistencia de los pueblos originarios, tiempo

Pero los habitantes no querían rendirse ante ellos
dándoles sus tierras y dejándose capturar
Haciendo un ciclo sin fin (...)
Los abuelos combatían, después venían los hijastros…
Estudiantes durante la producción escrita

I. Introducción

Esta producción se enmarca en una investigación didáctica sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de la historia —Proyecto UBACyT 20020170100262BA (2018-2021) y su continuación en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA—,[1] que incluye instancias de trabajo colaborativo entre investigadorxs y docentes a lo largo de todo el proceso. Se trata de una investigación de carácter cualitativo cuya metodología es el estudio de las realizaciones en aula de proyectos de enseñanza de la historia. El trabajo colaborativo se da en todas las etapas: la construcción del proyecto de enseñanza, la observación y registro de las situaciones de aula, el análisis de los registros de clases y de todas las producciones de lxs docentes y estudiantes y la producción de comunicaciones de los resultados. El estudio de casos se complementa con la realización de entrevistas clínico-didácticas de lectura en distintas etapas de la construcción y/o realización de los proyectos.[2]

En esta ponencia presentamos algunos análisis de un estudio de caso de un proyecto de enseñanza sobre las resistencias de los pueblos indígenas de la zona de los Valles Calchaquíes a la conquista española durante los siglos XVI y XVII en un grupo de estudiantes de sexto y séptimo grados de una escuela pública del barrio de Villa Crespo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2019. Las maestras que llevaron adelante el proyecto fueron Eugenia Azurmendi (Docente 1) y Lucía Finocchietto (Docente 2), ambas integrantes del equipo de investigación. Nos proponemos caracterizar algunas aproximaciones de estudiantes a la construcción de representaciones sobre el tiempo histórico en el marco del proceso histórico estudiado.

Desde la propuesta de contenidos elaborada por el equipo se buscaba cuestionar un abordaje usual de la conquista de América como un proceso rápido, lineal, sin variaciones y

[1] El equipo de investigación es codirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. Son integrantes actualmente: Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Mariana Azparren, Eugenia Azurmendi, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Julieta Jakubowicz, Mariela Pica, Sofía Seras y Gonzalo Vázquez. El proyecto actual se titula "Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia: trabajo con fuentes primarias y prácticas de escritura. Una investigación colaborativa" (01/08/2023 al 01/12/2025. Codirección: Beatriz Aisenberg y Alina Larramendy).
[2] Para profundizar sobre el abordaje metodológico sugerimos revisar el artículo de Aisenberg (2018).

sin considerar las resistencias que distintos pueblos originarios llevaron adelante:[3]

> decidimos estudiar propuestas cuyo tema central sea las resistencias indígenas en vistas de construir aportes que contribuyan a instalar en la escuela otra historia de la conquista, una historia que ponga en cuestión representaciones vigentes sobre la superioridad de los europeos y la inferioridad de los pueblos originarios, que ponga en cuestión la idea de 'conquista fácil' asociada a una supuesta pasividad de los indígenas ante el avance de los invasores. (Aisenberg *et al*., 2020, p. 22)

Con esos propósitos, las docentes construyeron un recorrido de enseñanza en el que buscaron dar centralidad a "la historia de un proceso de 130 años de resistencia durante el cual confederaciones de pueblos aborígenes lograron impedir y/o poner en jaque la dominación española" o, al menos, atenuar los efectos de la conquista en un territorio que interesaba especialmente a los conquistadores (*ibidem,* p. 22). Hay, entonces, un posicionamiento que busca complejizar la mirada sobre el proceso de conquista entendiendo que las resistencias también son constitutivas de ese proceso. Asimismo, el abordaje se propone historizar y otorgar agencia a los pueblos originarios diferenciándose de la tradición escolar que los sitúa en el pasado. Tal como menciona Mariano Nagy (2023): "los indígenas fuera de la historia".

En la secuencia, las docentes propusieron un primer acercamiento al proceso de conquista y resistencias en diversos espacios del territorio americano para luego detenerse en el caso de las resistencias en los Valles Calchaquíes. Asimismo, se buscó trabajar sobre los modos en que se reconstruyó y contó este tema, es decir, abordar otra dimensión de contenidos vinculada a la naturaleza del conocimiento histórico, lo que implica considerar diferentes temporalidades (las del proceso histórico y las de sus reconstrucciones).

La puesta en aula de este proyecto de enseñanza se llevó adelante en ocho clases durante las cuales se abordaron diversas fuentes de información: se trabajó con un mapa interactivo, pinturas, textos de manuales escolares que abordan aspectos complementarios del proceso de resistencia y fuentes primarias. A lo largo del recorrido se sostuvieron situaciones de lectura compartida de textos, de análisis compartido de fuentes primarias, se promovieron varias instancias de escrituras intermedias para pasar en limpio algunas ideas centrales

[3] En un proyecto anterior (ver Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016), se puso en cuestión la idea de conquista rápida a partir del reconocimiento de diferentes etapas en el período colonial, marcadas por cambios dentro del contexto de la continuidad de la dominación: "Buscamos con ello modificar la visión estática que presenta las relaciones de dominación como instauradas 'de golpe', como un cuadro inmóvil. Para ello incorporamos la periodización: una primera etapa de la conquista privada, con las modalidades iniciales de explotación minera en Potosí; en la segunda etapa, aludimos a las razones de los cambios, remarcando quiénes, por qué y cómo los introducen y caracterizamos luego la modalidad de explotación minera resultante de los cambios, propia de esta etapa" (Aisenberg *et al.*, 2016, p. 6). Además, se intentó incluir las resistencias indígenas a esa dominación. Como estas no pudieron abordarse, en el proyecto actual se decidió tomarlas como tema central.

abordadas, se construyó una línea de tiempo y se propuso una situación de escritura de cierre de proyecto que se extendió por dos clases.

II. El abordaje de la dimensión temporal de los procesos históricos en la escuela

La *cultura histórica* es el modo en que una sociedad interpreta, transmite y transforma el pasado desde un presente y con ciertas miradas hacia el futuro. Está compuesta por distintas dimensiones: la memorial, la instrumental, la cognitiva y la estética. El discurso de los historiadores no es el único que existe sobre el tiempo histórico; disputa sus sentidos con otros discursos y con otros ámbitos (Rüsen, 1994).

En la escuela se construye cultura histórica, se configuran modos de pensar la articulación entre los tiempos diferentes a la racionalidad científica, pero no por eso menos útiles o congruentes (Plá, 2015, p. 41). Los vínculos con la dimensión temporal de los procesos históricos no se dan solamente desde la enseñanza de la historia, sino desde la de otras disciplinas y también en la propia experiencia escolar. Si esta última se caracteriza por la repetición de ciertas rutinas que hacen que el tiempo en la escuela se perciba cíclicamente, en la enseñanza de contenidos de otras áreas donde también hay nociones sobre el tiempo histórico por lo general se promueve lo que Mariana Lewkowicz y Martha Rodríguez llaman una *concepción tradicional* del tiempo. Muchas veces, la enseñanza de la historia no escapa de esa concepción del tiempo histórico en la que se lo concibe como lineal, homogéneo e irreversible. "Sólo los acontecimientos únicos, singulares e irrepetibles constituyen hechos históricos" (Lewkowicz y Rodríguez, 2006).

Otra concepción, menos usual en la historia escolar, es la *interpretativa* que "nos obliga a considerar una multiplicidad de tiempos", pues están intrínsecamente ligados al proceso histórico que se estudia (*ibidem*). Asimismo, es preciso considerar la multiplicidad de temporalidades de las interpretaciones de ese proceso histórico que involucran preguntas realizadas desde distintos presentes, incluidas las propias preguntas que se realizaron las docentes autoras del proyecto de enseñanza.

Por su parte, Pagès y Santisteban Fernández (2010) realizan una serie de consideraciones para que el "aprendizaje del tiempo histórico" pueda ayudar a estructurar el conocimiento sobre la historia. También desde una mirada crítica de la concepción tradicional, postulan la necesidad de "cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales". Señalan la importancia de no solo enseñar periodizaciones, sino a periodizar. En ese sentido, la cronología debe enseñarse

relacionada con una serie de nociones temporales, como los cambios y las continuidades, la duración, la sucesión.

Más recientemente, Santisteban Fernández (2017, p. 87) señala:

> (…) desde la didáctica de la historia, la evolución de las ideas sobre la temporalidad va desde los estudios del aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales, como un aspecto esencial para la comprensión de la historia, hasta la temporalidad entendida como conciencia de ser humano, primero como memoria histórica y posteriormente como conciencia histórica (Rüsen 2007), es decir, donde nos descubrimos como seres temporales con la conciencia de la responsabilidad de que debemos conocer el pasado para poder comprender el presente y construir el futuro.

El planteo de este autor está en línea con los abordajes de la *literacidad crítica* sostenida por el grupo GREDICS, cuyo "objetivo final irrenunciable (…) es la acción social responsable" (*ibidem*, p. 95), de allí la importancia que ponen en la prospectiva.

Por otra parte, los aportes de la tesis doctoral de Beatriz Aisenberg permiten considerar algunos aspectos para tener en cuenta en relación con las aproximaciones de lxs niñxs a textos sobre procesos históricos que incluyen referencias a distintas temporalidades. Según la autora, las interpretaciones que lxs estudiantes realizaron en los casos estudiados:

> (…) pueden guardar relación con las concepciones de los alumnos sobre las características de un texto de Historia, vinculadas con su concepción sobre la Historia misma, de acuerdo con las caracterizaciones de diferentes estudios: la Historia es el pasado que realmente ocurrió (entre otros: estudios citados en Carretero y Limón, 1995; Cainelli y Olivera; 2012), y esto es lo que muestran los textos de Historia, como si fueran una ventana al pasado. Asimismo, señalamos la relación entre estas concepciones y las características de los textos históricos de los manuales escolares tradicionales, en los cuales los hechos parecen contarse por sí mismos. Los alumnos tienen problemas para "registrar" y reconstruir los vaivenes temporales de un texto histórico, así como las relaciones pasado-presente que incluya, porque constituyen "marcas" de un autor que reconstruye y que no pertenecen a los mundos ausentes representados en los textos. (Aisenberg, 2013, p. 269)

III. Aproximaciones de estudiantes a la comprensión de la duración de la resistencia en los Valles Calchaquíes

En la primera clase, las docentes introducen la problemática que van a estudiar a lo largo de varias semanas del siguiente modo:

> Docente 1: Durante muchos años, muchos historiadores contaron la historia de la dominación española en América (...) como si no hubiera pasado mucho más que llegaron, conquistaron y dominaron, ¿sí? Como si no hubiera habido resistencias. Esas resistencias durante muchos años no se contaron. (...) Hablamos a veces de los pueblos originarios como si existieran antes de que llegaran los españoles y después ya no más.

> ¿Sí? Bueno, vamos a estudiar un poco a ver si esto fue realmente así. Y vamos a estudiar justamente las resistencias a esta dominación.

La docente remarca que, en esas reconstrucciones, el arribo a América, la conquista y dominación se presentan como hechos sucesivos, que ocurrieron sin oposiciones. Esa mirada va en línea con lo que Mariana Lewkowicz y Martha Rodríguez llaman "concepción tradicional" del tiempo histórico, desde la cual el tiempo histórico se identifica con la cronología de un modo lineal (Lewkowicz y Rodríguez, 2006, p. 1).

La maestra menciona que hubo resistencias de los pueblos indígenas a la dominación española y señala que se trata de un aspecto poco considerado en los relatos históricos. El análisis de estos relatos implica considerar una temporalidad diferente a aquella del proceso histórico que se busca enseñar.

Poco después, para comenzar a pensar sobre la temática, se invita a leer, entre todxs, el inicio del texto "La resistencia indígena" (Moglia *et al.*, 1998):

> Docente 1: Estos autores dicen lo siguiente sobre la resistencia indígena (...): "Algunos historiadores plantean que las sociedades indígenas se transformaron radicalmente, de forma casi automática, como resultado de la conquista". ¿Qué quiere decir "casi automática"? (...) Ese gesto que hiciste, P, ¿qué quiere decir?
>
> P: Como que rápido. (...) De una vez. (...)
>
> Docente 1: De una vez, de una vez. Sin conflicto. Bien. Y algunos historiadores contaron eso.

Con posterioridad a la lectura del primer párrafo, la maestra se detiene en una de las expresiones del fragmento que permite poner en tensión la idea de la conquista como un proceso rápido, fácil y sin conflictos. El intercambio en el que interviene la alumna P permite comenzar a instalar la idea de una duración prolongada del proceso de conquista que es un propósito del proyecto de enseñanza. De ese modo, desde la construcción misma del proyecto de enseñanza hay un posicionamiento que cuestiona la *concepción tradicional* del tiempo y promueve una *concepción interpretativa*: "son los procesos que se estudian los que imponen una topología del tiempo histórico" (Lewkowicz y Rodríguez, 2006), en este caso, el proceso de resistencias indígenas en los Valles Calchaquíes. Desde esta concepción será posible considerar diversos ritmos de transformación, así como continuidades.

Esa discusión se retoma en el momento inicial de la clase siguiente, cuando se hace una revisión de lo visto a partir de la recuperación tanto del texto que leyeron como de las palabras de una estudiante.

Desde el inicio del proyecto se observa la intención de poner de relieve la existencia de diversas perspectivas en torno al proceso histórico estudiado, es decir, a cómo se contó y

se cuenta esa historia. Las docentes intentan instalar una mirada sobre el proceso social en la que se resalta la agencia de los indígenas, actores sociales que tradicionalmente fueron invisibilizados, tanto a partir de la mención de la duración de la resistencia como de la duración de la conquista. Las referencias a los cambios en las reconstrucciones históricas de la conquista también tienen como contenido implícito la existencia de distintos tiempos en la construcción de conocimiento histórico.

Durante la clase 2 se trabaja sobre los pueblos diaguitas, se realiza una caracterización de su modo de vida y luego se invita a leer un nuevo texto, "Resistencias en el Noroeste argentino" (Valle *et al.,* 2018) para comenzar a conocer sobre la resistencia de los pueblos de esta zona. Al presentar la lectura, se da el siguiente intercambio sobre la duración del proceso:

> Docente 1: [muestra el libro] (...) el texto que vamos a leer hoy (...) es [de] un libro (…) que se llama *Historia 2*, y trata sobre la historia de América y Europa entre los siglos XIV y XVIII (...) [lee] "Los autores fueron dirigidos por Graciela Valle". Bueno, vamos a leer este texto, que va a mencionar algunos aspectos importantes en este proceso que duró aproximadamente 130 años de resistencia de los diaguitas.
>
> Alumnx:[4] [Sorprendido] 130 años… (...)
>
> Docente 1: Más de un siglo, dice E.
>
> Alumnx: 130 años.
>
> Docente 1: 130 años, es más de un siglo, porque ¿un siglo cuántos años tiene?
>
> Varixs: 100.
>
> Docente 1: Así que más, **durante más de un siglo** [enfatiza], los diaguitas resistieron a la resistencia española (*sic*).
>
> M: Re picante. (…)

La maestra aporta una información puntual sobre la duración de la resistencia que resultará un elemento importante en el transcurso de las clases.[5] A partir de allí, la duración del proceso de resistencias en los Valles Calchaquíes comienza a asociarse a un número de años: los 130 años. Este número es para lxs alumnxs un indicador claro de "mucho tiempo", que les resulta impactante, como podemos advertir a partir de las valoraciones y expresiones de asombro.[6] La noción de siglo con la que comparan la duración del proceso pareciera

[4] Usamos la expresión "alumnx" cuando no podemos identificar de quién se trata en las desgrabaciones. En el resto de los casos usamos una única letra (o dos) para referir a cada estudiante en todas las intervenciones en las que aparece.

[5] En algunas ocasiones como esta, se decidió transcribir los fragmentos completos con muchas reiteraciones porque se considera que es una forma en la que las docentes dan relevancia a alguna información y un indicador de que distintxs estudiantes se están apropiando de la idea. En otros fragmentos se suprimen las repeticiones para facilitar la lectura y el análisis.

[6] En una entrevista realizada por Mariana Azparren y Ailín Murujosa, en la etapa de construcción del proyecto de enseñanza de la misma investigación, una niña (Em) de otra escuela también manifestó asombro por los 130

implicar para ellxs un tiempo prolongado. Si bien ninguno de los textos explicita los 130 años, las docentes reiterarán esa duración a lo largo del recorrido de enseñanza. Esa referencia puntual que indica una cantidad de años se convertirá en una marca temporal importante para lxs estudiantes de manera más recurrente que otras expresiones que figuran en los textos. Podemos pensar que, si bien la crítica a la enseñanza de las cronologías favoreció el abordaje de procesos históricos, en algunos casos, llevó al borramiento de las fechas de los acontecimientos, que son datos relevantes para el acercamiento a esos procesos. En línea con lo propuesto por Asensio, Carretero y Pozo (1989), para los alumnxs algunas referencias temporales puntuales son significativas para la construcción de conocimiento histórico. Una de las docentes retoma la expresión de M y el intercambio continúa:

> Docente 1: ¿"Re picante"? [se ríe] (...) A mí me hace pensar algunas cosas esto de que sea más de un siglo, pero, bueno, no se las voy a decir. Vamos a ir viendo. Este…
>
> Ch: Que se murieron.
>
> Docente 1: Que se murieron, ¿quiénes?
>
> Ch: Las personas.
>
> P: Sí, que iban naciendo más personas para ayudar a la conquista. (...)
>
> Docente 1: (a P) ¿Y que se murieron cómo, decís vos?
>
> P: De lo viejo.
>
> Docente 1: ¿Eh? De la vida, claro, no es que se murieron en las luchas, (...) digamos que 130 años quiere decir que… (...) cuando las resistencias son muy largas, quiere decir que la gente se hizo vieja, y se murió, y nacieron otros que siguieron esta resistencia, quiere decir que fue una resistencia que duró varias generaciones de personas. Eh, más de un siglo, quiere decir que nacían otros. ¿Y cómo dijiste vos?
>
> P: Que si eran más personas, [inaudible] que ayudaron a [inaudible] la conquista.

A lo largo del fragmento vemos que la docente, a partir de una escucha atenta de las ideas de lxs estudiantes, despliega distintas intervenciones que promueven la profundización en la reconstrucción: repregunta para que desplieguen sus ideas, retoma lo que van pensando,

---

años de resistencia. En el marco de la entrevista, se propusieron dos lecturas: un relato sobre el final del tercer alzamiento diaguita (forma parte del recorrido del eje "Las sociedades a través del tiempo" de Gurevich, R., Fernández Caso, V., González, D., Novaro, G., Scaltritti, M. y colabs. (2007). *Cuadernos para el aula 4, Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) y el texto "Pueblos que resistieron", que pertenece al manual escolar Stutman, N. *et al.* (2017). *Ciencias Sociales 4. CABA. Conocer +.* Santillana.
Mientras estaba leyendo el segundo texto, la estudiante interrumpió la lectura y se dio el siguiente intercambio:
Em - ¿Los diaguitas se resistieron por 130 años, más o menos? [hace énfasis en el "130". Su tono es de asombro].
Mariana - Dice eso, ¿no? Sí. ¿Qué te parece?
Em - Que es mucho. (...) Los españoles los esclavizaban y les hacían trabajar muy duro. Acá me sorprendió mucho que se resistieron por 130 años, que para mí eso es mucho.
Ailín - ¿Y por qué te parece que te sorprendió?
Em - Porque son 130 años que los españoles los perseguían, más o menos los perseguían para matarlos. Es mucho tiempo.
La alumna parece sorprendida por los 130 años, que interpreta como un enfrentamiento continuo.

explica y sistematiza. Por ejemplo, en su primera intervención, recupera la expresión "re picante" para sostener la discusión y posibilitar la reconstrucción compartida. De este modo, promueve que lxs niñxs comenten qué están pensando en relación con la duración de la conquista/resistencia.[7]

El intercambio sobre la duración promueve que lxs alumnxs se imaginen qué ocurrió con las personas que fueron parte del proceso de resistencia. Ch toma como elemento para pensar su duración, la vida de una persona, y se da cuenta de que la resistencia excede esa temporalidad. También P, que en la clase anterior ya había realizado intervenciones vinculadas con la duración del proceso, hace referencia a los nacimientos de otrxs indígenas "para ayudar". Así, en sus intervenciones, los nacimientos de indígenas de siguientes generaciones parecieran tener la finalidad de aportar a la resistencia. La reconstrucción de P contiene una lógica explicativa, aunque la intencionalidad que otorga al construir una causa finalista sea desajustada. Lxs estudiantes se aproximan a la idea de que la resistencia se desarrolló durante un período en el que intervinieron varias generaciones, concepto que introduce la docente.

La idea de un proceso de resistencia que abarca varias generaciones vuelve a aparecer en el intercambio entre otros dos estudiantes, Al y Ma, durante la situación de escritura final en la clase 8. Los estudiantes comienzan a revisar los textos leídos y empiezan su producción tomando como referencia el primer párrafo de "La resistencia indígena" (Moglia *et al.*, 1998), a partir del cual modifican algunas expresiones buscando sinónimos.[8] El inicio de la escritura de los alumnos queda de este modo: "Algunos historiadores decían que las comunidades de los indígenas se transformaron repentinamente de forma casi inmediata como resultado de la conquista".

Cuando terminan de escribir la primera oración, una de las docentes se acerca, la lee y les propone contraponer esa idea con lo que ellos piensan sobre la conquista y la resistencia. A partir de esa intervención se da el siguiente intercambio:

Al: Pensamos, pensamos que los españoles…

[7] Si bien en el curso del intercambio algunxs alumnxs hablan de conquista y no de resistencia, parecen referirse a ella. Quizás porque la idea de resistencia es nueva para ellxs en este contexto histórico y se trata de un aspecto del que se están apropiando paulatinamente.

[8] Como observamos en esta y en otras situaciones de aula, en la enseñanza usual es recurrente que lxs estudiantes busquen sinónimos de algunas expresiones de los textos para evitar la copia textual, probablemente como un intento de responder a una orientación docente frecuente de escribir "con tus propias palabras". Aunque en este caso las docentes promueven de modo explícito el uso de los textos durante la escritura y la toma de algún fragmento textual, si lo consideran pertinente, pareciera ser una práctica muy instalada y, por lo tanto, difícil de modificar. Para profundizar sobre las dificultades que ocurren usualmente en las propuestas de "escribir con tus propias palabras", sugerimos ver Aisenberg y Lerner (2008).

Ma: (...) querían dominar las tierras de los pueblos originarios... (...)

Al: No se querían…

Ma: [interrumpe] pero ellos peleaban para… (...) para no ser conquistados.

Al: Perá. Pensamos… que los españoles querían dominar las tierras de los indígenas, los indígenas no se dejaban, luchaban, eh, hasta que morían (...), después de cuando el bebé creciera seguía combatiendo y así, así hasta el fin del tiempo.

La intervención docente lleva a Al y Ma, a partir de la relectura, a repensar el proceso estudiado y a posicionarse críticamente frente a la interpretación de la conquista sin resistencia. En la escritura incluyen la idea de que los habitantes de los pueblos indígenas "peleaban para no ser conquistados". Se trata de una expresión ajustada y genuina sobre la idea de resistencia que se está enseñando que da cuenta de un avance en la comprensión de la situación histórica.

Hacia el final del fragmento, Al realiza un planteo que recupera el intercambio que se dio en las primeras clases sobre la idea de proceso que va más allá del tiempo personal, que continúa más allá de la vida de una persona, lo que parece permitirle un avance en la comprensión de la duración de las resistencias.

Pareciera también que en este momento del intercambio se representa la resistencia como una constante, como una batalla sin interrupciones. Los intervalos entre los levantamientos y las distintas formas de resistencia, que fueron trabajadas en clases anteriores, no están presentes en sus formulaciones.[9] Así, la resistencia aparece, en este pasaje, con una duración indefinida. Los estudiantes construyen su posicionamiento a partir de extremar los argumentos para discutir con la idea de conquista repentina, inmediata.

Al y Ma continúan intercambiando y escribiendo y, poco después, llaman a la maestra. Ella relee y les pregunta por la última parte:

Docente 1: "Pero los habitantes no querían rendirse ante ellos", muy bien, "dándole sus tierras y dejándose capturar. Haciendo...". ¿"Un siglo sin fin"?

Al: [se ríe] "Un ciclo". (...) "Ciclo", sí, sí, lo escribí mal. (...)

Docente 1: ¿Qué es esto de "haciendo un ciclo sin fin"? (...) Me interesa. Porque no lo termino…

Al: [interrumpe] De que… los abuelos combatían, después venían los hijastros (*sic*), después los hijastros, ¿viste?

Docente 1: [en superposición] Ah… lo de las generaciones.

[9] En las producciones escritas se puede observar que otrxs estudiantes sí diferencian los distintos levantamientos que ocurrieron durante los 130 años de resistencia. Por ejemplo, en la producción de P, E y Mi: "en su mayoría de los pueblos se opusieron a sus mandatos por eso se produjeron distintos levantamientos y rebeliones".

Ma: [en superposición a la docente] Las generaciones.

Al: Haciendo una generación sin fin.

Ma: Haciendo un combate de generaciones sin fin. (...)

Docente 1: [en parte en superposición] Sí, bueno, ahí… De generación… A ver. Yo no diría "sin fin" porque en realidad en un momento termina. Pero está buenísima esa idea, no la había puesto nadie (...).

Ma: (…) porque aun no, porque aun no es que siguieron combatiendo… hasta hoy. (…)

La expresión de Al muestra el modo en que se aproxima a la idea de proceso, pensando en una duración extendida. Utiliza las palabras que tiene disponibles para referir a las sucesivas generaciones, concepto que la maestra había introducido anteriormente, que aquí vuelve a aportar y que los chicos recuperan luego.

Posteriormente, la docente los invita a revisar la idea de ciclo sin fin y Ma advierte que el combate no continuó indefinidamente hasta hoy. El intercambio continúa:

Docente 1: Es que vieron que en algún momento dijimos que los derrotaron (...) Entonces, ustedes no dijeron lo de los 130 años, lo podrían decir acá. Lo de "los habitantes no querían rendirse ante ellos, dándoles sus tierras y dejándose capturar".

Ma: Haciendo (...) un ciclo de batallas durante (...) ciento treinta años. (...) [redacta] Así, haciendo **una** [enfatiza] batalla durante 130 años (...)

Al: Una batalla que duró 130 años. Pará, ¿"años…"?

Ma: Sí, 130 años, donde hubieron… muchas generaciones. (...)

La nueva intervención de la maestra busca recuperar la duración de los 130 años que trabajaron en el recorrido y también la idea de "derrota". Ma toma las sugerencias y se representa esta duración como un todo, como una única batalla de 130 años. Advierte entonces que no hay un ciclo sin fin, pero sí un período prolongado del cual participaron varias generaciones. Un rato después la docente vuelve y relee:

Docente 1: "Pero los habitantes no querían rendirse ante ellos, dándoles sus tierras y dejándose capturar. Así, haciendo una batalla que dura, que duró ciento treinta años, en donde hubieron...", ¿muchas generaciones…?

Ma: Peleando (...)

Docente 1: Pregunto, ¿es **una** [enfatiza] batalla? ¿Es una misma batalla que dura 130 años?

Ma: No. Una batalla como… una disputa (…)

Docente 1: (...) En vez de "batalla" pongan "disputa". (...) Porque la batalla, es decir, en esta, en esta disputa de 130 años, hubo muchas batallas, podemos decir. Pero la palabra "batalla" es algo como que empieza y termina.

Ma: Esa… sí. La disputa puede durar hasta la actualidad.

> Docente 1: Exacto. De hecho, la resistencia indígena **dura** [enfatiza] hasta la actualidad, ¿sí?

Una cuestión interesante en este pasaje del intercambio es pensar cómo desde la intervención docente se propone la diferencia entre batalla y disputa, que son dos términos que usan los estudiantes. El propósito sería diferenciar que la disputa abarca un tiempo más extenso y las batallas se dan en un tiempo más acotado. La noción de disputa, por un lado, permite no tomar solamente los enfrentamientos armados y, por otro, habilita otra duración, que se extiende hasta la actualidad. Esta intervención de la maestra resulta un modo de visibilizar la continuidad de las resistencias en la actualidad, aun cuando en el recorrido de enseñanza no se detienen en sus especificidades.[10] Asimismo, la palabra *disputa* da cuenta de la comprensión del proceso de resistencia, aunque los estudiantes no usen esa palabra.

En la propuesta de enseñanza desarrollada por ambas docentes no se incluyen materiales para el análisis de la cuestión indígena en la actualidad. Sin embargo, en algunos momentos se observa que el análisis del pasado genera una preocupación por el presente. Por ejemplo, en una de las clases, una de las docentes señala que:

> Docente 1: (…) [Evo Morales] se vio obligado a renunciar y es algo que se está denunciando como un golpe de Estado, gran parte del pueblo boliviano está manifestándose en contra de eso que sucedió. Y Evo Morales es un presidente indígena, justamente. Y estamos hablando y pensando en la resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española. Entonces yo quería hacer algún comentario acerca de eso porque justamente, además, estamos izando la bandera con una canción que habla de la resistencia, ¿sí?, que habla de la resistencia de los pueblos indígenas durante tantos siglos [se refiere a Cinco siglos igual de León Gieco]. Y si bien estamos en un momento diferente, porque estamos en un momento en donde ya España no gobierna estos territorios, las poblaciones de América se independizaron y formaron naciones independientes de España, los pueblos originarios siguen resistiendo en relación a su cultura, a su autonomía…

También se observa una preocupación de lxs niñxs por el presente que parte del estudio del pasado. Hacia el final de la segunda clase, durante la lectura compartida de un texto que explicaba el traslado de indígenas del pueblo Quilmes desde los Valles Calchaquíes a Buenos Aires, lxs chicxs plantean la siguiente inquietud: “Entonces ahora si vas a Quilmes te encontrás con indígenas”. La maestra valoriza el interés y retoma la cuestión en la siguiente clase:

> Docente 1: Averiguamos un poquitito qué había pasado con estos indígenas, que habían quedado en esa reducción, mucho no se sabe porque no se siguió la vida de

[10] Si bien el análisis de casos de resistencias de los pueblos indígenas en la actualidad formaba parte de los posibles temas (ver Aisenberg *et al*., 2020) que se presentaron desde el equipo de investigación para el armado de los proyectos de cada docente, Lucía y Eugenia no profundizaron en este aspecto en particular.

> todas esas familias (…) Acá el texto dice que muchos murieron, algunos que otros volvieron, (...) y algunos (...) se mezclaron y se mestizaron con las poblaciones criollas, que había en el territorio. Entonces, no se pudo seguir la vida de esas familias en particular a ver qué sucedió, pero (…) los historiadores (...) calculan que fue eso lo que sucedió **con estas** [enfatiza] familias.

Para este grupo de estudiantes, la preocupación por la cuestión indígena en la actualidad resulta del estudio del pasado y de una intencionalidad docente de trabajarla como una cuestión socialmente viva.

IV. ¿Cuál fue el lugar de la línea de tiempo?

A lo largo del proyecto se introduce de distintos modos la reflexión sobre la duración del proceso de resistencia y sobre las duraciones intermedias, como a partir de lecturas compartidas de textos y el análisis de fuentes primarias que incluían referencias a distintos levantamientos y a distintas estrategias de resistencia. Otra de las instancias planificadas fue el trabajo en la clase 3, de construcción de una línea de tiempo a partir de la relectura de uno de los textos: "Resistencias en el noroeste argentino". Desde la enseñanza hay una búsqueda de que la línea de tiempo sirva para "ayudar a comprender este proceso [se refiere a las resistencias en los Valles Calchaquíes] (…), poder organizar lo que va sucediendo a lo largo de los años". En ese sentido, si bien hay una concepción interpretativa del tiempo histórico, y no hay una homologación entre tiempo y cronología, pues no hay una mirada lineal sobre el tiempo, la cronología es valorada como herramienta que "permite orientarse en el tiempo" pues "es sobre el eje cronológico que podemos establecer las duraciones y construir modelos de periodización" (Lewkowicz y Rodríguez, 2006, p. 4). Una de las maestras introduce la propuesta:

> Docente 1: Una línea de tiempo que tiene (...) un fragmento, una porción del tiempo, ¿sí? (...), toma desde el 1500 (...), toma el siglo XVI y siglo XVII. (...) Del año 1500 hasta el año 1676, que aproximadamente es la época que vamos a estudiar. Y además, no solamente que toma **un fragmento** [enfatiza] del tiempo, sino que lo que vamos a pensar ahí, son hechos vinculados a este proceso histórico que vamos a estudiar. Para ayudar también a tratar de comprender este proceso, es útil, es interesante, poder organizar lo que va sucediendo a lo largo de los años. Y para que ustedes se puedan ubicar en el tiempo.

En esa explicación sobre los sentidos de trabajar con la línea de tiempo, están diferenciadas las nociones de proceso y hecho que implican diferentes duraciones. Es decir, la maestra explicita la idea de que la línea es una representación del período que se corresponde con el proceso histórico que están estudiando. Hay un nuevo propósito lector que

es el de organizar temporalmente lo que sucede para comprender mejor el proceso de las resistencias en los Valles Calchaquíes. Continúa del siguiente modo:

> Docente 1: Bueno, vayan viendo y vamos a empezar a comentar qué información se puede ir… eh, pueden ir tomando del texto para ir completando esta línea de tiempo, que nos permita en realidad pensar en estos 130 años, que fueron muchos, como decíamos al principio, pasaron muchas cosas (...), hubo distintas etapas, distintos momentos.

La línea se enmarca en un trabajo sostenido en torno a la temporalidad extendida de las resistencias, en el que la referencia a los 130 años resulta un dato significativo sobre el cual volver. Además, se alude a una duración intermedia, es decir que se pone de relieve una nueva distinción temporal, la de etapa, que está entre la de proceso y la de acontecimiento.

Luego de la lectura comienzan a completar la línea, a partir de la información que lxs alumnxs consideran relevante.[11] En un primer momento lxs estudiantes retoman uno de los años a los que se alude en el texto:

> P: 1562.
>
> Docente 2: [en simultáneo] En 1562, ¿encontraron todos ese año? (...) ¿Y qué pasó en 1562 que es muy importante? (...)
>
> P: [interrumpe] El cacique Juan Calchaquí.
>
> M: Expulsa [inaudible] a los españoles.

Agregan el hecho y el año en la línea y proponen continuar leyendo el texto. Un poco después, analizan la siguiente expresión del texto: "A mediados del siglo siguiente, **entre** [enfatiza] 1630 y 1643":

> Docente 1: Acá dice algo, Ch. Dice "**Entre** [enfatiza] esos dos años...". A mediados del siglo, ¿no? Pero fíjense ese "entre", no es que en 1630 **y** [enfatiza] en 1643, sino que dice [lee] "A mediados del siglo siguiente, **entre** [enfatiza] 1630 y 1643". Quiere decir que hubo **muchos** [enfatiza] años, ¿sí?, entre 1630 y 1643, en donde… ¿qué pasó?

Mi dice "se produjo el segundo levantamiento". Al detenerse en el segundo levantamiento se presenta el problema de cómo representar distintas duraciones: levantamientos y acontecimientos. Mientras 1562 aparecía en el texto como un acontecimiento, un punto en la línea, el segundo levantamiento, al presentar una duración entre dos años, genera un intercambio sobre cómo marcarlo en la línea. Una de las docentes pregunta cómo señalar esa duración y lxs alumnxs comienzan a pensar alternativas, por ejemplo, Ch sugiere pintar con un color el segmento entre ambos años. La docente Lucía

[11] En este sentido, Andrade y Toulier Sorbello (2023) señalan que "resulta necesario tomarse el tiempo para revisar y reflexionar sobre las referencias temporales en los textos históricos".

presenta distintas formas posibles: corchetes, paréntesis o pintar el segmento, e introduce una comparación entre la duración del levantamiento, trece años, y la edad de ellxs. Continúan revisando el texto y P propone marcar otra fecha en la línea:

> P: Quiero decir otra fecha…. 1666. (...)
>
> Docente 1: Bueno, ¿qué sucede en 1666? (...)
>
> P: Los españoles conocían más sobre los indígenas, porque uno los había traicionado (...)
>
> Docente 1: Atacaron por sorpresa, ya conociendo, **habían pasado muchos años**, y los derrotaron.

Se observa en el trabajo con la línea la intención de tomarla como una herramienta que trascienda la cronología y permita la construcción de una periodización que habilite la reflexión sobre los vínculos entre acontecimientos y etapas del proceso histórico estudiado, que forman parte de las resistencias en los Valles Calchaquíes. En varios pasajes se observa que lxs niñxs se encuentran centrados en localizar fechas puntuales, en parte por la consigna con la que se los invitó a leer. A pesar de ello, los años de algunos acontecimientos que se incluyen en el texto permiten avanzar en la reflexión sobre la duración de las etapas y la duración extendida del proceso, aspectos que volverán a aparecer en los intercambios entre algunxs niñxs durante la producción escrita de cierre de la propuesta.

V. Conclusiones

Considerando que son múltiples las posibilidades de análisis del caso, en este escrito nos propusimos centrar la indagación en algunos elementos que nos permiten pensar en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la dimensión temporal de las resistencias indígenas a la conquista.

El acercamiento a esta dimensión puede ser complejo para lxs estudiantes. Sin embargo, a partir de ciertas condiciones didácticas es posible que logren aproximaciones a diferentes temporalidades y a la construcción de nociones temporales cuando se las piensa en el marco del análisis sostenido de un proceso histórico en particular.

En ese sentido, en el caso estudiado, desde la construcción del proyecto de enseñanza se puede advertir una búsqueda por abordar el proceso de las resistencias desde una concepción interpretativa del tiempo que discute con el modo en que se presentan tradicionalmente estos temas desde la enseñanza. Esta intencionalidad se observa a lo largo del recorrido: desde la presentación de la problemática a estudiar, en el trabajo con los textos y fuentes y en las propuestas de escritura intermedias y de cierre.

Los avances de lxs estudiantes en la construcción de representaciones más complejas parecen darse en mayor medida por la reflexión en torno a los 130 años que proponen las docentes a lo largo de todas las clases y por el análisis sostenido del proceso histórico a partir de la lectura compartida de distintos textos que muestran diversos aspectos de las resistencias y el análisis de fuentes primarias, con la construcción de la línea de tiempo. Esta última permitió poner de relieve las diversas duraciones considerando acontecimientos y etapas dentro del proceso, aspecto sobre el cual nos proponemos seguir indagando.

Se observa en el recorrido que lxs estudiantes pudieron aproximarse y reconstruir la duración sostenida del proceso de resistencias y acercarse a pensar en el tiempo de la escritura de la historia. También la reflexión sobre la dimensión temporal del proceso histórico permitió acercarse a reconstrucciones que dan cuenta del carácter cambiante de las realidades sociales. El análisis muestra que sostener el trabajo sobre la misma temática en diversas situaciones ayuda a que lxs alumnxs aprendan más y con reconstrucciones cada vez más precisas.

VI. Referencias bibliográficas

Aisenberg, B., Larramendy, L., Azurmendy, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñiz, M., Pica, M., Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y fuentes primarias. *Reseñas de la enseñanza de la Historia. APEHUN*, (18), 17-43. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3138

Aisenberg, B, Lerner, D., Azparren, M., Conde, J. M., Finocchietto, L., Larramendy, A., Lewkowicz, M., Murujosa, A., y Torres, M. (2020). *La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica*. http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-espa%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza

Aisenberg, B. (2018). Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de Historia. Un proyecto de investigación. En M. A. Jara, A. G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Coords.), *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* (pp. 499-513). Universidad Nacional del Comahue. http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15710

Aisenberg, B., Kogan, N., Lewkowicz, M. y Torres, M. (7-9 de septiembre, 2016). *Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica* [comunicación en congreso]. XVI Jornadas

Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia, Mar del Plata. https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/891/854

Aisenberg, B. (2013). *El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una investigación en didáctica de las ciencias sociales* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. FILODIGITAL. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4361

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *29*(3), 24-42. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf

Andrade, G. y Toulier Sorbello, D. (2023). *Clase Nro. 1: Cambios en las reglas del juego político y el comienzo de la industrialización (1930-1946)*. Ministerio de Educación de la Nación.

Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 103-138). Aprendizaje Visor.

Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2006). *El tiempo, la historia y sus problemas*. Tinta Fresca.

Moglia, P., Sislián, F. y Alabart, M. (1998). *Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina.* Plus Ultra.

Nagy, M. (2023). *La construcción de la nación sin los pueblos originarios* [video]. Educ.ar. https://www.educ.ar/recursos/158628/narrativas-negacionistas-las-escuelas-frente-a-los-discursos

Pagès, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES, 82*(30), 278-309.

Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* (20), 25-44. http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1286

Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Cátedra.

Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En K. Füssmann, H. Grütter y J. Rüsen (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur Heute* (pp. 3-26). Böhlau Verlag.

Santisteban Fernández, 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. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina,* (53), 87-99. https://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf

Valle, M., Carabajal, B., Celotto, A, Sagol, C. y Vissani, V. (2018). *Historia 2. América y Europa entre los siglos XIV y XVIII.* Santillana.

La toma de decisiones en el proceso de investigación: cuando el objeto de estudio se convierte en sujeto activo. El caso del colegio Padre Fito en la ciudad de Neuquén

Facundo Agustín López
Investigador FaHu – UNCo. Grupo Comahue. Docente CPE. Nqn.
facu8400@hotmail.com

Guillermina Rosa Muñoz Castillo
Docente e investigadora FaHu – UNCo. Grupo Comahue.
guiguim16@gmail.com

Francisco Viano
Investigador FaHu – UNCo. Grupo Comahue. Docente CPE. Nqn.
franviano12@gmail.com

Resumen

Enmarcado en una investigación[1] de tipo cualitativa y crítica con estudio de caso, el trabajo que presentamos busca identificar y caracterizar las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso de elaboración de los instrumentos de recopilación de información para el tratamiento del caso en cuestión.[2] Analizaremos, de manera específica, la entrevista a docentes, el grupo focal con estudiantes y una propuesta didáctica en forma de cuestionario, que han sido las estrategias investigativas puestas en práctica durante el trabajo de campo en las clases de Historia de 3° año de la Escuela Secundaria Padre Fito de la ciudad de Neuquén.

Valoramos la importancia de revisar y reevaluar la selección y elaboración de formas y estrategias en la obtención de datos en base a un tema-problema con consignas específicas vinculadas a las finalidades de la investigación (Stake, 1999). Rescatamos el acercamiento al campo de manera progresiva e integral para recabar datos en distintas instancias que confluyen en la elaboración de un instrumento de trabajo final con temáticas no ajenas tanto a la docencia como al grupo de estudiantes, como una forma de innovar en el proceso investigativo. La implementación de los instrumentos, a partir de distintos medios y dispositivos tecnológicos, tanto para agilizar el proceso de recolección de información como para el posterior

[1] Proyecto de investigación "La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales", Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (04/H188. 2021/2024). Dirigido por el Dr. Miguel A. Jara y codirigido por el Esp. Erwin S. Parra. Financiado por la SeCyT de la UNCo. Incorporado al Grupo Comahue: Centro de Estudios e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDICSyH). Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. (Res. 067/22).

[2] Escuela diocesana Padre Adolfo Fernández en la ciudad de Neuquén.

procesamiento de los datos, ha resultado pertinente y favorable a los objetivos de la investigación.

Palabras clave: metodología, trabajo de campo, investigación, formación

I. Introducción

El trabajo que presentamos se inscribe en el proyecto de investigación "La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales" y tiene como principal objetivo caracterizar el proceso metodológico de búsqueda de información y datos durante el trabajo de campo. Desde esta investigación se busca reconocer las perspectivas teóricas y enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado de la Nordpatagonia en el tratamiento de problemas sociales, así como también analizar la relación entre el aprendizaje de problemas sociales y el desarrollo del pensamiento social y crítico por parte del estudiantado. Se define como un estudio intrínseco y colectivo de casos (Stake, 1999). Cada caso es abordado en su especificidad para luego, por medio de la comparación entre el conjunto, llegar a una comprensión mayor de casos similares, según las diferencias y semejanzas de cada experiencia o caso (proyecto de investigación [PI]).

Para comenzar con el trabajo de campo en el proceso de investigación por estudio de caso, el equipo general[3] se dividió en subgrupos que atendían a una distribución que permitiera la interdisciplinariedad para trabajar en dos escuelas secundarias seleccionadas de la provincia de Neuquén y dos de la provincia de Río Negro.[4] A los efectos de este escrito, presentamos el caso de la escuela diocesana Padre Adolfo Fernández, destacando que los instrumentos elaborados fueron similares para el resto de los casos en las distintas escuelas donde se pudo ingresar. El establecimiento educativo, comúnmente conocido como Colegio Padre Fito, se ubica en el centro-sur de la ciudad de Neuquén, es de gestión privada y católico, y asisten jóvenes con diversos niveles socioeconómicos y de distintas zonas de la localidad, algunas más cercanas y otras más alejadas. Por la cantidad de estudiantes que concurren, los grupos se reparten en dos divisiones por año en los turnos mañana y tarde con un trayecto educativo de cinco años que finaliza con el bachillerato orientado en formación docente o en medios de

[3] Es un equipo multidisciplinario conformado por docentes en Geografía, Historia y Filosofía y estudiantes de los profesorados de las respectivas áreas del conocimiento.
[4] Trabajamos en la Escuela Padre Fito, en la Escuela de la Guardia de la ciudad de Neuquén y en el CET 30 y CEM 17 de la ciudad de Cipolletti.

comunicación. Su propuesta pedagógica invita al trabajo por proyecto a partir del abordaje de contenidos mediante la integración de las áreas del conocimiento y la vinculación con las problemáticas del mundo actual y los intereses del estudiantado (Documento Institucional – Colegio Padre Adolfo Fernández). Esto último se tomó en cuenta para elegir esta escuela como estudio de caso, dadas las experiencias de trabajo pedagógico en equipo y de manera interdisciplinar que presenta, de forma que se relaciona, de esta manera, con los objetivos de nuestra investigación. A su vez, las experiencias interdisciplinares de este colegio se encuentran en línea con las propuestas de los nuevos diseños curriculares de las provincias de Neuquén —en proceso de implementación— y de Río Negro de los últimos siete años vinculadas al trabajo interdisciplinar en duplas, horas de articulación, planificaciones por área, reorganización de las áreas de conocimiento, entre otros aspectos. En estas nuevas definiciones curriculares, para el caso neuquino, el tercer año es considerado un año interciclo, es decir, una transición entre ciclo básico y ciclo superior, denominado de articulación pedagógica. Esto resultó determinante para elegir este año para llevar a cabo la implementación de los dispositivos metodológicos para la obtención de datos en tanto cierra el ciclo básico y se dictan las materias de Geografía, Historia y Educación Cívica para todas las escuelas medias y técnicas de ambas provincias. Los cursos donde se llevó a cabo el estudio de caso en esta institución fueron dos terceros años (azul y rojo, según la denominación de divisiones de la escuela).

Revisar y reevaluar la selección y elaboración de formas y estrategias en la obtención de datos en base a un tema-problema con consignas específicas vinculadas a las finalidades de la investigación es parte de los objetivos de esta ponencia. Nos proponemos desarrollar un proceso investigativo que integra a su vez la formación y la extensión como parte del mismo quehacer. Esto implica utilizar distintas estrategias y poner en práctica diversos instrumentos que permitan acercarse al campo a través de acciones de investigación/extensión para obtener información de la realidad de las escuelas, analizarla y construir de manera colaborativa instancias de formación que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje del área.

No es motivo de esta ponencia analizar los datos y los resultados obtenidos del trabajo de campo en el estudio de caso de la Escuela Padre Fito, pero sí nos centraremos en analizar los distintos aspectos que orientaron las decisiones en la selección y construcción de los dispositivos de recopilación de información. Por lo tanto, el escrito se organizará según el siguiente esquema: en primer lugar, analizaremos y caracterizaremos a partir de aportes teóricos cada una de las técnicas y herramientas metodológicas que fueron utilizadas; en segundo lugar, presentaremos el caso y detallaremos el proceso de construcción de los

dispositivos y su puesta en práctica durante el trabajo de campo; en tercer y último lugar, pretendemos recuperar las potencialidades de los dispositivos elegidos e implementados en el marco de una investigación cualitativa para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de los problemas sociales desde un enfoque interdisciplinar.

II. Consideraciones teóricas sobre los pasos metodológicos en una investigación educativa de tipo cualitativa y crítica

Concebimos la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (DCSyH) en la convergencia de investigación, formación y extensión situada (modelo de IFES) con la implementación de diversas estrategias y dispositivos que nos ofrecen material empírico para enriquecer las indagaciones. Las categorías analíticas y los procesos metodológicos que llevamos adelante los construimos en el campo y entendemos que se constituyen, a su vez, en insumos que nos permiten construir conocimiento situado (Jara *et al.*, 2023). En este escrito en particular, enmarcado en un proceso de investigación de tipo cualitativa y crítica con estudio de caso en curso, buscamos recuperar aquellas decisiones metodológicas que se tomaron para la elaboración de los instrumentos de recopilación de información en el trabajo de campo durante el año 2022.

Entendemos, según los autores Jara, Hirtz y Parra (2023, p. 5), que "la metodología se construye en función de los objetivos en tanto no existe, a priori, unas técnicas a implementar sino procesos a construir". Consideramos, así, que en las investigaciones de tipo cualitativas tiene lugar una selección y definición gradual de las diversas estrategias como modo de proceder en el que, a medida que se avanza, se establecen los criterios de elección de los casos por investigar, los instrumentos para la obtención de información y las herramientas de interpretación y comunicación de los datos. Es entonces que, entre las múltiples decisiones por tomar en un proceso de investigación, identificamos, en primer lugar, la definición del muestreo, la que puede darse en diferentes momentos del camino: mientras se recogen los datos, o mientras se interpretan esos datos, o mientras se presentan los hallazgos. Otro momento relevante es la cuestión de definir cuál es el caso que se considera en una muestra y lo que ese caso representa cada vez. Entre los elementos que pueden ser útiles para esta elección están el analizar qué casos son necesarios para responder las preguntas de estudio y evaluar el grado de generalización (Flick, 2007). En este aspecto, nuestro caso se fue definiendo en función de la intención de trabajar con escuelas secundarias de Río Negro y de Neuquén, tomando algunas en particular como es el caso del colegio secundario Padre Fito de

la ciudad de Neuquén. Vale agregar que en el proceso de construcción del caso se decidió luego trabajar con los terceros años en la asignatura Historia, lo que explicitamos en el siguiente apartado.

Una vez iniciado ese muestreo y seleccionado el caso, conseguir acceso al campo no es tarea sencilla, ya que el acercamiento a las instituciones presupone un cuidado y una sensibilidad especial. Como afirma Flick (2007, p. 71):

> Un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar. La investigación es una perturbación, y perturba rutinas, sin beneficio inmediato ni a largo plazo perceptible para la institución y sus miembros. La investigación agita a la institución con tres implicaciones: que los límites de sus propias actividades se revelarán; que los motivos ulteriores de la 'investigación' son poco claros y quedan poco claros para la institución, y por último, que no hay razones para negarse a las solicitudes de investigación.

Teniendo esto en cuenta, la selección y elaboración de los instrumentos para obtener información debe ser sutil, precisa y pertinente, de manera de generar confianza en las personas dentro de las instituciones y lograr, así, desarrollar la investigación. De la gran variedad de técnicas de indagación de información en las investigaciones de tipo cualitativa, nos interesa identificar, para esta instancia, en función de lo desarrollado en el campo, las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas de grupo o grupos focales/grupos de discusión. Respecto de las primeras, Flick también nos aporta algunas tipologías de entrevistas semiestructuradas entre las que destacamos aquellas centradas en el problema. En palabras del autor:

> Utilizando una guía de entrevista que incorpora preguntas y estímulos narrativos es posible recoger datos biográficos respecto a cierto problema. Esta entrevista se caracteriza por tres criterios principales: centrarse en el problema, es decir, la orientación del investigador hacia un problema social pertinente; la orientación al objeto, es decir, que los métodos se desarrollan o modifican con respecto a un objeto de investigación y, por último, la orientación al proceso en el proceso de investigación y en la manera de comprender el objeto de investigación. (p. 107)

En nuestra investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y el coordinador del área de ciencias sociales, quien, a su vez, facilitó el encuentro con docentes del área. Dichas entrevistas buscaron generar una instancia de acercamiento por parte del equipo de investigación a la institución educativa y al conocimiento general de sus características. También se buscó de manera particular poner de manifiesto las formas de trabajo en torno al abordaje interdisciplinar de los problemas sociales que se impulsan para no quedar, así, en el nivel de declaraciones generales atendiendo a una entrevista centrada en el problema de investigación.

En el caso de las entrevistas de grupo o grupos de discusión/grupos focales, se trata de una herramienta que desde su estructura y organización permite un diálogo más fluido entre los participantes. Posibilita, a su vez, partir de una misma pregunta a quienes forman parte del grupo, analizar la interacción que se produce entre ellas y ellos a partir de cada una de sus respuestas (Arangue *et al.*, 2020). Resultan valiosas en las investigaciones cualitativas porque pueden generar debates y, por tanto, revelan los significados que las personas interpretan en el tema de debate y a la vez cómo negocian esos significados. Además, generan diversidad y diferencia, dentro de los grupos o entre ellos (Lunt y Livingstone, 1996, citados en Flick, 2007). En nuestra investigación empleamos un ejercicio en grupo focal con el fin de generar intercambio entre estudiantes del caso elegido a partir de sus conocimientos sobre problemas sociales actuales desde su trayectoria escolar y personal con preguntas disparadoras sobre imágenes referidas a los problemas en cuestión.

El modelo de IFES nos incita a generar propuestas de intervención, participación, colaboración, acción y reflexión sobre los problemas de la práctica de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y humanas (Jara *et al*., 2023). Es por ello por lo que en esta investigación se generó para la instancia final un dispositivo de secuencia didáctica que se elaboró a partir de la combinación entre lo indagado previamente con las entrevistas y el grupo focal y los objetivos del proyecto en general. Se trató de una construcción de manera colaborativa entre el docente a cargo de los cursos y las y los integrantes del equipo de investigación respetando los tiempos escolares y las posibilidades de intervención. Comprendemos el sentido que adquiere adaptar determinadas prácticas de la enseñanza al contexto actual que vivimos, donde mutaron los espacios de sociabilidad y transmisión de la información de las nuevas generaciones. La cultura digital forma parte de las experiencias de la vida cotidiana de las y los estudiantes, por lo que este dispositivo tuvo como base la utilización de un formulario de Google. Esta herramienta resulta provechosa en tanto permite organizar y estructurar contenidos a partir de establecer consignas de trabajo con opciones múltiples, preguntas estructuradas y/o semiestructuradas, espacios para escribir e insertar recursos como mapas, gráficos, videos, etc., en un solo dispositivo.

III. Las decisiones en el proceso metodológico de construcción de los dispositivos

Como fuera expresado anteriormente, el Colegio Secundario Padre Fito fue elegido por tratarse de una institución que contaba con algunas experiencias de trabajo interdisciplinar por áreas, así como también por la predisposición del equipo directivo para abrir las puertas

de la institución al equipo de investigación. El acceso al campo institucional estuvo facilitado, así, por el equipo directivo y el coordinador del área de Ciencias Sociales, quien, a su vez, estableció los contactos con docentes que están a cargo de las disciplinas Geografía, Historia y Educación Cívica en diferentes cursos. La construcción del caso comenzó con la elección del colegio, en conjunto con otros en la ciudad de Neuquén y en Cipolletti, en Río Negro, en los que de manera simultánea se implementaron estrategias similares, tomando características distintas para cada caso en función de los tiempos disponibles de cada institución en particular. La construcción de las estrategias para la recolección de datos analizadas en esta ponencia da cuenta de los aportes de las diferentes formaciones profesionales desde la historia, la geografía y la filosofía y del trabajo colaborativo por parte de cada integrante del equipo de investigación.

Se seleccionaron los terceros años teniendo en cuenta las propuestas curriculares de cada jurisdicción provincial ya que se entiende como el año que cierra el ciclo básico para luego dar lugar al ciclo orientado, y, además, en el caso de la provincia de Río Negro, por ejemplo, cuenta con espacios de trabajo taller para el trabajo interdisciplinar. En Neuquén se lo denomina interciclo y es entendido como espacio de articulación pedagógica. Vale aclarar que en ambas provincias asistimos a procesos de renovación y construcción de diseños curriculares para la enseñanza media en los cuales el trabajo por áreas, de manera interdisciplinar, y la problematización de los contenidos son transversales a todas las áreas del conocimiento escolar. El trabajo en duplas es una forma de organizar la clase que rompe con los esquemas tradicionales de planificación individual que aún hoy ocupan gran parte de la enseñanza en Ciencias Sociales. En la provincia de Río Negro esta transformación ya se viene desarrollando desde el 2017 y en la provincia de Neuquén está en proceso de implementación. Es por ello por lo que, en vistas de estos cambios curriculares, desde el Colegio Padre Fito se vienen potenciando instancias de trabajo en áreas que ya venían realizando con anterioridad. Se consideró, desde el equipo de investigación, que enfocar el análisis en los terceros años permitiría identificar ciertas perspectivas, conocimientos, saberes, representaciones que las y los estudiantes podrían tener sobre los problemas sociales en los espacios donde se generan instancias de abordaje interdisciplinar.

Una vez entrado al campo, comenzamos a planificar las distintas entrevistas semiestructuradas que pretendíamos realizar. A partir de allí podríamos organizar el grupo focal y encarar la elaboración e implementación del dispositivo de secuencia didáctica. A continuación, desarrollamos cada uno de los momentos en cuanto a la construcción de los dispositivos y algunos aspectos de su puesta en práctica.

III.I. Respecto de las entrevistas

Partimos de planificar una serie de entrevistas semiestructuradas a modo de conocer a quienes se encuentran en los cargos directivos y a cargo del dictado de clases de las disciplinas que conforman el área de las Ciencias Sociales en el colegio. En el transcurrir surgió la posibilidad de realizar entrevistas también a docentes que integran la asesoría pedagógica y la coordinación del área de Ciencias Sociales. Las preguntas estuvieron destinadas a obtener la información necesaria sobre el funcionamiento institucional en general, y del área de Ciencias Sociales en particular, para identificar aquellos aspectos que nos permitieran profundizar el análisis sobre cómo se enseña y cómo se aprenden los problemas sociales desde la interdisciplinariedad en este lugar de la Nordpatagonia argentina. Fueron preguntas pensadas previamente pero que en el transcurrir de cada entrevista tomaron distinta forma en función del diálogo mantenido en las conversaciones, pero todas, en general, nos orientaron y nos comenzaron a delimitar los pasos a seguir en la construcción del caso.

Desde el equipo directivo, se profundizó el análisis sobre por qué se lleva a cabo la implementación de elementos y aspectos propios del nuevo diseño curricular de las escuelas secundarias neuquinas, sin que este diseño esté implementado a la fecha en su totalidad en la provincia. Además, se detalló la forma que toman estas prácticas en la institución en particular. Es importante destacar que, en la ciudad de Neuquén, el nuevo diseño curricular todavía es muy resistido por algunos sectores sindicales, lo que implica que las escuelas públicas secundarias de la ciudad aún no lo implementan. En este contexto, el Colegio Padre Fito adopta características propias de este nuevo funcionamiento de las escuelas como, por ejemplo, la reorganización de las áreas de conocimiento, el trabajo en duplas pedagógicas, la evaluación en dos cuatrimestres en vez de tres trimestres por un lado y, por el otro, la generación de proyectos interdisciplinares en torno a ejes problematizadores por año transversales a todas las asignaturas como aspecto central de la organización académica.

Previo al armado del dispositivo de secuencia didáctica, para recolectar datos sobre cómo y qué aprende el estudiantado a partir del abordaje de problemas sociales, consideramos necesario indagar en la enseñanza los problemas sociales de manera interdisciplinar en los terceros años de la escuela. Para la obtención de esta información, se pensó en preguntas destinadas a la coordinación de área y docentes de tercer año del área de Ciencias Sociales. En el caso de la coordinación, fue una entrevista personalizada con el profesor a cargo y en el caso del grupo de docentes se trató de una entrevista de grupo en el que participaron distintos profesores y profesoras de diferentes cursos. Nos permitieron conocer el funcionamiento

institucional en profundidad recuperando cuestiones expresadas por el equipo directivo, así como también la organización interna de las aulas y cómo se organizan las planificaciones por área, las actividades de clase e institucionales.

III.II. Del grupo focal o grupo de discusión

En la construcción de la instancia de grupo focal buscamos generar una estrategia que nos permitiera indagar cómo las y los estudiantes piensan y aprenden las ciencias sociales a partir del abordaje de problemas sociales. Para llevarlo a cabo, se seleccionaron imágenes consideradas con potencialidad para identificar aprendizajes relacionados con dos temáticas particulares que guiaron esa selección: la desigualdad socioeconómica y la desigualdad de género. A partir de las imágenes y una serie de preguntas, se buscó generar intercambio de saberes, sensaciones y valoraciones en torno a problemas sociales locales y de actualidad por parte de las y los jóvenes que participaron. La elección de una estrategia como la del grupo focal en una instancia de trabajo de campo tiene alta potencialidad porque permite abordar aspectos puntuales y específicos que aporten al estudio de caso, a partir de los intercambios orientados, en nuestro ejemplo, por el/los problema/s social/es y las imágenes elegidas.

Para el momento de realizar la actividad, se contó con un grupo reducido de seis estudiantes cuya elección estuvo definida desde la dirección y el docente a cargo de los cursos (participaron tres de cada curso). Se destinó el espacio común de la sala informática, el que se convirtió en un espacio distinto al aula y por fuera de la cotidianidad en convivencia con todos sus compañeros/as, lo que permitió desestructurar las formas tradicionales de acercarse al conocimiento en la escuela.

La perspectiva de investigación que adoptamos implica que no hay decisiones cerradas al momento de desplegar las estrategias metodológicas. De esta forma, al organizar esta actividad se recurrió al intercambio con el docente a cargo de los dos grupos de trabajo (tercero rojo y tercero azul) para completar la selección de las imágenes y elaborar las preguntas. Durante el desarrollo de la actividad, estas no fueron reproducidas con exactitud en la instancia del intercambio como fueron planeadas dadas las respuestas y disposición de los y las jóvenes elegidos/as. Esto nos demuestra que, en el método cualitativo crítico, se pueden presentar cuestiones que modifican la planificación y las decisiones del investigador. No estar atado al método por sobre el problema así lo permite.

Para el primer momento, se tomó un fenómeno climático extraño para la región del Alto Valle de Neuquén y Río Negro como lo es una nevada que tiñó de blanco toda la ciudad

de Neuquén, ocurrida en junio del 2022. Se seleccionaron una serie de fotografías de la ciudad de Neuquén y del interior de la provincia, que retrataban distintos momentos y situaciones vividas por distintas personas durante la nevada. El contraste era marcado por quienes podían disfrutar a modo de atractivo turístico del paisaje atípico para la zona y para quienes significó una complicación en su vida cotidiana por las situaciones de precariedad en las que viven. Para poder saber qué pensaban los y las estudiantes seleccionados/as para la actividad, se propusieron las siguientes preguntas: ¿qué te sugieren las siguientes imágenes? ¿Reflejan alguna situación que conozcas? ¿Podés establecer alguna relación o vinculación entre las imágenes? ¿Cómo fue tu experiencia en el lugar donde vivís (en relación con la nevada)? ¿Observás algún problema o conflicto en ellas? ¿Cuál? Si identificás alguno, ¿quiénes son los perjudicados? Sin embargo, como mencionamos, el desarrollo de la actividad requirió reformular o plantear de otra manera las preguntas para poder obtener respuestas y generar intercambio con los y las estudiantes. Preguntas que se originan en la conversación y habilitan a profundizar en los diálogos.

Imagen 1

Nevada en Neuquén, junio de 2022

III.III. Imágenes utilizadas en la actividad

Para la segunda parte de la actividad, que tenía como propósito reflexionar en torno a las desigualdades a partir de las relaciones de género, se seleccionaron dos grupos de imágenes. Las primeras representaban publicidades de productos de limpieza y electrodomésticos para el hogar. En ellas se presenta a la mujer como la actriz principal a cargo del trabajo doméstico beneficiándose (e incluso alegrándose) con la adquisición de dichos artefactos domésticos. Las del segundo grupo, imágenes de revistas que representan familias integradas en mayor medida por personas de tez blanca y rubias con todos/as las y los integrantes sonrientes y felices. Para este grupo de imágenes, las preguntas fueron: ¿qué situaciones describen? ¿Quiénes aparecen y quiénes no aparecen en las imágenes? ¿Observan algún problema en ellas? Sí - No, ¿cuál? ¿Qué tipos de familias nos presentan? ¿Existen otras familias distintas a esas? ¿Consideran que son situaciones o formas que se dan en la vida cotidiana de las familias?

Imagen 2

Actividad con publicidades y revistas

Es importante tomar en cuenta que, si bien el método cualitativo tiende a atenuar inconvenientes vinculados con el acercamiento al campo, ya que hubo un acompañamiento e intercambio permanente con el equipo directivo y docentes, para las y los estudiantes no dejan de ser un momento y una situación ajenos a sus vidas cotidianas en la institución. Salir del aula, un grupo reducido, con docentes que no pertenecen a la institución, que son personas extrañas. Esto genera que su respuesta pueda no ser la que el investigador o investigadora espera, por eso se convierte en necesaria la constante revisión y reevaluación de estrategias implementadas para realizar otras preguntas u otras intervenciones en pos de que los datos obtenidos aporten a los objetivos de la investigación. Se trata de generar un ambiente que posibilite el trabajo de campo.

III.IV. Del dispositivo de secuencia didáctica

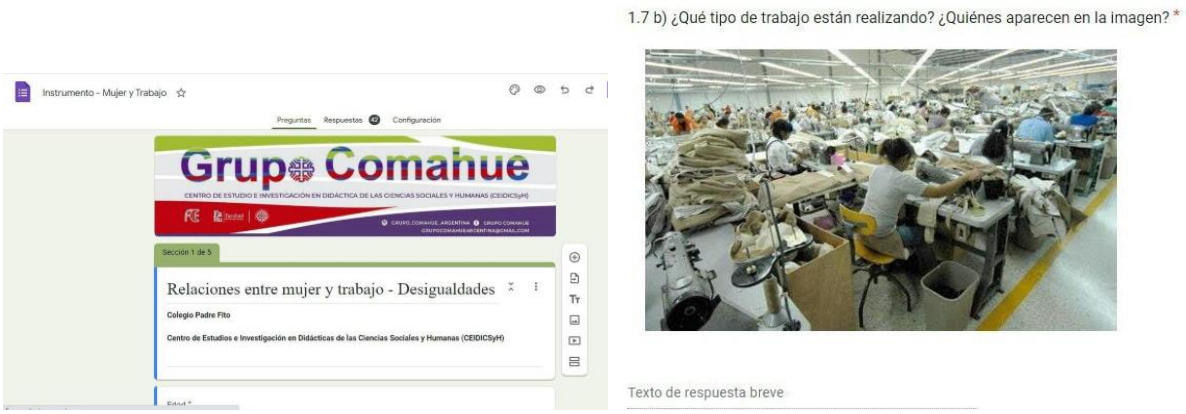
Para la etapa final de recolección de datos se planteó la implementación de un dispositivo de secuencia didáctica a partir de la herramienta Google Forms. Nuevamente, el abordaje de los problemas sociales fue el eje que articuló las actividades propuestas en el formulario, pero en esta oportunidad desde una perspectiva de género. Así se enfocó el dispositivo en las relaciones entre la mujer y el trabajo y se constituyó de una combinación de diferentes tipos de actividades que la herramienta permite incluir. Entre ellas destacamos: preguntas para marcar sí/no como respuesta, preguntas para elegir una opción que consideren correcta, análisis de imágenes, lecturas de fragmentos de textos, trabajo con mapas y gráficos estadísticos y consignas para contestar desarrollando una idea, entre otras. En este sentido, los gráficos, las imágenes, las definiciones, los mapas fueron elegidos en función de poder indagar cómo se enseñan y cómo se aprenden las ciencias sociales en la escuela secundaria, pero a partir del trabajo interdisciplinar en el año interciclo de la institución. En esta instancia, fueron fundamentales los aportes desde las distintas disciplinas y formaciones de las y los integrantes del equipo para elaborar las actividades, junto al profesor del curso, que el estudiantado debía realizar.

Para organizar el desarrollo del dispositivo de secuencia didáctica, se dividió el formulario en tres instancias de actividad, que titulamos: 1) Representaciones y nociones sobre el trabajo; 2) Distribución, cambios y continuidades en las actividades económicas regionales en el territorio argentino; y 3) Mercado de trabajo y disidencias. El primer conjunto de actividades combinó el análisis de imágenes que mostraban distintos ámbitos laborales, rurales y urbanos, junto con definiciones del trabajo según diferentes autores y contextos,

como por ejemplo una definición de trabajo según K. Marx y otra de José Hernández a través del *Martín Fierro*. El segundo apartado se elaboró a partir de un mapa de actividades económicas en Argentina para analizar su distribución en el territorio. Por último, la tercera instancia de actividades consistió en el análisis de gráficos estadísticos sobre la participación en distintos tipos de trabajo según el género, y un breve relato de una mujer embarazada que va a buscar trabajo a una cadena de supermercados y por estar embarazada no lo consigue.

Imagen 3

Ejemplos de preguntas en Google Forms



Todas las decisiones que se tomaron a lo largo de la elaboración de este dispositivo de secuencia didáctica estuvieron orientadas por los intercambios con el docente a cargo, así como por la experiencia del grupo focal o de discusión llevado a cabo con las y los estudiantes y las entrevistas con el equipo directivo y demás docentes. Los temas problemas por abordar estuvieron enmarcados dentro de la planificación contenidos que el docente facilitó para

continuar una línea de trabajo que no quede descontextualizada o por fuera de lo que ya estaban trabajando durante el año.

La implementación de este dispositivo nos permitió utilizar variedad de herramientas metodológicas y didácticas en una sola compilación y resultó ser muy efectiva para agrupar las respuestas para el posterior análisis de los datos obtenidos. La elección de este tipo de formulario radicó también en la velocidad de resolución de las actividades que les permite a los y las estudiantes, siempre y cuando cuenten con los dispositivos electrónicos adecuados y conexión a internet. Para la implementación del dispositivo secuencia didáctica (tercero azul y tercero rojo) en la clase de Historia y Educación Cívica del Colegio Padre Fito, se dispuso de una clase de 80 minutos en el segundo semestre, cuando el profesor a cargo lo consideró pertinente.

IV. Potencialidades de cada instrumento en vínculo con la IFES y algunas reflexiones finales

La revisión de los aspectos metodológicos de esta investigación nos invita a pensar en las posibilidades y potencialidades que ofrecen las distintas estrategias e instrumentos puestos en práctica en el trabajo de campo con estudios de caso en el marco del modelo de IFES. En tal sentido, las decisiones que se fueron tomando en cada una de las instancias fueron graduales a medida que se fue construyendo el caso. No se trató de decisiones cerradas, sino de una serie de estrategias dinámicas que fueron marcando el rumbo de la investigación a medida que las distintas instancias se fueron presentando, siempre orientadas por los objetivos de la investigación.

Las entrevistas a diferentes actores institucionales nos posibilitaron acercarnos a la escuela y conocer cómo se abordan los problemas sociales a partir del trabajo interdisciplinar. Pudimos identificar características particulares de la institución en su singularidad y rasgos de que el abordaje de problemas sociales forma parte de las planificaciones de las y los docentes del área. La flexibilidad del instrumento es un aspecto que destacar en tanto que, como equipo de trabajo, teníamos preguntas orientadoras preparadas, pero nunca cerradas, lo que nos permitió generar un espacio de conversaciones fluidas con cada entrevistado/a y obtener así gran cantidad de información y datos para ser analizados con posterioridad.

La estrategia del grupo focal fue una instancia enriquecedora en tanto espacio de encuentro con estudiantes y de reflexión en torno a problemas sociales actuales y locales que nos atravesaron socialmente. Más allá de algunas dificultades iniciales en la toma de la

palabra, se generó un clima ameno de participación, escucha e intercambio de ideas, saberes, percepciones para los y las jóvenes que participaron. Resulta también valioso recuperar del proceso de elaboración de este instrumento la instancia en la que integrantes del equipo, de diferentes formaciones disciplinares (Geografía, Historia y Filosofía), acordaron criterios de selección de imágenes en colaboración con el docente a cargo de las asignaturas escolares de Historia y Educación Cívica en torno a problemas sociales. La información obtenida aportó datos sobre el tratamiento real de problemas sociales en las clases de Ciencias Sociales del Colegio Padre Fito, ya que el estudiantado pudo establecer vínculos entre lo que se preguntaba con distintos abordajes transitados en su paso por los primeros tres años de formación básica.

La experiencia anterior permitió pensar que, en continuidad con lo que se venía realizando, se podría elaborar un dispositivo didáctico para ser implementado en los terceros años a partir del trabajo interdisciplinar. De esta manera, se construyó un dispositivo de secuencia didáctica en formulario de Google en el que las actividades propuestas para que el estudiantado resuelva estuvieron enfocadas en problemas vinculados con la desigualdad de género en el mundo del trabajo. Nuevamente, el trabajo colaborativo e interdisciplinar permitió la generación de este dispositivo y, a su vez, dispositivos digitales mediaron en la implementación. En este sentido, consideramos necesario desarrollar herramientas de investigación y de implementación que tengan que ver con las realidades del estudiantado que vive inserto en la cultura digital. Las potencialidades de este instrumento radican en las posibilidades de organización de distintas actividades en torno preguntas y problematización de las situaciones presentadas. La implementación mediante dispositivos tecnológicos como los celulares, que la mayoría de los y las estudiantes poseen, permitió una rápida resolución por parte del estudiantado. Además, vale la pena destacar la rapidez en el posterior procesamiento de la información que esta herramienta posibilita.

El estudio de caso, como lo indica Stake (1999), permite una descripción y un análisis detallado de las unidades sociales, sujetos o entidades educativas y tiene como finalidad la comprensión profunda de la realidad singular abordada. Además, posibilita indagar una situación con intensidad en un período de tiempo corto e identificar los procesos interactivos que lo conforman para generar hipótesis para un análisis más detallado de sus elementos. Consideramos que las decisiones metodológicas que se tomaron en la construcción y puesta en práctica de distintos instrumentos fueron pertinentes para acercarnos a la institución y así recopilar información y datos útiles para la descripción de nuestro caso.

En el modelo de IFES se pretende que se genere conocimiento didáctico según la investigación de la experiencia situada que aporte, al fin de cuentas, a la formación continua

de las profesoras y los profesores. Rescatamos de esta investigación el acercamiento al campo de manera progresiva e integral para recabar datos en distintas instancias que confluyen en la elaboración de un instrumento de trabajo final con temáticas no ajenas, tanto a la docencia como al grupo de estudiantes, a modo de innovar en el proceso investigativo y en la enseñanza. La intervención a la institución, en este sentido, fue armoniosa, ya que los espacios para trabajar con las y los estudiantes fueron colaborativos con el cuerpo docente, no se trabajaron temas y problemas por fuera de los contenidos previstos en la planificación anual. Resulta un aspecto de suma importancia el trabajo colaborativo con las instituciones para poder llevar a cabo este modelo de investigación.

El recorrido entre estrategias y herramientas fue orientando las preguntas y la construcción del objeto, tal como se propone desde los estudios de la teoría cualitativa crítica, sin partir desde supuestos hipotéticos rígidos. La fluidez del intercambio con los integrantes de las instituciones que permite este modelo se vio reflejada en las distintas propuestas de trabajo y de manera particular en el dispositivo de secuencia didáctica.

En este recorrido metodológico, quedan por destacar algunas cuestiones para seguir trabajando, tales como la extensión de las actividades propuestas en el dispositivo didáctico y la formulación de preguntas y consignas que sean más simples para su comprensión y resolución. Otras dificultades, propias de la metodología cualitativa y crítica, tienen que ver con la cantidad de información y de datos que se obtienen a partir de la implementación de los instrumentos de recolección que no siempre son relevantes para la concreción de los objetivos de investigación. En nuestro caso, hemos procurado atender a esta situación, sin embargo, reconocemos que mucha información ha quedado fuera del análisis.

El Colegio Padre Fito fue elegido para llevar a cabo el trabajo de campo ya que cuenta con algunas particularidades en su organización pedagógica como las que fueron mencionadas. Es una institución educativa de enseñanza media que implementa varios aspectos organizativos, pedagógicos y didácticos de la nueva currícula secundaria neuquina antes de que el diseño se implemente en toda la provincia. Para nuestra investigación, este es un aspecto fundamental al momento de pensar en cómo se aprenden y cómo se enseñan las ciencias sociales en la escuela media.

V. Referencias bibliográficas

Añahual, G. R., Arangue, D. y Jara, M. A. (2020). 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. En P. Correa (Ed.), *Formar en*

Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (pp. 280-299). UNC - Córdoba.

Colegio Padre Adolfo Fernández. *Documento institucional*. Colegio Padre Adolfo Fernández.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Jara, M. A. (2022). Diálogos latinoamericanos sobre problemas socialmente vivos: narrativas y experiencias en contextos de virtualidad. *Revista Historia Hoje, 23*, 13-37.

Jara, M. A. (Dir.) y Parra, S. (Codir.). (2021). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales* [proyecto de investigación]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (04/H188. 2021/2024).

Jara, M. A., Hirtz, M. y Parra, S. (2023). Un modelo para investigar sobre la enseñanza de problemas socialmente vivos desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Andamio.*

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

La enseñanza de la historia reciente argentina: un análisis desde las apropiaciones de los materiales por parte de los docentes

Juan Ignacio Gosparini
Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina).
juangosparini@hotmail.com

Resumen

Hablar de la enseñanza de la historia hoy en las escuelas secundarias nos invita a pensar en una serie de grandes transformaciones. Desde la reforma educativa abierta por la Ley Federal de Educación de 1993, la enseñanza de la historia se ha transformado en sus contenidos, objetivos, estrategias y desafíos (de Amézola, 2008 y 1999). Tales modificaciones se intensificaron con la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006. Una de las más importantes fue la incorporación de la historia reciente argentina como contenido a enseñar en la Educación Secundaria. La incorporación de este contenido manifiesta la importancia que se le ha otorgado a la escuela secundaria en la transmisión del pasado reciente. En la presente ponencia me propongo presentar los avances de una investigación en curso que aborda la enseñanza de estos contenidos a través del análisis de los materiales que utilizan los profesores y las prácticas que despliegan con ellos. Atendiendo a la multiplicidad de materiales didácticos disponibles, a partir de la descripción de algunos de ellos utilizados en las aulas de historia, se busca dar cuenta de las múltiples voces, relatos y referencias que conviven allí. La relevancia de este recorte temático se funda en la importancia que, desde los últimos años, ha adquirido el pasado reciente como contenido escolar y como objeto del campo historiográfico.

Palabras clave: enseñanza, material didáctico, práctica pedagógica

I. Introducción

Hablar de la enseñanza de la historia hoy en las escuelas secundarias nos invita a pensar en una serie de grandes transformaciones. Desde la reforma educativa abierta por la Ley Federal de Educación de 1993, la enseñanza de la historia se ha transformado en sus contenidos, objetivos, estrategias y desafíos (de Amézola, 2008 y 1999). Tales modificaciones se intensificaron con la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006, en particular en lo referente a la enseñanza de la historia reciente argentina como un contenido específico, dotándolo de mayor espacio, densidad y matices (González, 2012).

En este contexto de transformaciones curriculares y de incorporación de nuevos temas, una cuestión menos atendida por las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en secundaria ha sido la transformación en la materialidad que acompaña esos cambios en los contenidos. Si bien algunos estudios han tomado un tipo particular de material didáctico (los libros de texto escolares), el análisis principal ha sido en torno a sus contenidos —por ejemplo, representaciones sobre la dictadura, los desaparecidos, entre otras cuestiones— (Alonso y Rubinzal, 2004; Born y otros, 2010; de Amézola y otros, 2012; Kaufman, 2006, entre muchos otros). En relación con la materialidad y los usos de los libros de texto existen importantes trabajos para el nivel primario que han señalado el deslizamiento que muestran entre la cultura escrita y la digital, así como los variados usos y apropiaciones de esos materiales en las prácticas docentes (Romero, 2011; Massone, 2012, Massone *et al.*, 2014). A su vez, otro trabajo ha explorado un conjunto de materiales multimediales para la enseñanza de la historia útiles para mediar entre la cultura escolar y la cultura digital (Andrade, 2014).

Este trabajo se desprende de una investigación que llevo adelante que tiene como objetivo atender a un aspecto particular en un espacio curricular concreto, esto es, conocer y analizar la materialidad, así como sus usos y prácticas asociadas, en relación con la enseñanza de la historia argentina reciente. La indagación buscará analizar no solo los materiales, sino también los usos y apropiaciones que despliegan los profesores, y por eso tomará en cuenta el contexto en el que los docentes desarrollan su tarea. Además, explorará los materiales y textos que los profesores proponen y generan a partir de sus propias búsquedas y creaciones.

Por lo dicho, este trabajo buscará, a partir del análisis de una diversidad de fuentes, analizar los materiales didácticos que circulan hoy en las aulas de Historia y los usos y apropiaciones que los docentes realizan de ellos. Las fuentes principales de este trabajo son una serie de encuestas y entrevistas realizadas a docentes de la región IX de la provincia de Buenos Aires.[1]

[1] Como primera aproximación se realizaron 24 encuestas a docentes que cursaron la Maestría en Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de General Sarmiento y algunos egresados del Profesorado Universitario en Historia de la misma casa de estudios en julio de 2014. Los resultados fueron puestos en diálogo con 105 encuestas realizadas a docentes de la región IX (partidos de Malvinas Argentinas, San Miguel, José C. Paz y Moreno) y en zonas aledañas en el año 2012 en el marco de la investigación "La enseñanza de la historia en secundaria hoy: saberes y prácticas docentes" (2011-2013) en la Universidad Nacional de General Sarmiento y con los resultados de la investigación "Jóvenes e Historia", dirigida por el Dr. Luis Cerri de la UEPG, Brasil. En función del análisis de estas, se seleccionó a 9 docentes de la región para realizar una entrevista en profundidad utilizando la metodología "bola de nieve". La decisión de este recorte responde, por un lado, a la saturación teórica de las entrevistas y a que las respuestas de estos docentes eran representativas de aquellas que más se repetían y, por otro lado, a cuestiones de tiempo, accesibilidad y predisposición de estos. Las entrevistas se realizaron entre noviembre de 2015 y julio de 2016 a docentes de escuelas públicas y privadas con entre 3 y 20 años de antigüedad docente.

Para una mejor organización, esta ponencia se dividirá en tres apartados: en el primero se intentará demostrar la convivencia de una multiplicidad de materiales para la enseñanza de la historia reciente argentina; atendiendo a esta variedad, en el segundo apartado se describirá una forma de apropiación docente de los libros de texto (en tanto material que sigue teniendo un peso importante), y finalmente llegaremos a una serie de conclusiones que nos permitan reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza de este período histórico y la forma en que los docentes utilizan los libros de texto.

II. La multiplicidad de materiales en la enseñanza

Benito Escolano (1999) habla de tres culturas que conforman la "cultura escolar": la "pedagógica", proveniente del mundo académico; la "profesional", relacionada con los procedimientos empíricos elaborados en la práctica, y la "político-normativa", de la que forman parte los diseños y los programas de las materias. En este apartado, concentraremos la mirada en las dos últimas, dejando el análisis de la primera para el próximo.

Como primera observación importante, podemos afirmar que hoy en día conviven múltiples materiales en diferentes formatos y soportes y con variados lenguajes en las aulas de Historia. Creemos importante prestar atención a esta afirmación ya que tomaremos los aportes de Roger Chartier, quien advierte sobre la necesidad de estar atentos a "la historicidad de los textos y su materialidad" (2007, p. 54). Resulta pertinente, en este sentido, revisar "las relaciones múltiples, móviles, inestables, anudadas entre el texto y sus materialidades, entre las obras y sus inscripciones" (2007, p. 58). A su vez, Chartier advierte que no solo se pueden encontrar relaciones entre el texto y su materialidad, sino que esta también condiciona la lectura. En este sentido, "debemos recordar que no existe texto fuera del soporte que lo da a leer y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector" (1995, p. 127).

En relación con la cultura político-normativa, a partir del registro de los materiales sugeridos en los diseños curriculares de 5º y 6º año para la materia Historia, podemos advertir en ellos la incorporación de un gran número de materiales didácticos; el desarrollo de algunos apartados metodológicos que orientan a los docentes respecto de los usos dentro del aula y la confluencia de distintas voces que incorporan nuevos saberes que no provienen del campo historiográfico. En este sentido, algunos de los materiales sugeridos son libros de texto escolares, textos provenientes del campo historiográfico, literatura, cine, imágenes, fuentes primarias, humor gráfico, prensa y materiales audiovisuales. Por otra parte, y en relación con

la especificidad que se puede advertir en la enseñanza de la historia reciente, uno de los apartados del diseño de 6º año propone a los alumnos el trabajo en las aulas con aspectos relacionados al quehacer historiográfico. En este sentido, se puede observar una propuesta en torno a debates historiográficos (conceptualización de la historia reciente; relación historia-memoria); aspectos metodológicos (uso de la historia oral) y cuestiones procedimentales (desarrollo de un proyecto de investigación y práctica de la escritura académica).

Respecto de la cultura profesional, tomaremos los resultados de las encuestas realizadas a docentes de Historia de la región donde se realiza la investigación y de una serie de entrevistas en profundidad realizadas a docentes que enseñan historia reciente argentina. En efecto, en estas fuentes de información los docentes muestran la *convivencia* en las aulas de historia de distintos materiales para su enseñanza. Desde el libro de texto, pasando por las fotocopias de textos o materiales, hasta la introducción de materiales de Internet. En este sentido, lo manifestado por los docentes nos permite encontrar textos producidos para la escuela (textos centrales de los libros de texto); textos académicos (provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales); fuentes primarias (proclamas, documentos oficiales); prensa (artículos y tapas de diarios); materiales visuales y audiovisuales (fotografías, afiches, films de ficción y videos), y materiales audiovisuales de divulgación producidos en la actualidad (documentales y programas de TV). De estos resultados, podemos inferir el peso que tienen las nuevas tecnologías en la incorporación de estos nuevos materiales, ya que la escuela secundaria no es ajena al proceso de "massmediatización", es decir, el proceso de "expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información" (Massone, 2011, p. 157) que vive la sociedad.

Una vez descripta la diversidad de materiales didácticos que circulan hoy en las aulas de Historia y algunas de las implicancias que esto tiene, pasaremos en el próximo apartado a describir una forma de apropiación que los docentes realizan de estos materiales.

III. Apropiaciones y usos docentes de los libros de texto

Dentro de este panorama que nos muestra la convivencia de diversos materiales, se encuentra la manera en que los docentes realizan una apropiación de los materiales para la enseñanza de la historia reciente. Para esto, resulta pertinente aclarar que "la apropiación tal como la entendemos nosotros apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen" (Chartier, 1995, p. 51). Es decir que es importante comprender la manera

en que los docentes utilizan y resignifican los materiales en su práctica docente. Retomando a Nancy Romero (2011, p. 10):

> La lectura y el uso de los textos podrían ser investigadas como tácticas (De Certeau, 2002) – en tanto modo de apropiación por parte de quienes enseñan, para indagar no solo cómo los maestros suelen leer y usar los libros, sino también cómo los pueden leer y usar y cómo producen un nuevo (y propio) texto en el aula.

En este aspecto, retomamos la mirada de Anne-Marie Chartier (2000), quien afirma que los "haceres ordinarios", es decir, las prácticas cotidianas, son variables ignoradas o no controladas por las investigaciones. En este caso, nos concentraremos en los usos y apropiaciones de un tipo de material en particular: el libro de texto escolar. Creemos pertinente esta elección ya que los libros de texto siguen teniendo un peso importante en la enseñanza de la historia. En este sentido y a partir de lo reflejado por los docentes, podemos advertir diversos motivos por los que los docentes eligen este tipo de material: por la accesibilidad del material, por las características del grupo, por las fuentes que contienen (Gosparini, 2018). Sin embargo, en esta oportunidad avanzaremos en el análisis no de su elección, sino de su forma de uso. Si bien durante la investigación dimos cuenta de diversas formas —el libro de texto como material principal, el libro escolar como material complementario (Gosparini, 2021)—, por una cuestión de espacio desarrollaremos solo una forma de apropiación: *el uso del libro escolar en combinación y diálogo con otros materiales.*

Algunos docentes no solo utilizan libros de texto escolares, sino que en muchos casos los combinan e incluso los hacen dialogar dentro de una misma clase o durante el desarrollo de una secuencia didáctica con diversos materiales provenientes de distintas disciplinas y con registros muy disímiles.

Un ejemplo de este tipo de práctica es la que utiliza Ailín para trabajar sobre la noción de trauma en sus clases de Historia en el marco de la secuencia didáctica destinada a la última dictadura militar. Allí, la docente explica que:

> En el caso de dictadura vemos por ejemplo los capítulos de *Televisión por la identidad* de trauma, los combinamos con lo que discutimos acerca del trauma que ellos tienen algo de conocimiento desde psicología y lo vemos con el libro de texto, las definiciones que están en el libro. (Ailín, docente de 6° año. Escuela privada laica)

En esta breve explicación de la docente acerca de la manera en que aborda la definición de trauma podemos observar la manera en que pone en diálogo diversos materiales para estructurar y producir una nueva narrativa de estos. Retomamos aquí la idea de "narrativa histórica" de Helenice Rocha al referirse a los materiales didácticos al definirla como "na coleção de história a narrativa sobre um tema se encadeia a outra, o que contribui para a

constituição de sentidos relacionados em sua sequência" (Rocha, 2018, p. 90). Aquí vemos que la docente es la que construye esa narrativa al construir un nuevo sentido al articularlos en una secuencia. Por un lado, se remite a los conocimientos que los alumnos traen de otra materia (Psicología). En este punto se puede ver de qué forma una de las metodologías de la historia reciente, la multidisciplinariedad, ingresa también a las aulas de historia. Y resulta interesante que aspectos metodológicos de la disciplina hoy se expliciten en la escuela. En este sentido, se puede considerar que existe un acercamiento entre la historia enseñada y la historia investigada. Actualmente muchos libros de texto (como por ejemplo el de Maipue de 6° año) retoman los debates o textos actuales de la historiografía y proponen sus usos en las clases de Historia. A su vez, esos conocimientos previos son complementados con el libro de texto, poniéndolos en diálogo. Un aspecto que considerar es que la docente trabaja con un libro de texto que retoma definiciones del trauma de diversos historiadores. Nuevamente se pone de manifiesto la convivencia de diversos materiales dentro del libro de texto, con saberes y referencias diversas. Así, podemos observar que Ailín propone una multimodalidad de trabajo en sus clases (Da Silva, 2013).

Por último, la docente propone utilizar la información para analizar un capítulo del ciclo televisivo *Televisión por la identidad*, que consta de tres capítulos donde se narra la historia de niños que fueron apropiados durante la última dictadura militar. En esta tuvieron participación las Abuelas de Plaza de Mayo. Al incorporar este material, los alumnos no solo deben trabajar con un registro distinto, una ficción basada en hechos reales, sino que también se puede advertir el ingreso de la lucha por la memoria, en este caso de Abuelas de Plaza de Mayo, a las aulas. En este sentido, no solo vemos en este ejemplo materiales con saberes, referencias y voces distintas, sino que las habilidades y los lenguajes que deben utilizar para trabajar con ellos son distintos. Así, todos estos materiales estructuran una narrativa particular de ese pasado reciente que se aborda en el aula. Es el docente el que, a partir de su selección y uso, le da una unidad de sentido a esa narrativa, que puede ser distinta de la que posee cada material en particular. Los materiales son resignificados por este trabajo de selección y diálogo.

Otro ejemplo que muestra la combinación y el diálogo es el que refiere Catalina cuando comenta que:

> Por ejemplo, ese año cuando usé ese libro leímos Pilar Calveiro y vimos "Crónica de una fuga". Entonces pudimos hacer el cruce entre lo que decían los relatos de cómo funcionaba un centro clandestino y verlo un poco en la película. Entonces fue enriquecedor. (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

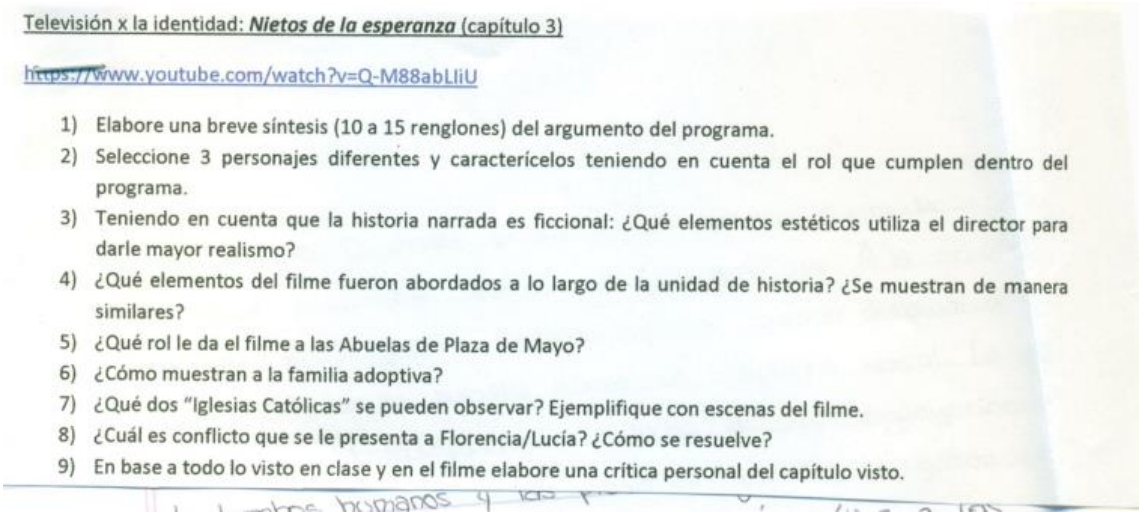
Podemos inferir cómo la docente intenta hacer dialogar dos materiales que provienen de diversos ámbitos. Por un lado, utiliza un texto académico, pensado en un libro que se utiliza en el nivel universitario. Por otro, usa un film que cuenta la fuga de cuatro detenidos-desaparecidos de un centro clandestino de detención. La docente advierte que el objetivo del uso de la película es poner en imágenes aquello que habían leído a partir del texto de Pilar Calveiro, quien también fue secuestrada durante la última dictadura militar. En este sentido, el trabajo se vio potenciado por la combinación y el diálogo de ambos materiales que la docente calificó como "enriquecedor".

Por último, podemos señalar nuevamente cómo los diversos saberes y voces ingresan a las aulas. Así, advertimos que cada material incluye una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de analizarlas, como, por ejemplo, el origen de la fuente. Al utilizar esta combinación de lenguajes las docentes proponen un acercamiento que permite a los jóvenes conocer y familiarizarse con diversos soportes que enriquecen tanto sus saberes históricos como su capacidad de observación, análisis y argumentación.

Para complementar este análisis compartimos el uso que otro docente realiza del libro de texto en diálogo con otros materiales. En el siguiente trabajo se propone el uso de un material audiovisual y la información del libro de texto:

Fotografía 1

Carpeta 68. Tercera parte



Televisión x la identidad: ***Nietos de la esperanza*** (capítulo 3)

https://www.youtube.com/watch?v=Q-M88abLIiU

1) Elabore una breve síntesis (10 a 15 renglones) del argumento del programa.
2) Seleccione 3 personajes diferentes y caracterícelos teniendo en cuenta el rol que cumplen dentro del programa.
3) Teniendo en cuenta que la historia narrada es ficcional: ¿Qué elementos estéticos utiliza el director para darle mayor realismo?
4) ¿Qué elementos del filme fueron abordados a lo largo de la unidad de historia? ¿Se muestran de manera similares?
5) ¿Qué rol le da el filme a las Abuelas de Plaza de Mayo?
6) ¿Cómo muestran a la familia adoptiva?
7) ¿Qué dos "Iglesias Católicas" se pueden observar? Ejemplifique con escenas del filme.
8) ¿Cuál es conflicto que se le presenta a Florencia/Lucía? ¿Cómo se resuelve?
9) En base a todo lo visto en clase y en el filme elabore una crítica personal del capítulo visto.

En el trabajo el docente propone el análisis de un capítulo de *Televisión por la identidad*. Más allá de las consignas específicas que apuntan a comprender el mensaje del material, en la consigna 4 se propone relacionar este material con lo trabajado en la unidad de

Historia en la que utilizan el libro de texto. Así, se complejiza lo visto hasta ese momento con un material que no solo posee un lenguaje distinto, sino que contiene una mirada particular del proceso en función de la influencia de las agrupaciones de derechos humanos y memoria en la elaboración del material. Es interesante que el docente incorpora esto al preguntar "¿Qué rol le da el filme a las Abuelas de Plaza de Mayo?". La particularidad de la historia reciente en función de este pasado que no pasa y la demanda de verdad y justicia por parte de la sociedad quedan de manifiesto en esta propuesta.

Como planteamos previamente, uno de los objetivos de la investigación es acercarse a los materiales escritos y las prácticas docentes que estos involucran para la enseñanza de la historia reciente argentina. Por esto, en este no solo tomamos como fuente las entrevistas realizadas, sino también una serie de observaciones de clase realizadas a una docente. Lejos de considerar que estas observaciones tienen un ánimo de generalización, focalizar nuestra mirada en las clases de una docente nos permite observar la complejidad y lo particular de esas clases y de su desarrollo. Asimismo, decidimos observar las clases de Ailín por diversos motivos. En primer lugar, porque creemos que las situaciones que en sus clases se generan son posibles de ser transferibles y pensadas en otros contextos con características similares (Connelly y Clandinin, 1995). En segundo lugar, y en relación con esto, porque en la entrevista realizada a la docente ella se explayó en el uso que hacía de estos materiales en el aula, enfatizando en las actividades que proponía. En este sentido, muchos de los materiales y metodologías que utiliza surgieron también en los testimonios de sus colegas. Así, consideramos pertinente observar la dinámica de sus clases y cómo se trabajaban los materiales didácticos propuestos por ella. En tercer lugar, porque entendemos que las decisiones que toma esta docente en el aula y las estrategias que emplea forman parte de las acciones y los mecanismos que ella despliega en sus clases. Estas estrategias dan cuenta de su saber hacer (Rockwell, 1986 y 2001), es decir, de la experiencia que ella tiene como docente, de su propia biografía y del conocimiento del grupo de estudiantes con los que trabaja. Por este motivo, a continuación describiremos las **apropiaciones y los usos** que se les dieron al libro de texto y los textos académicos en distintas clases para la enseñanza de la historia reciente.

Con el objetivo de analizar las prácticas docentes, pudimos observar seis clases de 5° año,[2] modalidad ciencias naturales, de Ailín, para describir los diversos materiales que utiliza y los usos que les da.

[2] Las observaciones de 5° año se realizaron entre octubre y noviembre de 2016, mientras los alumnos trabajaban con la Unidad 2: El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados

Así, al comenzar su unidad temática 1955-1966, la docente presenta a sus alumnos los materiales que van a utilizar en la clase y el tema que van a abordar: "La resistencia peronista":

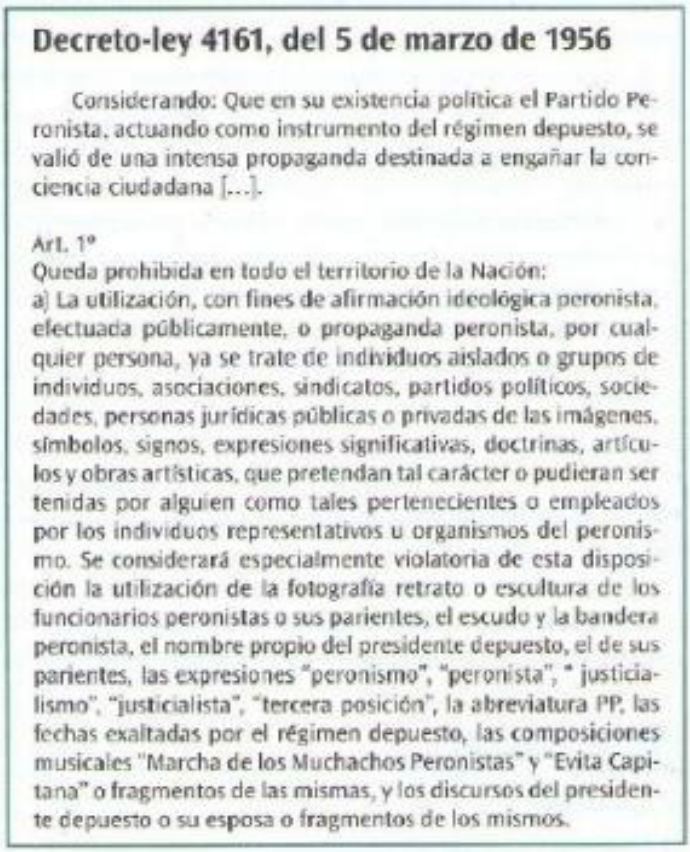
> Bien, vamos a trabajar con el libro de 5º[3] y con este libro (*Operación Masacre*), que me dijo la profe (de Literatura) que lo terminaron de leer. (…) El peronismo logra formar una identidad dentro del movimiento obrero que no se extingue cuando Perón no está, se mantiene. Es lo que se ve en *Operación Masacre*, por eso vamos a ver un poco de eso hoy.

Más adelante, Ailín también les avisa a los alumnos que van a utilizar otro material, en este caso el Decreto 4161, que se encuentra en el libro del texto, promulgado por el Gobierno militar que derrocó a Juan Domingo Perón en 1955.

> El decreto 4161 va a apuntar, ahora lo vamos a leer, a destruir no solamente a Perón sino a destruir esa identidad peronista que estaba en la sociedad. Miren la página 91, hay un fragmento del decreto. ¿Lo ven en un recuadro? Vamos a leer lo que dice ahí.

Fotografía 2

Decreto 4161 en el libro de texto



Decreto-ley 4161, del 5 de marzo de 1956

Considerando: Que en su existencia política el Partido Peronista, actuando como instrumento del régimen depuesto, se valió de una intensa propaganda destinada a engañar la conciencia ciudadana [...].

Art. 1º
Queda prohibida en todo el territorio de la Nación:
a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, efectuada públicamente, o propaganda peronista, por cualquier persona, ya se trate de individuos aislados o grupos de individuos, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, sociedades, personas jurídicas públicas o privadas de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del peronismo. Se considerará especialmente violatoria de esta disposición la utilización de la fotografía retrato o escultura de los funcionarios peronistas o sus parientes, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto, el de sus parientes, las expresiones "peronismo", "peronista", " justicialismo", "justicialista", "tercera posición", la abreviatura PP, las fechas exaltadas por el régimen depuesto, las composiciones musicales "Marcha de los Muchachos Peronistas" y "Evita Capitana" o fragmentos de las mismas, y los discursos del presidente depuesto o su esposa o fragmentos de los mismos.

Fuente: Andújar y otros, 2011.

de los años 60). La escuela es una escuela secundaria privada laica ubicada en la zona oeste del partido de San Miguel.

[3] Ver Andújar y otros (2011).

En este pequeñísimo pasaje de la clase, podemos observar la multiplicidad de materiales, textos y lecturas que se despliegan en una clase de Historia: la docente anuncia que se utilizarán dos materiales distintos, el libro de texto de la editorial Santillana (2015), del que extraen una fuente primaria y leen un texto, y el libro *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh. Lo interesante de este caso es que nos permite recuperar muchas de las cuestiones que venimos trabajando en torno a la diversidad de materiales, su apropiación y sus usos.

Respecto de la diversidad de materiales, se observa que en el aula conviven tres **registros distintos**: el libro de texto escolar, una fuente primaria y un libro de literatura policial. Podemos ver entonces una "multimodalidad" de trabajo en sus clases (Da Silva, 2013), es decir, una variedad de materiales que se complementan. Como venimos señalando, esto implica un tratamiento particular de cada fuente para la construcción del saber histórico en el aula. Esto evidencia también diversas prácticas de lectura, ya que el libro, por ejemplo, lo leen junto con la docente de Literatura, pero también lo retoman —aunque de manera fragmentada— en las clases de Historia.

En relación con la apropiación de los materiales, se observa que la docente utiliza el libro de texto, por un lado, para leer uno de sus apartados cuyo título es "La resistencia peronista" y, por otro lado, para extraer una fuente que se reproduce parcialmente allí. En este caso, no utiliza las actividades propuestas por el libro de texto, sino que la docente misma propone sus consignas. Queda de manifiesto aquí la "importancia decisiva del profesor de enseñanza secundaria en el uso del manual escolar" (Gómez García, 2006, p. 224). No solo en la selección del material, sino en su apropiación, eligiendo qué partes, materiales y actividades utiliza. A su vez, realiza una selección de fragmentos del libro que le sirven para reforzar los contenidos que está enseñando. Al realizar un trabajo articulado con otra docente, esta apropiación del material permite que los estudiantes vuelvan sobre un texto ya trabajado para darle un nuevo sentido. No hay aquí solo una "cacería furtiva" de materiales tal como lo presenta De Certeau (2002) o una "táctica" tal como lo describe Nancy Romero (2011), sino una búsqueda coordinada y planificada. Es decir, no se trata de una búsqueda aleatoria o caprichosa, sino que está en consonancia con sus objetivos y en coordinación con otra docente.

Por último, en torno a los usos, en la primera parte de la clase, el libro de texto se convierte en el material principal, ya que se utiliza para realizar dos actividades, a la vez que sobre el final de la clase esas consignas se pondrán en diálogo con otro material como es el libro *Operación Masacre*.

En relación con la lectura del decreto, la docente les pide a los alumnos que abran el libro y ella lee en voz alta mientras los estudiantes siguen el texto. Al finalizar, Ailín realiza

algunas preguntas que le permiten comprobar la comprensión de la fuente por parte de los alumnos:

> [Lee la docente, al terminar pregunta a los alumnos]
>
> D: ¿Qué es lo que se está prohibiendo?
>
> A: El pensamiento peronista.
>
> D: ¿En qué sentido? Ejemplos.
>
> A: Propaganda.
>
> D: Propaganda. ¿Qué más?
>
> A: Que hable de Perón.
>
> D: Que hable de Perón. ¿Qué más?
>
> A: Militancia, que se lo siga conociendo.
>
> D: Bueno, sí. ¿Qué quiere decir eso Estela, "que se lo siga conociendo"?
>
> A: Cuando sos chiquito que se interese más. Porque si vos lo ves lo vas a conocer.
>
> D: Bien, eso que decís es un análisis muy bueno. Apuntó a que las demás generaciones no lo conozcan. Si yo no quiero que conozcan y que tengan idea de qué fue el peronismo tengo que apuntar a destruir todo aquello que tenga que ver con eso.

Este fragmento de la clase nos permite observar la dinámica que utiliza la docente para trabajar con una fuente primaria. Si bien durante la lectura no realiza interrupciones, al terminar les pregunta a los alumnos qué comprendieron. Así, despliega distintas estrategias que favorecen la participación, como por ejemplo repetir los aportes y las intervenciones de los alumnos y con ello confirmar la validez de esas respuestas, así como estimular a una estudiante (Estela) a que reelabore y amplíe su respuesta.

En la siguiente parte de la clase, la docente presenta el material que van a leer y establece el objetivo de lectura, es decir, les informa a sus estudiantes para qué van a leer el libro *Operación Masacre*. En palabras de Aisenberg (2016), realiza de manera explícita la "consigna abierta" explicando a los estudiantes el objetivo de la lectura. A su vez, como veremos, buscará relacionar este material con los que ya había trabajado en la clase. Al introducir este material, Ailín les avisa que:

> Lo que vamos a estudiar ahora con el libro *Operación Masacre* y con lo que queda de la Revolución Libertadora es cómo el peronismo se transformó en una resistencia que va a mantener esa identidad en otros lugares y de otras formas.

Al contar con la ventaja de saber que los alumnos ya leyeron el libro en Literatura, la docente elige leer el primer capítulo para retomar algunas cuestiones de la "resistencia peronista" que venían trabajando. Algo importante para destacar es el trabajo interdisciplinario de lectura del material, un aspecto característico de la historia reciente como

campo historiográfico que también se replica en la enseñanza de la historia de este período en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Al avanzar en la lectura, la docente busca relacionar el libro con los contenidos previos, tal como se aprecia en este fragmento:

> [Comienzan a leer *Operación Masacre*]
>
> D: Sigue teniendo esa... ¿Por qué nadie quiere publicarle la historia?
>
> A: Porque puede hacer que lo maten
>
> D: ¿Por qué puede hacer que lo maten?
>
> A: Porque está hablando en contra.
>
> D: ¿En contra de qué o de quién habla? ¿En base a qué legalidad podrían matarlo? Lo que trabajamos hoy.
>
> A: El decreto.
>
> D: Sí, el decreto. El decreto 4161 que sigue funcionando, lo que puede hacer que este libro produzca la prisión o la muerte de Walsh o de cualquiera que lo publique.

Se puede observar que la docente utiliza el análisis del decreto realizado en la actividad anterior para contextualizar el proceso de producción del libro que están leyendo. Así, resulta evidente —aunque sea un acto implícito— que la docente tiene en cuenta la "relevancia del papel de los conocimientos previos como marcos para construir significado en la lectura" (Aisenberg, 2016, p. 7). La docente indaga en esos saberes para que los estudiantes comprendan en qué momento se escribió el libro. A su vez, estimula a los alumnos para que tiendan esos puentes y relacionen los materiales, algo que planificó al pensar la actividad. Queda claro el diálogo entre los distintos materiales utilizados en la clase, más allá del peso que sigue teniendo el libro de texto para trabajar sus apartados o para extraer fuentes.

A su vez, este objetivo se ve reforzado en el trabajo práctico que los estudiantes deben realizar y que contiene las siguientes consignas:

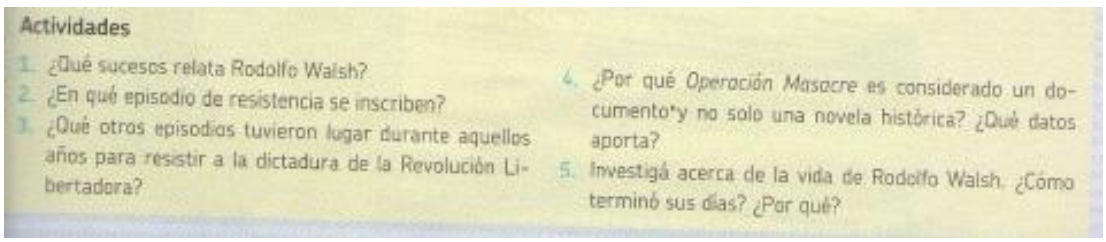
1. ¿Por qué nadie quería publicar la historia de R. Walsh? Desarrolle.
2. Describir las condiciones socioeconómicas de los personajes presentados en la Primera Parte: Las Personas.
3. Elaborar una crónica tipo policial teniendo en cuenta "Los Hechos" y el relato "por hora" de Walsh. (Elaboralo con tus palabras, como si fueras el policía redactando).
4. Explicar la siguiente frase *"Habrá un momento en que Livraga lamentará haberse salvado"* (p. 103).
5. Explicar las formas en que la policía intentó ocultar la evidencia.
6. Realizar las actividades de las páginas 102 y 103 del libro de Santillana.

En esta propuesta de trabajo se observa que, para resolverla, los alumnos deben recurrir a diversos materiales como el libro de Walsh y el libro de texto. Además, deben elaborar un relato con un registro distinto como es la crónica tipo policial. El diálogo no se realiza solo entre los materiales, sino también con los tipos de géneros escritos propios de otra disciplina como es la Literatura.

Otro aspecto interesante para resaltar es que en el punto 6 la docente utiliza el libro de texto no solo como material, sino utilizando las actividades que contiene. Así, como antes describimos que en algunos casos los docentes elaboran sus propias consignas, aquí propone a los estudiantes resolver las que aparecen en el libro.

Fotografía 3

Consignas para trabajar del libro de texto



Actividades

1. ¿Qué sucesos relata Rodolfo Walsh?
2. ¿En qué episodio de resistencia se inscriben?
3. ¿Qué otros episodios tuvieron lugar durante aquellos años para resistir a la dictadura de la Revolución Libertadora?
4. ¿Por qué *Operación Masacre* es considerado un documento y no solo una novela histórica? ¿Qué datos aporta?
5. Investigá acerca de la vida de Rodolfo Walsh. ¿Cómo terminó sus días? ¿Por qué?

Fuente: Andújar y otros, 2011.

Las preguntas tienen como objetivo realizar un análisis del momento del libro donde se describen los fusilamientos (consigna 1).

El resto de las consignas apuntan más a la reconstrucción histórica del momento en que fue escrito el libro y a la biografía de su autor. Nuevamente observamos la importancia

del contexto para comprender el proceso histórico y, en este caso, uno de los materiales con los que se propone trabajar.

A partir del análisis descrito hasta aquí podemos observar nuevamente de qué manera la diversidad de materiales impacta en la enseñanza de la historia reciente. Lo que se observa es la convivencia no solo de materiales, sino de registros y saberes que provienen de diversos ámbitos teniendo en cuenta que, en algunos casos, los textos no solo surgen de la disciplina histórica, sino, como observamos, de la Literatura.

IV. Conclusiones

En este trabajo buscamos demostrar cómo los debates, problematizaciones y el desarrollo del campo historiográfico de la historia reciente argentina contribuyen al uso de prácticas de lectura y escritura más complejas en las aulas. La multidisciplinariedad del abordaje sobre este período puede verse en el caso analizado en la escuela secundaria.

En primer lugar, podemos destacar el rol del docente en la selección y apropiación de los materiales educativos. Teniendo en cuenta que algunos materiales son producidos en algunos casos —como los libros de texto— para su uso escolar, pero otros —como los textos literarios— tienen otros destinatarios y públicos, es el docente el que, al hacerlos dialogar, produce una nueva unidad de sentido. En su combinación y diálogo, los materiales se resignifican, problematizando la enseñanza de la historia reciente. A partir de observar las clases de Ailín, inferimos que ella emplea como estrategia didáctica utilizar estos materiales en medio de la unidad, retomando los conocimientos previos de los estudiantes. Asimismo, combina el trabajo con estos materiales con otros en diversos formatos (fuentes primarias, textos escolares, libro). Esto nos permite plantear que Ailín pone en práctica una "multimodalidad" de trabajo en la que aborda distintos recursos en diversos soportes. De acuerdo con esta idea, González sostiene que en las aulas de Historia hoy está circulando una "materialidad compleja y calidoscópica" (González, 2018, p. 104), es decir que se trabaja con materiales en distintos soportes y que provienen de distinto origen.

En segundo lugar, podemos destacar la multidisciplinariedad en el abordaje de los materiales. En relación con el primer ejemplo, podemos destacar el uso del libro de texto, un fragmento de una fuente primaria y el libro *Operación Masacre*. Esto da cuenta de las distintas formas de abordar este período, complejizando su análisis.

Por último, podemos destacar la presencia del libro de texto como un material que sigue presente en la enseñanza de la historia reciente argentina. Si bien se combina y dialoga

con otros materiales, los docentes logran realizar una apropiación de los manuales para darle otro sentido y abordaje a su propuesta.

V. Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación,* (21), 4-11.

Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004). *Memorias y representaciones del pasado reciente en el ámbito educativo*. UNL.

Andrade, G. (2014). Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En M. de F. S. Días, S. Finocchio y E. Zamboni (Coords.), *Peabiru. Um camino, muitas trilhas*. Letras Contemporâneas.

Andújar, A., Carabajal, B., Giordan, V., Grammático, K., Guevara, G., Morichetti, M., Scirica, E., Seghezzo, V., Vissani, G. y Wahren, C. (2011). *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX*. Santillana.

Born, D., Morgavi, M. y Tschirnhaus, H. (2010). De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001). En E. Crenzel (Comp.), *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Biblos.

Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: una aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa, 26*(1), 157-168.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.

Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus i Morral, V. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. M. Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-51). Laertes.

Da Silva, S. (2013). Multimodalidade, afinal, o queé? *Observatório da Imprensa. Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas, 768,* 1-2.

de Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia, 17,* 137-162.

de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar.* Libros del Zorzal.

de Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga, M. (2012). La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica. En C. Kaufmann (Coord.), *Textos Escolares, dictadura y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 103-134). Prometeo.

De Certeau, M. (2002 [1980]). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.

Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia. En J. Magalhaes y A. Escolano, (Eds.), *Os profesores na historia*. Sociedades Portuguesa de Ciencias da Educaçao.

Gómez García, M. N. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En A. Escolano Benito (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 217-228). Tirant lo Blanch, D. L.

González, M. P. (2012). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, *9*, 205-236.

González, M. P. (2018). *La Enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas.* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gosparini, J. I. (2018). *Saberes escolares e historiográficos en torno a la historia reciente argentina: entre acercamientos, diálogos y desafíos*. VIII Jornadas de la división Historia. Universidad Nacional de Luján, 7 y 8 de noviembre de 2018.

Gosparini, J. I. (2021). La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones. En M. P. González (Comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II.* UNGS.

Kaufmann, C. (Dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila.

Massone, M. (2011). Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. En S. Finocchio y N. Montes (Comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 153-173). Homo Sapiens.

Massone, M. (2012). *La nueva generación de libros de texto de historia: cambios en la fuente de creación del conocimiento. Aportes para la formación docente.* I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación, Flacso, Argentina.

Massone, M., Romero, N. y Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva, 32*(2), 555-579.

Rocha, H. (2018). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, *7*(14), 86-106.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural. Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, *27*(1), 11-26.

Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos* (pp. 15-29). Universidad Pedagógica Nacional.

Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En S. Finocchio y N. Montes (Comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 117-151). Homo Sapiens.

Una aproximación a las representaciones docentes de las TIC en la enseñanza de la historia

María Ximena González Iglesias
Universidad Nacional de General Sarmiento.
Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (Grideh).
gonzaleziglesiasximena@gmail.com

Resumen

En el sistema educativo argentino la inclusión de las TIC en las aulas comienza a producirse —tal como se enuncia desde los documentos oficiales— a principios del siglo XXI, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/06. Si bien es posible encontrar algunos rasgos de su presencia hacia fines del siglo XX, es en este nuevo marco legislativo asociado a políticas de inclusión y a un conjunto de prácticas escolares tendientes a incorporar las TIC que su ingreso se afianza.

En este contexto, este trabajo se propone explorar un conjunto de representaciones docentes respecto del uso de las TIC en sus clases de Historia en la escuela media. En particular, se entrecruzan experiencias de un conjunto de docentes noveles y expertos que trabajan en escuelas secundarias pertenecientes a la región educativa IX (José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel). El supuesto que orienta el trabajo considera que los alcances de la utilización de las TIC en la enseñanza de la historia de manera renovada dependen, por un lado, del grado de vinculación e integración de los saberes historiográficos, pedagógicos-didácticos y tecnológicos desplegados por los docentes y, por otro, del incentivo y fomento que realizan las instituciones educativas hacia la utilización de las TIC.

Palabras clave: tecnología de la información, enseñanza de la historia

I. Introducción

En este texto introductorio daré cuenta de las transformaciones que en las últimas décadas caracterizaron a la historia como disciplina escolar, haciendo especial énfasis en la inclusión de las tecnologías digitales y sus vínculos con la educación y en particular con la enseñanza de la historia.

La historia como disciplina escolar en Argentina, desde la instauración del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX, tuvo una impronta nacionalista, eurocéntrica y libresca, centrada en los acontecimientos del siglo XIX

(Finocchio, 2009). Estas características comenzaron a evidenciar movimientos y modificaciones en los años anteriores a la reforma educativa de los años noventa, tal como sostienen Finocchio y González (en prensa), que se acentuaron en los renovados contornos que adquirió la historia escolar —expresados en sus propósitos, sentidos, contenidos y sujetos— con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195/93. Este escenario nuevamente se altera porque, en la actualidad, se cuenta con una nueva Ley de Educación Nacional 26206/06 (en adelante, LEN) que, para el caso de la historia, produjo renovados diseños curriculares y, en segundo lugar, porque se registra una creciente presencia de materiales didácticos, audiovisuales y multimediales que combinan en las aulas soportes, lenguajes, discursos, lecturas y escrituras. En conjunto, todos estos cambios permiten sostener que nos encontramos ante el quiebre del viejo código disciplinar de la historia escolar (González, 2018).

A este último grupo de variaciones en los contenidos, sentidos y materialidades debemos añadir un elemento más: la inclusión de las TIC en el sistema educativo argentino. Dicha inclusión quedó plasmada en el marco de la LEN, particularmente en su artículo N.º 88, que establece: "El acceso y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento" (ME, 2006). A partir de entonces, predominó un paradigma de derechos y de políticas de inclusión social y cultural que puso de manifiesto el objetivo de garantizar la plena participación social, económica, cultural y política de los sectores más postergados (Dussel *et al.*, 2018). En el marco de estas políticas de inclusión digital cabe destacar el programa Conectar Igualdad, de alcance federal —centrado en la educación secundaria de escuela pública, educación especial e institutos de formación docente—, que consistió en la entrega de tres millones de computadoras a todos los alumnos y profesores de escuelas públicas en un período de tres años (2010-2012). Conectar Igualdad ha representado la política de mayor envergadura que ha permitido universalizar el acceso a las TIC en las escuelas y en los profesorados (Dussel *et al*., 2018). En 2015, la entrega ya había superado los cinco millones e incluyó no solamente las escuelas secundarias, sino también las escuelas que atienden a estudiantes con necesidades especiales y las instituciones de formación docente. Luego, el programa detuvo su expansión y en el año 2022 se anunció su relanzamiento con el objetivo de proveer recursos tecnológicos a las escuelas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas con el fin de favorecer su incorporación. Además, en marzo de 2023 la provincia de Buenos Aires lanzó el programa Conectar Igualdad Bonaerense, que tiene previsto la entrega de 168 000 computadoras a estudiantes del último año de la secundaria de

escuelas públicas de todos los municipios, tal como lo anuncia de manera oficial el Gobierno de la provincia de Buenos Aires.[1]

En este escenario tecnológico, las instituciones educativas deben afrontar una serie de desafíos que se derivan de la necesidad de articular dos lenguajes y dos modos de aprendizaje diferentes: por un lado, aquel que es propio de la tradición escolar y está basado en la lectura, el estudio y el avance de lo simple a lo complejo que supone un trabajo lineal y ordenado; por el otro, el lenguaje de los medios de comunicación y de la informática, que implica la adquisición de un "conocimiento en mosaico", caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación, por el hipertexto que implica un nuevo modo de leer, por la mezcla de información y ficción y por la superposición de géneros estéticos (Quevedo, 2003). En este sentido, Area Moreira (2010) refiere a la necesidad de fomentar la multialfabetización destacando cuatro dimensiones: una dimensión instrumental (habilidad en el manejo del dispositivo), una dimensión cognitiva (transformación de la información en conocimiento), una dimensión comunicativa (habilidad de expresión y construcción con el otro) y, por último, una dimensión axiológica (posicionamiento crítico frente a lo que se lee y a lo que se produce).

Y es que la innovación tecnológica no garantiza por sí sola una mejor comprensión de los fenómenos, es decir, el acceso a nueva y más información no es directamente proporcional a una enseñanza de calidad, al contrario, puede conducir a una sobreabundancia de información que no permite su procesamiento (Soletic, 2014). Asimismo, resulta pertinente pensar a las TIC en tanto "vectores complejos que introducen nuevos discursos y nuevas relaciones, que son sometidos a distintas negociaciones y apropiaciones en distintos espacios, y que pueden abrir o cerrar posibilidades democratizadoras" (Dussel *et al.*, 2018, p. 85). Las TIC, entonces, no son tecnologías estables, homogéneas e invariantes. Así como las TIC pueden potenciar la enseñanza, también pueden banalizarla si su inclusión supone el empobrecimiento de la propuesta, si su utilización no implica el dominio de una determinada herramienta (Litwin, 2008). Como señala Spiegel (2020), no es lo mismo el acceso físico y el manejo de las tecnologías que la construcción intelectual de conocimiento y su aprovechamiento significativo. Al respecto, indica: "en Internet no hay conocimiento para acceder. Sí hay información que, en todo caso, leída, comprendida e integrada a lo que ya sabe una persona, puede ser transformada en conocimiento para ella" (Spiegel, 2020, p. 52).

Ahora bien, en torno a los vínculos entre las TIC y la enseñanza de la historia en particular, contamos con varios trabajos que vienen relevando diversas dimensiones:

[1] Para más información, consultar la siguiente página: https://conectarigualdadpba.gba.gob.ar/

características de los materiales digitales (Cuesta y Marchese, 2013), importancia de establecer criterios —historiográficos y didácticos— de selección y analizar las perspectivas pedagógicas e historiográficas presentes (Andrade, 2014; Massone y Andrade 2016; Andrade, Carnevale y Massone, 2020) y posibilidades que ofrecen al saber histórico escolar (Funes y Salto, 2016; Jara *et al.*, 2017). Específicamente, con respecto a los usos y apropiaciones de materiales digitales en clases de historia, Gregorini (2016) subrayó la existencia de una pluralidad de materiales en las aulas y agregó que, si bien el libro de texto aparece como el recurso básico de trabajo en el aula, no se le otorga exclusividad, puesto que convive con diversos materiales, como recursos de Internet, videos, diarios, imágenes y presentaciones multimediales. Finalmente, la autora señaló que la creación de nuevas prácticas no implica necesariamente la construcción de significados diferentes detrás de ellas.

Por su parte, Buletti (2019) indagó los usos y apropiaciones por parte de profesores de Historia de escuelas medias del Gran Buenos Aires de materiales producidos por Canal Encuentro, a partir de la realización de una serie de entrevistas y de observaciones de clases. La autora destacó que los docentes eligen esos materiales por dos motivos: el valor pedagógico y las potencialidades didácticas. En consonancia con los trabajos anteriores, Marisa Massone (2017) realizó una investigación a partir de la cual pudo advertir que en las aulas de historia los libros de texto conviven otros tres materiales: en primer lugar, los documentales, en segundo, las páginas web y, por último, las enciclopedias digitales y colaborativas, sobre todo, *Wikipedia*. En conjunto, estos "nuevos" materiales utilizados para la enseñanza de la historia revelan un nuevo contenido en la historia escolar: la lectura de información histórica en Internet (Massone, 2017).

Por último, en un trabajo publicado recientemente, Massone (2022) ha profundizado en el tratamiento de las prácticas de lectura y escritura de y en *Wikipedia*. A partir de la realización de entrevistas y la observación de clases de seis profesores y del análisis de carpetas, la autora indicó que los profesores —en menor medida, dentro del aula y, en mayor medida, fuera del aula— promueven diversos sentidos historiográficos, pedagógicos y didácticos en relación con la lectura de *Wikipedia*: leer para cumplimentar tareas escolares, para consultar datos puntuales y para analizar el tratamiento de los contenidos históricos.

En conjunto, estos antecedentes demuestran la presencia de diversos materiales que involucran el uso de las TIC en las aulas de Historia: secuencias didácticas, propuestas didácticas, audiovisuales, imágenes y consulta a páginas web. Asimismo, no se puede soslayar el lugar que las TIC han desempeñado en las prácticas docentes y escolares en el marco de la pandemia por COVID-19. Tal como indica Brito (2021), la suspensión de la presencialidad

implicó una mayor presencia de las TIC en el desarrollo de las tareas docentes. Al mismo tiempo, evidencian la urgencia por comprender cómo se integran a las aulas en la escuela secundaria y cuáles son los sentidos que articulan la enseñanza.

Este trabajo pretende iluminar algunos de estos aspectos, a partir de compartir el análisis de un conjunto de experiencias de docentes "noveles" y "expertos" respecto del uso de las TIC en sus clases de Historia. Son considerados docentes "noveles" o principiantes aquellos profesores que transitan sus primeros tres años de profesión. Con respecto a docentes "expertos", nos referimos a aquellos profesores que han superado los tres primeros años y cuentan con cierta antigüedad en la profesión.[2]

Una serie de interrogantes orientan la indagación: ¿qué lugar ocupan las TIC en las clases de Historia?, ¿de qué modo se integran las TIC al aula?, ¿qué sitios consultan los docentes?, ¿qué usos de las TIC realizaban los docentes antes de la pandemia?, ¿cuáles, durante?, ¿cuáles, después?, ¿se registran diferencias entre los usos que hacen los docentes "expertos" de los "noveles"? En suma, todas estas preguntas nos conducen a problematizar la siguiente cuestión: ¿qué aportes y desafíos ofrecen las TIC al desarrollo de la historia como disciplina escolar?

Para responder a estos interrogantes, compartiré, en primer lugar, un conjunto de conceptos centrales y una breve descripción de la herramienta metodológica utilizada para la indagación de las representaciones docentes acerca de los usos de las TIC en clases de Historia. En segundo lugar, presentaré el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el marco de la realización de dos *focus groups*. Por último, propondré un conjunto de reflexiones finales.

A modo de anticipo, el trabajo pondrá de relieve, por un lado, el rol central que los docentes les asignan a las TIC para la planificación y desarrollo de sus clases de Historia y, por otro, la importancia que cobra la variable institucional en el fomento del uso de las TIC. Por último, mostrará la necesidad de profundizar las políticas de acceso e inclusión digital.

[2] Este trabajo se enlaza con un trabajo de investigación en curso que se propone examinar las actuales configuraciones de la historia como disciplina escolar, analizando particularmente los modos en que docentes hacen uso y se apropian de las TIC en el cotidiano áulico, particularmente en lo que respecta al abordaje de la historia argentina contemporánea. La investigación se desarrolla en el marco de una beca doctoral Conicet que lleva por título "Las TIC y la enseñanza de la historia argentina contemporánea: usos y apropiaciones docentes", con la dirección de la Dra. María Paula González.

II. Encuadre teórico-metodológico

Con respecto a los conceptos centrales que se entrelazan en este trabajo, resulta oportuno comenzar por ver de qué hablamos cuando hablamos de TIC. Al respecto, Maggio (2016), retomando a Castells (1999), señala:

> Por tecnología entiendo, en continuidad con Harvey Brooks y Daniel Bell, «el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible». Entre las tecnologías de la información incluyo, como todo el mundo, el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio y optoelectrónica. Además, a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión. (…) Además, el proceso actual de transformación tecnológica se expande de forma exponencial por su capacidad para crear una interfaz entre los campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el que la información se genera, se almacena, se recobra, se procesa y se transmite. Vivimos en un mundo que, en expresión de Nicholas Negroponte, se ha vuelto digital. (Castells, 1999, p. 56, citado en Maggio, 2016)

Asimismo, Cobo Romaní (2009), referente del campo de las tecnologías y la educación, priorizó un conjunto de ideas para plantear una posible definición en torno al concepto de tecnologías de la información y la comunicación:

> Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. (Cobo Romaní, 2009, p. 313)

En conjunto, ambas definiciones ponen de manifiesto que las tecnologías de la información cumplen un rol clave en la generación, almacenamiento y circulación de la información y el conocimiento. En la actualidad, nadie discute que las TIC han transformado al mundo, a los sujetos, a las relaciones intersubjetivas. Con el surgimiento de Internet y las características propias de la web 2.0, la vida cotidiana y la sociabilidad se desenvuelven en buena medida en el seno de una infraestructura *online* regida en buena parte por los intereses de plataformas de medios sociales, cuya característica sobresaliente es haber permeado diversas esferas de la cultura contemporánea a tal punto que en poco tiempo se experimentó un pasaje de "una comunicación en red a una sociabilidad moldeada por plataformas, y de una cultura de la participación a una verdadera cultura de la conectividad" (Van Dijck, 2019, p. 19).

En estas nuevas condiciones de conectividad, tal como indican Dussel, Ferrante, González y Monteiro (2018), no alcanza solamente con ver los cambios en las formas de gestionar la enseñanza y el aprendizaje, sino que es necesario pensar en un nuevo escenario escolar que tiene una configuración tecnológica, política e institucional muy compleja. Importa considerar así la especificidad y transformaciones de las TIC, viendo qué posibilitan y promueven, pero sin caer en el determinismo tecnológico que considera que su sola presencia es condición suficiente para que cambien las prácticas y los sujetos. Estos cambios no son inmediatos, ya que se integran a ensamblajes culturales y prácticas que traen su propia historia y que se definen, a su vez, en cada encuentro con los usuarios que a partir de sus prácticas y saberes operan sobre ellas (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Por ello, no es posible pensar a las instituciones educativas solo a partir de formulaciones oficiales o de aquello que está escrito, en tanto en ellas las prácticas docentes y escolares poseen un rol protagónico. Así, en este trabajo de investigación se pondera la cultura escolar entendida como "un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos" (Julia, 2001, p. 10).

En relación con la metodología propuesta en el trabajo, cabe señalar que se ha optado por un tipo de metodología cualitativa, puesto que permite al investigador estudiar las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender e interpretar sus objetos de estudio en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). Con ella se pretende alcanzar una aproximación a las representaciones docentes (a través de la realización de *focus groups* y de entrevistas individuales) y a las prácticas (a partir de la realización de observaciones de clases de Historia) respecto de los usos de las TIC.

En esta oportunidad, nos enfocamos en las representaciones docentes reconstruidas a partir de la realización de dos *focus groups*, técnica que posibilita la exploración de un tema a partir del intercambio entre los participantes y que resulta fértil para la indagación de conocimientos, prácticas y opiniones (Petracci, 2007, p. 77). A su vez, los grupos focales proporcionan concepciones y estrategias relevantes para una mejor comprensión de las prácticas al tiempo que facilitan la exploración de memorias colectivas y conocimientos compartidos que cobran relevancia en el intercambio grupal (Kamberelis y Dimitriadis, 2015). Los *focus groups* se realizaron de manera presencial, el primero de ellos reunió durante una hora y media a cuatro docentes "noveles" el día 25 de noviembre de 2022. Al segundo encuentro asistieron dos docentes "expertos" (estaban confirmados cuatro, pero dos no pudieron asistir) el día 27 de noviembre de 2022, la duración fue de dos horas y media. Los

docentes que participaron de los grupos focales desempeñan sus prácticas en instituciones educativas con perfiles variados.[3] Asimismo, tuve en cuenta las trayectorias formativas y la antigüedad docente para dar lugar así a la conformación de dos grupos diferenciados. Por un lado, en el primer grupo, conformado por cuatro docentes "noveles" con interés en la enseñanza de la historia, dos de ellos se encontraban realizando un posgrado y uno de ellos había finalizado una licenciatura. Por otro lado, el segundo grupo, finalmente conformado por dos docentes "expertos" que poseen antigüedad, interés y reflexión en la enseñanza de la historia. Una de las docentes alcanzó estudios de posgrado y el otro docente una licenciatura. Si bien las experiencias son acotadas y se concentran en la región educativa IX, consideramos que estas prácticas pueden ser transferibles a otros escenarios escolares similares.

Cuadro 1

Características docentes "noveles"

Participante	Edad	Antigüedad docente	Formación	Tipo de escuela en la que trabaja	Condiciones técnicas	¿La escuela promueve el uso de las TIC?
Carolina	26 años	2 años	Profesora en Historia	Privada laica / Apostar al conocimiento y la excelencia	Notebooks, Wi-Fi, Proyector, Parlante	Sí, aula virtual. Planificación en base a escenarios de producción del conocimiento
David	31 años	3 años	Profesor en Historia y Licenciado en Estudios Políticos	Privada confesional / Anclar en un mundo desorganizado	TV, Wi-Fi, Chromecast	No se estimula el uso, pero aseguran las condiciones técnicas
Érica	28 años	3 años	Profesora en Historia/ Cursando posgrado	Pública / Anclar en un mundo desorganizado	Celular, TV	No
Iván	26 años	2 años	Profesor en Historia/ Cursando posgrado	Privada confesional / Anclar en un mundo desorganizado	Computadora, HDMI, Wi-Fi, Parlantes, TV	No se estimula el uso, pero aseguran las condiciones técnicas

[3] Consideré los aportes de Tiramonti y Minteguiaga (2004) acerca de la diversidad de perfiles institucionales, plasmada en cuatro categorías: "las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas", "la apuesta al conocimiento y la excelencia", "una escuela para anclar en un mundo desorganizado" y "una escuela para resistir el derrumbe". Esta heterogeneidad de perfiles trasciende la tradicional forma de clasificar las escuelas en tanto su particular forma de gestión (pública/privada) o su orientación religiosa. Cada uno de estos perfiles involucra diversos sentidos y propuestas pedagógicas, de acuerdo con las expectativas depositadas en ellos por las familias.

Cuadro 2

Características docentes "expertos"

Participante	Edad	Antigüedad docente	Formación	Tipo de escuela en la que trabaja	Condiciones técnicas	¿La escuela promueve el uso de las TIC?
Sofía	33 años	10 años	Profesora en Historia y Magíster en Historia Contemporánea	Privada laica / Anclar en un mundo desorganizado	Internet, Netbooks, TV, Parlantes, Cine	Sí
Carlos	44 años	10 años	Profesor en Historia y Licenciado en Educación con orientación en psicopedagogía	Privada laica / Apostar al conocimiento y la excelencia	Internet, TV	Muy poco

La selección de estos dos grupos diferenciados de docentes se llevó a cabo con la intención de advertir qué tipo de prácticas mediadas por tecnologías desarrollaban los docentes "noveles" y cuáles los docentes "expertos". *A priori*, consideramos que los docentes "noveles" tienen una mayor predisposición para incorporar las TIC y que poseen saberes tecnológicos para su dominio y manejo.

A continuación, presentaré los resultados obtenidos en el marco de la indagación, así como su posterior análisis e interpretación.

III. Los usos de las TIC por parte de los docentes en clases de Historia

En este apartado se expondrán los resultados de los dos *focus groups* realizados a docentes "noveles" y "expertos" acerca de sus representaciones sobre el uso de las TIC en clases de Historia. Para ello, se han considerado las miradas docentes acerca de la presencia de las TIC y de su vínculo con la enseñanza de la historia y su utilización en las aulas antes, durante y después de la irrupción de la pandemia por COVID-19.

III.I. Las TIC en la enseñanza de la historia

Con respecto a las miradas docentes sobre la presencia de las TIC en las aulas, no se advierten divergencias entre los docentes "noveles" y "expertos". Todos los docentes consultados sostuvieron el rol destacado de las tecnologías en sus clases de Historia. Si bien para todos los docentes "noveles" resultan una herramienta indispensable, para Sofía —docente "experta"—, su involucramiento es menor de lo que le gustaría. Por ello, uno de los primeros elementos que se advierten en torno del vínculo entre las TIC y la enseñanza, según

los profesores consultados, es que, en términos generales, todos manifestaron requerir de ellas para el desarrollo de sus clases, aunque a veces no alcanzan a realizar el uso que desean. Los docentes expresan de las siguientes maneras estas ideas:

> (...) Siento que tengo un vínculo cercano, pero sé que me falta. Porque me falta tiempo para poder aprender. Sé que hay un montón de cosas, por ejemplo, algo que me gustaría es usar y crear líneas de tiempo digitales. Es un recurso que me gustaría usar. (Sofía —docente "experta"—, escuela privada laica)

> (...) En la escuela en la que trabajo mayor cantidad de horas usamos aula virtual que tiene un formato muy simple, muy sencillo y lo que hago clase a clase es subir los recursos al aula virtual, también las consignas de trabajo. En el aula proyectamos fuentes, videos porque contamos con los recursos para hacerlo. Yo planifico todo en digital. Ya prácticamente abandoné el cuaderno escrito, tengo todo en el aula virtual y armó todo ahí. (Carolina —docente "novel"—, escuela privada laica)

> (...) Me gusta conocer todos los recursos, me gusta aprender todo lo relacionado con la tecnología. Tengo dos modalidades de trabajo con relación a la tecnología con básico y con superior. A los estudiantes de primer año no les dejo usar el celular, me manejo al estilo viejo, todo con fotocopias, por una cuestión de evitar la distracción, además de que recién se están adaptando a la secundaria. Y en superior me manejo con grupos de WhatsApp. Yo trabajo en escuelas públicas y allí los recursos son menores. WhatsApp es la herramienta principal con la que me manejo, a eso tienen acceso los estudiantes. Planifico todo en la computadora, hago cosas en Canva, en Word, en pdf, porque quieras o no la cuestión visual atrae más, con superior me manejo así. (Érica —docente "novel"—, escuela pública)

De este conjunto de ideas expresadas por los docentes se desprenden al menos dos cuestiones, además del interés de los docentes por incorporar las TIC a sus clases. Por un lado, que la utilización de las herramientas tecnológicas implica la adquisición de saberes, destrezas y habilidades que es necesario aprender. Por el otro, que aún existen marcadas desigualdades en las instituciones educativas pese a los esfuerzos y la promoción de la cultura de la inclusión digital por parte del Estado.

Luego de estas primeras miradas esbozadas por los docentes consultados respecto de las TIC y la enseñanza, avanzaremos en el análisis de los usos docentes de las TIC antes, durante y después de la pandemia por COVID-19.

III.I.I. Antes

En relación con los usos de las TIC con anterioridad a la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), los docentes coincidieron en señalar, por un lado, que tal utilización era ocasional y poco sistemática y, por otro, la cuestión del poco equipamiento técnico necesario para desarrollar clases con apoyo de herramientas digitales/tecnológicas. Los docentes consultados señalaron que el uso que hacían se restringía

a la proyección de una imagen o de un documental de Canal Encuentro. Los docentes "noveles" valoraron los recursos audiovisuales y coincidieron en señalar que permiten darles voz a los protagonistas de la historia. Érica —docente "novel"— indicó que ofrecen recursos alternativos a los textos y documentos escritos. A estas ideas, Carolina —docente "novel"— agregó que posibilitan una mejor comprensión de los fenómenos abordados. Los docentes expresan estas ideas de las siguientes maneras:

> (...) Me parece que además está bueno esto de poder darle cara y voz a los protagonistas de la historia, para cualquier tema, no sé, que lo VEAN para entender un poco más, la imagen le da más magnitud a todo. (Carolina —docente "novel"—, escuela privada laica)
>
> (...) Poder ponerles cara y voz a los contenidos, es como mucho más visceral, está más cerca de ellos. (David —docente "novel"—, escuela privada confesional)
>
> (...) Las TIC permiten esto de hacer la clase más dinámica (...) Incluso esto de llevar fuentes alternativas al texto como son los videos y las imágenes. (Érica —docente "novel"—, escuela pública)

Por su parte, los docentes "expertos" indicaron que la utilización de audiovisuales permite la construcción de sentidos comunes sobre determinados procesos y que promueven habilidades como la empatía y el juego de roles. Lo manifiestan de la siguiente manera:

> (...) Pasar un video para alcanzar una idea general que llegue a todos y que todos pueden llevarse más o menos una misma idea. (Sofía —docente "experta"—, escuela privada laica)
>
> (...) Me gusta trabajar con películas y con fragmentos de películas, tratamos de ver en qué momento se hizo y que está queriendo mostrar con respecto a los temas que venimos trabajando (...) Este año vimos una serie "Hernán: el nombre de la conquista" y, al final, terminaron actuando ellos, representando algunas partes y procesos, por ahí con eso ya busco otras cosas: la relación, el trabajo de empatía, el trabajo de otras habilidades. (Carlos —docente "experto"—, escuela privada confesional)

Tal como se desprende de las voces de los docentes "noveles" y "expertos", la utilización de las TIC antes de la pandemia por COVID-19 estaba asociada, sobre todo, al trabajo con audiovisuales. Asimismo, expresaron que este tipo de recurso potencia la enseñanza de la historia, ya que promueve un tipo de trabajo en clase en el que es posible replicar operaciones más cercanas al oficio del historiador, como la consulta a múltiples fuentes documentales y el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico. Al mismo tiempo, a estos aspectos más del orden de lo disciplinar se añaden otros del orden de lo pedagógico-didáctico, como la consideración sobre el dinamismo que porta este tipo de recurso y sobre la posibilidad de construir sentidos e interpretaciones compartidos por todos los estudiantes.

La situación referida al uso discontinuo de las TIC recién descrita comienza a modificarse durante la pandemia, con la suspensión de clases presenciales. En dicho contexto —tal como se desprende de las experiencias de los docentes consultados— se produjo una transformación.

III.I.II. Durante

Es cierto que la pandemia inauguró una situación inédita, excepcional, que repercutió en todos los órdenes de la vida de todas las personas. En el ámbito educativo, esta compleja situación derivó en múltiples y desiguales escenarios pedagógicos que permanecen aún en la memoria de los docentes consultados. En lo que sigue se pondrá especial atención a los canales utilizados para mantener la comunicación con los estudiantes y en los sitios y recursos didácticos seleccionados por los docentes para el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

En primer lugar, con respecto a los canales de transmisión, Érica —docente "novel"— manifestó que para sostener la comunicación con los estudiantes y la continuidad pedagógica utilizó WhatsApp. Por ese medio realizó envíos de audios explicativos, archivos con textos y consignas de análisis cada quince días. Por su parte, Iván —docente "experto"— indicó que su experiencia quedó anclada a las características de la comunidad educativa en la que estaba inserto y de las decisiones y acompañamiento del equipo directivo. Por ello, recuerda situaciones disímiles. Por un lado, en uno de los colegios donde trabajó, el contacto con los estudiantes transcurrió por WhatsApp, por allí enviaba audios explicativos, textos y, cada tanto, algún video. Por el otro, en el marco de sus prácticas en otro colegio, recuerda que tenía encuentros sincrónicos de cuarenta minutos (eso le solicitaban las autoridades de la institución) cada quince días. En tanto Carolina —docente "novel"— recordó que al comienzo de la pandemia realizaba encuentros sincrónicos semanales en su habitual horario de clase (que eran muy seguidos por el equipo directivo) y que, además, por la tarde hacía videos en vivo de Instagram para los estudiantes que no se conectaban por la mañana, de aproximadamente media hora de duración.

En segundo lugar, en relación con los sitios y recursos didácticos seleccionados por los docentes consultados, las respuestas fueron variadas. Por una parte, los docentes "noveles" coincidieron en que consultaron, sobre todo, tres sitios: Educ.ar, Canal Encuentro y YouTube.

De este último sitio mencionaron, entre otros: *Academia.play*,[4] *La Cuna de Halicarnaso*,[5] *El Cubil de Peter*[6] y *Pero eso es otra historia*.[7] Además, Carolina —docente "novel"— agregó que con frecuencia consultó los Instagram de instituciones como el Archivo Nacional[8] o de divulgadores como Pupina Plomer[9] y La Historia es un problema.[10] Un último aspecto subrayado por los docentes "noveles" fue la importancia del intercambio con colegas acerca de qué recursos fueron bien recibidos por los estudiantes. Los siguientes testimonios docentes expresan estas ideas:

> (...) Creo que YouTube se convirtió en un buen aliado. (...) Era un buen soporte para que los chicos puedan volver al contenido, es decir, si no entendieron algo de mi explicación les recomendaba alguna buena explicación que encontraba. YouTube tiene videos buenísimos, sirvió para que ellos tengan un soporte. (Érica —docente "novel"—, escuela pública)
>
> (...) En 2020 pasaba horas enteras frente a la computadora, buscando recursos. También fue muy importante el vínculo con colegas, preguntarles qué recursos les funcionaron y cuáles no. Eso creo que fue central, porque uno podía buscar, pero quizás no te convencía o no funcionaba. (...) Además fue mucho de aprender, aprender a editar videos sin que pierdan calidad y también a hacer. Los videos de *Academia.play* estaban muy bien porque eran cortos, animados y dinámicos, a esos me los vi todos. (Iván —docente "novel"—, escuela privada laica)
>
> (...) Yo al principio del 2020 hacía vivos, me había hecho una cuenta de Instagram específica para el colegio y daba clases sincrónicas a la mañana y a la tardecita hacia un vivo para los que no se habían conectado a la mañana. (Carolina —docente "novel"—, escuela privada laica)

Por otra parte, los docentes "expertos" recordaron haber acudido a la exploración de diversas propuestas. Sofía, por ejemplo, recordó la visita virtual al museo de los inmigrantes.[11] Carlos manifestó que siguió apoyándose en el libro de texto y que en algunas ocasiones le fue muy útil el trabajo a partir de la visualización de fragmentos de films (el docente indicó que los estudiantes ya no gustaban de ver documentales y que, en cambio, mostraban mucho

[4] En su descripción el sitio se define como un espacio de formación, aprendizaje, entretenimiento y educación gratuita en videos de 1 a 15 minutos. Disponible en https://www.youtube.com/@academiaplay
[5] En su descripción el sitio se define como apasionado de la enseñanza y de la innovación educativa. Disponible en https://www.youtube.com/@Lacunadehalicarnaso/videos
[6] En su descripción el sitio se define como un lugar donde se explica qué fueron o significaron algunos eventos, además de dar respuesta a su porqué y las consecuencias que tuvo para el proceso del desarrollo histórico. Disponible en https://www.youtube.com/@ElCubildePeter
[7] En su descripción el sitio se define como un lugar donde se busca resumir toda la historia de la humanidad en videos documentales con humor y memes siguiendo un orden cronológico. Disponible en https://www.youtube.com/@PeroesoesotraHistoria/videos
[8] https://www.instagram.com/agnargentina
[9] https://www.instagram.com/pupinaplomer
[10] https://www.instagram.com/historiaproblema
[11] Disponible en http://untref.edu.ar/muntref/es/museo-de-la-inmigracion/

entusiasmo por las películas). También, sumó a sus clases aplicaciones como Mentimeter[12] o Padlet[13] para promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Por último, destacó la centralidad que cobró el trabajo interdisciplinario, haciendo énfasis, de ese modo, en las diarias conversaciones e intercambios con otros docentes. Así lo expresaban:

> (...) Recuerdo que, en la pandemia, con un 4to año, estábamos trabajando inmigración y realizamos la visita al museo de los inmigrantes. (...) El recorrido virtual mostraba muchos detalles de esos viajes. También, daba la opción para profundizar acerca de las inmigraciones de españoles o italianos. (...) El recorrido lo hicimos junto a los estudiantes en una clase sincrónica. (Sofía —docente "experta"—, escuela privada laica)

> (...) No recuerdo haber utilizado fuentes escritas en el 2020, ni en los encuentros sincrónicos ni para enviarles por plataforma. Recuerdo más que nada esto de utilizar muchos videos. Educ.ar lo mire mucho antes de la pandemia, pero en pandemia fue mucho más YouTube mi lugar de búsqueda, ponía ahí el tema y empezaba a mirar que hay, quiénes son los que publican y miro los videos a partir de ver si cumplen con dos requisitos: por un lado, que esté en línea con lo que quiero enseñar y, por otro, que sea agradable al escucharlo, que te den ganas, que incorporen otras cosas al relato, por ejemplo imágenes, buscaba salir un poco de la explicación dura, algo que esté más relacionado con los jóvenes de hoy. También usaba programas como el Mentimeter para hacer nubes de palabras e ir jugando con eso. Utilizábamos Padlet para ir resolviendo actividades en el momento, como la mayoría de las cámaras estaban apagadas era una forma de saber si estaban. (Carlos —docente "experto"—, escuela privada confesional)

De las diversas experiencias docentes durante la pandemia se observa que el sostenimiento del vínculo pedagógico con los estudiantes transcurrió principalmente mediante dos canales de comunicación: WhatsApp y encuentros sincrónicos. Esto, a su vez, evidencia, por un lado, posibilidades y limitaciones técnicas de docentes y estudiantes y, por otro, el rol institucional en el seguimiento y acompañamiento en el desarrollo de las tareas docentes. También, se advierte el interés de los docentes por llegar a trabajar con todos los estudiantes y de hacerlo a partir de sostener estrategias que entren en diálogo con las preferencias de los jóvenes, con sus consumos, por eso la invitación realizada a seguir las clases a través de videos en vivo de Instagram[14] o de visualizar fragmentos de films.[15] Asimismo, de los testimonios se

[12] Plataforma interactiva con funciones para crear presentaciones, nubes de palabras y encuestas, entre otras. Posee versiones gratuitas y pagas. Disponible en https://www.mentimeter.com/es-ES/features

[13] Herramienta *online* que permite crear murales colaborativos; pueden incorporarse videos, imágenes y archivos de texto. Posee versiones gratuitas y pagas. Disponible en https://es.padlet.com/

[14] Instagram es una red social muy popularizada entre jóvenes que ofrece la posibilidad de compartir fotografías con otros usuarios y recibir comentarios. También posee funciones para comunicarse por un chat privado llamado Instagram Direct e incluso videollamadas de hasta 50 participantes.

[15] Es interesante señalar que Carlos mostró un gusto personal por lo audiovisual. Contó que suele mirar muchas películas y que siempre está atento a advertir posibles diálogos con los contenidos que debe enseñar. Asimismo, cabe destacar la escucha del docente hacia las preferencias y gustos de sus estudiantes. También, queda la

infiere lo crucial que fue el apoyo entre colegas y el trabajo interdisciplinario para sostener la continuidad pedagógica. Otro aspecto que se visualiza tanto en los docentes "noveles" como "expertos" es el establecimiento de criterios para la selección de videos, y aquí nuevamente aparecen las valoraciones mencionadas anteriormente, de carácter pedagógico-didáctico y disciplinar. Además, el testimonio de Carlos incorpora otra variable: el video debe estar en diálogo con los gustos de los jóvenes de hoy.

Estos variados y sostenidos usos de las TIC realizados por los docentes durante la suspensión de la presencialidad en las escuelas se interrumpen y redefinen en el después de la pandemia. Sobre estos aspectos se avanzará a continuación.

III.I.III. Después

Con respecto a los usos de las TIC luego de la pandemia, los docentes "noveles" y "expertos" coincidieron en señalar que el ciclo lectivo 2021 fue complejo y expusieron varias razones. Por un lado, por la disposición a organizar a los estudiantes en "burbujas", que implicó la presencia de ellos alternadamente. Esta fue una situación que, en palabras de los docentes consultados, dificultó el tratamiento de los contenidos. Por otro lado, los docentes manifestaron lo desgastante que fue retomar ciertos hábitos escolares y de comportamiento. Por último, recordaron que hubo momentos del año en que se suspendieron las clases presenciales y volvieron a reeditarse las estrategias de enseñanza virtuales o por WhatsApp.

Frente al complicado escenario educativo del 2021, los docentes consultados sostuvieron que la situación gradualmente fue mejorando en el marco del ciclo lectivo 2022. Particularmente, en relación con el uso de las TIC, Érica —docente "novel"— afirmó que el celular se volvió una herramienta central para el desarrollo de sus clases y del trabajo áulico por parte de los estudiantes. Aquellos docentes que trabajan en escuelas privadas señalaron que observaron una mejora en el equipamiento y conectividad con la que cuentan a la hora de dar clases, rasgo que se contrapone con el escenario relatado por los docentes en relación con el período previo a la pandemia. En este sentido, Carolina —docente "novel"— indicó:

> Este año el colegio planteó que, además de incorporar las TIC en el desarrollo de los contenidos de las clases, hagamos que los pibes produzcan en formato TIC, que produzcan para generar contenidos y después lo puedan compartir, es decir, que no sean sólo consumidores de las TIC, sino que sean productores. Nos pidieron insertar este tipo de producciones en las planificaciones. En ese colegio planificamos por escenarios de producción del conocimiento, entonces toda gira en torno a qué se va a

inquietud de pensar por qué el formato documental ya no atrae y por qué sí los films logran captar la atención de ciertos estudiantes.

> producir y en el que se va a producir nos piden sí o sí trabajar con las TIC y que se pueda compartir. (Carolina —docente "novel"—, escuela privada laica)

De los diferentes testimonios de los docentes consultados se infiere que los usos de las TIC permanecieron luego de la experiencia de la pandemia. En algunos casos se cuenta con mejor equipamiento y acompañamiento. De este modo, se siguen evidenciando desigualdades materiales concretas en las instituciones educativas. Asimismo, de los testimonios se desprende la posibilidad de recuperar lo aprehendido durante la pandemia para potenciar la vuelta a la presencialidad y la enseñanza en correspondencia con las demandas propias de una cultura de la conectividad y de darle lugar a la reposición del diálogo intergeneracional.

En conjunto, estos tres momentos evidencian una tendencia hacia una mayor hibridación material en la enseñanza de la historia. Diversos soportes conviven en el aula e involucran una creciente presencia de pantallas —celular, proyector, TV— y diferentes lenguajes —sobre todo, el audiovisual— que se combinan con soportes tradicionales como el pizarrón y el papel. También se observan variados usos de las TIC que hoy incluyen la utilización de plataformas educativas, sitios web, redes sociales y celulares.

Realizada esta primera presentación de los testimonios docentes, a continuación, se dará paso al planteo de un conjunto de reflexiones e ideas finales.

IV. Aportes y desafíos de las TIC a la enseñanza de la historia

A lo largo de este trabajo se exploraron los vínculos entre la enseñanza de la historia y las TIC, a partir de considerar los usos realizados por un conjunto de docentes "noveles" y "expertos" en sus clases. El análisis e interpretación de la información provista por los *focus groups* permite desarrollar algunas reflexiones que ponen de relieve aspectos virtuosos y delimitan también algunos desafíos.

Con respecto a los aportes, cabe destacar que el uso de las TIC colabora en la promoción de una enseñanza de la historia en diálogo con las preferencias de los estudiantes. En este sentido, es interesante remarcar que los diversos usos de las TIC visibilizan el rol protagónico desplegado por parte de los docentes y su esfuerzo por acercarse a las demandas de los jóvenes.

En relación con los desafíos, se advierten al menos dos cuestiones. Por un lado, y como ha sido señalado a lo largo del trabajo, se aprecian desigualdades materiales que dificultan la inclusión digital. Al mismo tiempo, se ha visto que tanto los docentes "noveles" como "expertos" poseen saberes tecnológicos que despliegan en combinación con sus saberes disciplinares y pedagógico-didácticos para el desarrollo de sus clases de Historia. No obstante,

de los testimonios se desprende la necesidad de disponer de más herramientas para su dominio y utilización. En este sentido, lo que se advierte es la necesidad de profundizar la formación docente en multialfabetización para robustecer su dominio y fomentar una mirada crítica de las tecnologías en los docentes y estudiantes. Además, es sin lugar a duda la forma de garantizar el acceso a la democratización del conocimiento.

Por otro lado, surgen nuevos interrogantes en torno a los diversos materiales y narrativas que se ensamblan en clases de Historia con la utilización de las TIC: ¿cuál es su autoría?, ¿resultan una fuente confiable para docentes y estudiantes?, ¿qué historia producen?, ¿tienen en cuenta la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones y de los actores sociales?

Para finalizar, es preciso apuntar la necesidad de avanzar mediante observaciones de clases en la exploración de los usos docentes de las TIC en clases de Historia para reconstruir con mayores evidencias empíricas las prácticas y apropiaciones docentes y profundizar en las características que se entraman y configuran el saber histórico escolar.

V. Referencias bibliográficas

Andrade, G. (2014). Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En M. Sabino Días, S. Finocchio y E. Zamboni (Comps.), *Peabiru, um camino, muitas trilhas*. Letras Contemporáneas.

Andrade, G., Carnevale, G. y Massone, M. (2020). El orden del saber histórico en materiales educativos digitales. *Trabajos y Comunicaciones*, (52). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11893/pr.11893.pdf

Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Emecé.

Area Moreira, M. (2010). *Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI*. Boletín Asociación Andaluza de Bibliotecarios.

Brito, A. (2021). Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. *Propuesta Educativa, 30*(56), 40-56.

Buletti, S. (2019). Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea. En M. P. González (Comp.), *La historia contemporánea y reciente en perspectiva escolar*. UNGS.

Cobo Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer*, *14*(27), 295-318.

Cuesta, V. y Marchese, E. (2013). Materiales virtuales: Usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (17), 267-282. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6219/pr.6219.pdf

de Amézola, G. (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 67-99.

de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar.* Libros del Zorzal.

Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (Comps.) (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (vol. I). Gedisa.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, (XI), 142-178.

Dussel, I., Ferrante, P., González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento: usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En A. Birgin, *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense: usos y representaciones en la actividad pedagógica*. UNIPE Editorial Universitaria.

Finocchio, S. y González, M. P. (en prensa). *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Biblos.Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En J. Pagès y M. P. González (Comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamÉricanes* (pp. 83-101). UAB.

Funes, A. G. y Salto, V. (2016). La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel medio. *Revista História Hoje, 5*(9), 370-393.

González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. UNGS.

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, 1*(22), 41-57. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/5259

Jara, M. A., Ertola, F. y Funes, A. G. (2017). *Cultura digital y formación del pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação,* (1), 9-43.

Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (vol. IV). Gedisa.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas de enseñanza. Hacia una tecnología re-concebida* [tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Massone, M. (2017). *Conversión Digital y Mutaciones en Las Prácticas de Lectura y Escritura en La Enseñanza De La Historia*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Massone, M. (2022). Leer y escribir Historia(s) en Wikipedia. Pasado Abierto. *Revista del CEHis*, (16), 179-196. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5675/6676

Massone, M. y Andrade, G. (2016). La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (22), 20-40. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8141/pr.8141.pdf

Petracci, M. (2007). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A. L. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis.* Biblos.

Quevedo, L. A. (2003). La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos: Los deseos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE.

Soletic, M. A. (Coord.) (2014). *Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza*. ANSES.

Spiegel, A. (2020). *Aulas y TIC: viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias.* Ministerio de Educación de la Nación.

Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Van Dijck, J. (2019). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

VI. Documentos consultados

MCyE (Ministerio de Cultura y Educación) (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24195.* Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (Ministerio de Educación) (2006). *Ley Nacional de Educación 26206.* Publicaciones del Consejo Federal de Educación. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Profesorado y textos curriculares. Reflexionando sobre la participación deliberativa

Eduardo Cavieres-Fernández
Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha.
ecavieres-cea@upla.cl

Gerardo Ubilla-Sánchez
Pontificia Universidad Católica de Chile.
gerardo.historia@gmail.com

Resumen

El propósito de este estudio fue analizar, a través de las deliberaciones de dos grupos de profesores de Historia chilenos, sus reflexiones sobre los contenidos de la educación ciudadana relacionados con la participación deliberativa de contenidos en el currículo prescrito y los libros de texto de la asignatura de Educación y Ciudadanía de educación secundaria. A través de dos estudios de caso y el uso de grupos focales como estrategia de recolección de datos, se abordó la tensión que experimentan los docentes con respecto a algunas de las comprensiones contenidas en estos textos curriculares, particularmente al considerar las experiencias de los estudiantes. Sin embargo, en lugar de excluir el uso de estos materiales, apreciamos su contribución a la integración de diferentes perspectivas de enseñanza, considerando así su relevancia para la comprensión por parte de los estudiantes de conflictos y problemas de difícil solución que suelen darse entre los ciudadanos y las instituciones del Estado.

Palabras clave: plan de estudios, libro de texto, participación política, educación ciudadana

I. Introducción

Los textos escolares y los programas de estudio influyen en las decisiones del profesorado en su enseñanza de la ciudadanía. Esta premisa se sostiene en una amplia literatura que da cuenta de la repercusión que tienen los contenidos que entregan acerca de la participación política (Foster y Crawford, 2006). Sin embargo, el profesorado posee espacios de autonomía para tomar decisiones, recontextualizar estos contenidos y hacerlos pertinentes para sus estudiantes. Por ello, es importante conocer su pensamiento respecto de estos textos curriculares que enmarcan su praxis, asunto menos explorado por la literatura.

Asimismo, en el escenario chileno, la ciudadanía ha demandado mayor participación deliberativa mediante grandes movilizaciones sociales que han cuestionado al Estado y a los grupos gobernantes. En ese contexto, el objetivo de esta investigación es analizar, a través de

la deliberación de dos grupos de profesores chilenos de Historia, su pensamiento respecto a contenidos de educación ciudadana sobre participación deliberativa (PD) presentes en el programa de estudio y los textos de estudio (TE) establecidos para la asignatura de Educación y Ciudadanía, destinada para los dos últimos años de educación secundaria.

II. Marco conceptual

II.I. Participación deliberativa, ciudadanía y Estado

Un componente teórico importante de este trabajo es la comprensión de la participación deliberativa (PD) como aquella interacción por medio de la cual la ciudadanía discute sobre sus problemas comunes. Por tanto, en este espacio comunicacional, converge el conjunto de necesidades de los ciudadanos posibilitando la integración de demandas y de distintas formas asociativas, tanto institucionales como autónomas (Mckee, 2005). Desde este punto de vista, la PD supone la soberanía de los ciudadanos para decidir libremente acerca de asuntos de su interés y alcanzar consensos con prescindencia de la institucionalidad política, la que debiera resguardar sus demandas (Castells, 2008).

Sin embargo, específicamente en América Latina, esta relación ha sido históricamente problemática, dados los niveles de desigualdad económica, lo que ha generado una dependencia socioeconómica de la ciudadanía al Estado. En esta dinámica, la construcción de nacionalismos por parte de las élites, por medio de sus lógicas de acumulación de capital y reproducción cultural, ha tenido serias injerencias sobre la autonomía de la ciudadanía. A pesar de ello, en las últimas décadas se ha ido reconfigurando la relación entre el Estado y los ciudadanos. En Chile, debido a masivas movilizaciones sociales que han buscado visibilizar demandas ciudadanas que exigen justicia en términos de redistribución y reconocimiento cultural (Fraser y Honneth, 2006), incluso se provocó, tras el denominado estallido social de octubre del 2019, la necesidad de dotar al país de una nueva Constitución.

II.II. Currículo prescrito, textos escolares y una ciudadanía Estado-céntrica

Un segundo eje teórico de este trabajo viene dado por la relación que se ha establecido entre el currículo escolar y la EC, que es donde se sitúa la enseñanza sobre la PD. En ello, ha incidido la promulgación de políticas educativas a nivel internacional que buscan fortalecer el compromiso de los estudiantes con la democracia por medio de una serie de innovaciones curriculares (Keating, 2014). No obstante, diversos autores han criticado estas políticas, pues, aun cuando superan un enfoque procedimental centrado en el sufragio, continúan limitando la

participación a la institucionalidad estatal (Ho y Barton, 2020). De esta manera, las experiencias más autónomas de la ciudadanía y sus ámbitos locales de intervención quedan excluidas de los contenidos que debieran ser abordados por el estudiantado.

En correspondencia, los contenidos del currículo y los TE han reflejado las perspectivas de grupos dominantes y excluido los conocimientos de otros sectores sociales (Christianakis, y Mora, 2012). Así, los TE de Historia suelen recoger perspectivas nacionalistas que fomentan identidades hegemónicas, en desmedro de identidades propias de grupos marginados (Piedade *et al*., 2019). Asimismo, los programas de estudio de EC, si bien promueven el pensamiento crítico, continúan impulsando perspectivas Estado-céntricas y con un énfasis en una participación ciudadana individual que no cuestiona mayormente las inequidades entre los grupos que conforman a la sociedad (Albanesi, 2018).

En Iberoamérica, algunos estudios sobre TE critican la promoción de perspectivas ciudadanas individualistas por parte del Estado, sin reconocer otras experiencias ciudadanas más cercanas a la PD, como las movilizaciones sociales (Cox y García, 2017). De igual manera, investigaciones resaltan la escasa mención de estos textos a los aportes de los grupos marginados a la conformación de sus sociedades (Robles, 2011). Sin embargo, se han ido actualizando los currículos y TE con la finalidad de superar los nacionalismos vigentes. En consecuencia, se ha abierto un nuevo espacio para discutir problemáticas e intereses de PD de la ciudadanía que deben ser analizados, tal como se pretende en el presente estudio.

II.III. Profesorado, ciudadanía y currículo oficial

Los aspectos conceptuales precedentes enmarcan el foco de esta investigación centrada en el pensamiento de los profesores acerca de las directrices curriculares de EC y la consideración de tópicos como la PD. Al respecto, ha sido vasta la literatura que ha indagado en las concepciones de los profesores acerca de estos temas y cómo influyen en su quehacer, y, de manera particular, cómo las decisiones de enseñanza que propician la deliberación en el aula se asocian con una comprensión acerca de la participación que no se limita al ejercicio del sufragio, sino que incluye el análisis crítico de la realidad para comprender y discutir problemáticas públicas relevantes para la sociedad (Beck, 2019).

En adición, variadas investigaciones señalan que, al decidir los contenidos y estrategias de enseñanza, el profesorado, en general, no toma en cuenta lo planteado por estos textos e, incluso, serían más considerados los contenidos medidos por pruebas estandarizadas (Girard *et al.,* 2021). Otros estudios señalan que los profesores cuestionan la falta de

pertinencia contextual de los contenidos, especialmente de aquellos que no mencionan a los grupos marginados. Ante ello, los profesores suelen articular estos contenidos con otras fuentes para acomodarlos a las experiencias de exclusión y desigualdad vividas por sus estudiantes (Stevens y Martell, 2019).

En Chile, diversos estudios sobre EC han investigado tanto las concepciones como las prácticas de enseñanza del profesorado de historia (Zúñiga *et al.*, 2020). Entre ellos, y en relación con este estudio, resalta el trabajo de Cavieres y otros (2017), que, usando como referencia algunas perspectivas de ciudadanía de profesores chilenos y peruanos estudiadas en la literatura, permiten concluir la pertinencia de ciertos contenidos en los TE que, si bien en general mantienen un énfasis Estado-céntrico, incentivan la DC como eje fundamental de la participación en el espacio público. En suma, este fundamento teórico-conceptual continúa siendo explorado en el presente trabajo.

III. Metodología

El objetivo de la presente investigación fue analizar, a través de la deliberación de dos grupos de profesores chilenos de Historia, su pensamiento respecto a los contenidos de educación ciudadana referidos a la participación deliberativa presentes en el currículo oficial y los textos escolares de la asignatura de Educación y Ciudadanía. Metodológicamente, se utilizó el estudio de casos con el fin de mostrar fenómenos más amplios del mundo social y ofrecer perspectivas desde las cuales comprenderlos mejor (Creswell y Poth, 2018). Específicamente, los casos estudiados se refieren a dos grupos de profesores que constituyeron dos espacios de deliberación que estuvieron circunscritos a su labor profesional en contextos geográficos y educacionales comunes.

III.I. Participantes

Los grupos que integran los dos casos están constituidos por profesores de Historia de dos regiones de Chile: Metropolitana y Valparaíso. Todos los profesores impartían la asignatura de Educación y Ciudadanía en el momento del estudio. Esta asignatura se imparte desde el año 2019 en los dos últimos cursos de enseñanza secundaria y está a cargo del profesorado de Historia. Su finalidad está orientada a la preparación de los estudiantes para la participación activa en el sistema democrático, con énfasis en el bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable (Ministerio de Educación, 2021a).

En la Tabla 1 se presentan características de los profesores participantes:

Tabla 1

Profesores participantes

Región Metropolitana	
Profesor	Trayectoria
Víctor	9
Gladys	8
Joan	10
Ernesto	9
Región de Valparaíso	
Julieta	17
Rosa	5
Amanda	8
Emilio	9

Debido a las particularidades de la metodología, el criterio de selección fue el conocimiento de los profesores sobre la asignatura, sus objetivos de aprendizaje y contenidos, vinculados a las discusiones que se buscaban provocar, independientemente de las particularidades contextuales de sus colegios. De esta manera, se pidió la colaboración de profesores conocidos a través de redes profesionales en común, con base en los protocolos éticos que aseguraban confidencialidad y libre consentimiento. Por consiguiente, en la sección de hallazgos sus nombres fueron anonimizados.

III.II. Recolección de datos

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico de este estudio, se utilizaron grupos focales como herramienta para la recopilación de datos cualitativos. Su propósito es estimular la deliberación colectiva sobre temas de interés, plantear preguntas y, de este modo, abrir perspectivas que contribuyan a una comprensión más profunda del tema (Mertens, 2015). Con este fin, se presentaron inductores (*prompts*) en forma de textos que estimularon la discusión y el intercambio de perspectivas entre los profesores (Flick, 2022). Los grupos focales fueron grabados y luego transcritos.

Como resultado, entre octubre 2021 y enero 2022 se realizaron tres discusiones focales con cada grupo de participantes. En la primera discusión, se debatieron definiciones de participación deliberativa y su vinculación al Estado (*i. e.* "¿Cómo entiende usted la participación deliberativa? ¿Cuál es su relación con el espacio público y el Estado?"). En la

segunda sesión, la discusión se centró en algunos enfoques sobre participación ciudadana, espacio público y territorio que existen en el programa de Educación y Ciudadanía de tercer y cuarto grado de secundaria (Ministerio de Educación, 2021a y 2021b), utilizando diapositivas para mostrar citas textuales extraídas de la propuesta curricular. Por último, en el tercer grupo focal, el eje temático se centró en el mismo tema, pero las citas presentadas dentro de las diapositivas son de los libros de texto de las editoriales Cal y Canto y Santillana (Fernández-Niño *et al.*, 2020; Hidalgo, 2020), los más usados por los profesores.

III.III. Análisis de los datos

Se utilizó la codificación secuencial, considerándose el contexto y los aspectos narrativos compartidos por los participantes (Saldaña, 2013). Se usaron códigos deductivos tomados del marco teórico (*i. e.,* libros de texto, participación deliberativa, espacio público, Estado) y códigos inductivos que emergieron desde las contribuciones de los participantes (*i. e.,* conflictos, experiencias estudiantiles, movilizaciones sociales en Chile). A continuación, los códigos se agruparon en categorías generales (*i. e.,* definiciones de participación deliberativa, críticas al Estado, evaluación negativa de los libros de texto, contextualización de la enseñanza de la participación deliberativa), las que, a su vez, derivaron en tres temáticas coherentes con el objetivo de investigación, y en torno a las cuales se articularon los dos casos que se presentan en la sección de resultados.

IV. Resultados

IV.I. Caso 1: Profesores de la Región Metropolitana

IV.I.I. Pensando la participación deliberativa desde el conflicto

Los profesores coincidían en que la participación deliberativa genera encuentro entre los ciudadanos, aunque el conflicto también se hacía presente. Por esto, para Ernesto y Gladys, la participación deliberativa debía generar un espacio para que las personas interactuaran y pudieran llegar a acuerdos. Profundizando en las características de este espacio, Joan describía este espacio "como el espacio de la colectividad, donde nos encontramos con personas y proyectos distintos".

En relación con la experiencia de PD en sus establecimientos educativos, a Joan le preocupaban los pocos espacios que existían para que los estudiantes pudiesen practicarla. En ese sentido, Ernesto considera que aquello se debía a una falta de respeto hacia los estudiantes,

especialmente hacia los de los cursos más avanzados, pues "están preparados para polemizar y discutir cosas que son más contingentes". Por eso, Gladys procuraba utilizar su enseñanza para revertir la situación y discutir con los estudiantes acerca de los conflictos sociales que se daban en el país: "¿cuáles son los actores en conflicto? ¿Cuál es el rol de la ciudadanía? ¿Qué pasó con las empresas? ¿Cuál es el rol del Estado?".

IV.I.II. Reflexionando en torno a la participación deliberativa presente en el programa de estudio

En general, los profesores apreciaban la contribución del programa a la formación ciudadana de sus estudiantes. Sin embargo, criticaban que las temáticas no ayudaban del todo a la deliberación de los estudiantes. En palabras de Víctor, el programa "queda corto respecto a la profundidad de los asuntos que se tratan y el impacto que nosotros queremos en los estudiantes para generar algún tipo de reflexión". En general, concordaban los profesores, la causa detrás podría estar en el interés de promover una neutralidad que no fuese conflictiva.

A pesar de ello, los profesores apreciaban la libertad que otorgaba el programa para adaptar los contenidos. Así, rescataban la variedad de temáticas que se incluían, desde la diversidad de género, la contaminación ambiental y la desigualdad social, todas las cuales eran de interés para los estudiantes. A su vez, ello contribuía a que los profesores pudieran presentar estos temas como controversiales, promoviendo la discusión sobre ellas.

Asimismo, estos temas también les permitieron a los profesores abordar el tema de la movilización social en Chile. Como lo resaltaba Joan: "el estallido social nos vino a entregar como en bandeja una especie de material didáctico para poder analizar lo que no estaba pasando". En ese sentido, la movilización, por su parte, complementaba los enfoques del programa. Como lo explicaba Ernesto, después del estallido social, la ciudadanía estaba "más activa y un poquito más informada", lo que redundaba en el interés de sus estudiantes por discutir sobre temas de participación ciudadana.

IV.I.III. Perspectiva crítica del abordaje de los textos escolares sobre la participación deliberativa

En general, los profesores reconocían una mejora en los textos escolares de ciencias sociales, tal como lo describía Víctor: "han dejado el enciclopedismo". Respecto de las temáticas trabajadas en los textos de Educación y Ciudadanía, los profesores volvieron a resaltar su pertinencia con las experiencias de sus estudiantes. Las fuentes que incluían en las

actividades también eran un buen apoyo para propiciar la deliberación entre los estudiantes al referirse a problemas de justicia social o de corrupción en el país, como lo detallaba Gladys.

Por contrapartida, los profesores criticaron que los textos escolares solo mencionaban al comunitarismo y al liberalismo como las únicas ideologías para entender los tipos de ciudadanía que se desarrollaban en la sociedad. Como ironizaba Ernesto: "no hay más ideologías que eso, el anarquismo no existe en este planeta". Desde esa perspectiva, estos textos restringían la deliberación de los estudiantes respecto a cómo participar en la sociedad. Por consiguiente, tampoco ayudaban a que los estudiantes pudieran ejercitar la discusión sin caer en generalidades y, por el contrario, aprendieran que en la sociedad existen múltiples conflictos y diferencias de poder. Como lo resumía Gladys, los textos escolares no ayudaban a los estudiantes para que comprendieran que en los espacios públicos "los actores políticos piensan cosas distintas a los actores económicos, a los sociales".

IV.II. Caso 2: Profesores de la región de Valparaíso

IV.II.I. Deliberando sobre la relación entre la ciudadanía y el Estado

Según Amanda, la participación deliberativa aludía a "las interacciones de los diferentes actores sociales" y a partir de las cuales vamos conformando la idea de ciudadanía. En opinión de Emilio, para fomentar esta deliberación era necesario "legitimar todos esos espacios de reunión, de discusión, de convivencia. Fuimos formados en una cultura de que estaba prohibido hablar de política como si fueran cosas prohibidas". En este contexto, los profesores valoraron que, tras el estallido social, la participación deliberativa se había hecho más visible en Chile con el surgimiento de nuevas organizaciones de la sociedad civil.

Al respecto, los profesores también subrayaban el rol que debiese tener el Estado, tal como lo explicita Rosa: "el Estado debe tener la capacidad de incorporar estas decisiones y demandas ciudadanas". No obstante, frente a ello, la opinión de Julieta era más bien negativa: "tengo muchas dudas a si efectivamente este Estado que tenemos hoy día es lo que desea la mayoría de los ciudadanos". Consecuentemente, los profesores procuraban promover la participación deliberativa entre los estudiantes. En el sentir de Emilio, ello implicaba promover el pensamiento crítico y ayudarlos a "dilucidar todas estas dudas y cuestionamientos que existen a nivel de país".

IV.II.II. Reflexionando sobre el alcance del territorio y la participación deliberativa en el programa

Los profesores expresaron diversas opiniones positivas sobre el programa de la asignatura de Educación y Ciudadanía. Julieta, por ejemplo, resaltaba que la propuesta curricular era "rica para dialogar, debatir ideas, argumentar y contraargumentar en un clima de respeto y tolerancia". Este aspecto era corroborado por Amanda, al señalar que varios de los contenidos propuestos ella los había podido implementar a través de "debates para abordar problemáticas nacionales e internacionales, así ampliar la visión de los estudiantes".

Detrás de esta apreciación, estaba el reconocimiento por parte de los profesores sobre que el programa incluía temáticas contingentes que tocaban los intereses de los estudiantes. En su descripción, Emilio señalaba que "los estudiantes están muy alertas y con muchas dudas sobre lo que está sucediendo, y el programa ha establecido conexiones con esas reflexiones y consultas". De igual modo, mientras Julieta remarcaba que "se habla de la sustentabilidad, de cambio climático, cosas con las cuales los estudiantes están familiarizados más que nosotros. Ellos entienden que tienen responsabilidades frente al tema", Rosa reconocía que la mención de los "valores de una democracia, medio ambiente y bien común me representan. Busco esos componentes actitudinales en los estudiantes".

No obstante, a pesar de incluir perspectivas más cercanas a los intereses de los estudiantes, el programa era más bien "abstracto" y "demasiado teórico", en referencia a algunos conceptos que eran fundamentales para la ciudadanía. Así, en el tratamiento del espacio público, al incluir perspectivas incluso jurídicas y económicas, en la opinión de Emilio, se "mezclaban conceptos" cuando solo debió haberse referido al espacio público como aquel espacio en donde se pueden "sociabilizar problemáticas y realidades a nivel local y nacional, un espacio de discusión, de consenso".

IV.II.III. Problematizando la enseñanza de la participación deliberativa con base en el texto escolar

En general, los profesores reconocían el "apoyo" que les daba el texto escolar. Rosa resaltaba, respecto del texto escolar que utilizaba, el que ofreciese fuentes que le permitían "desarrollar bien el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable. Esa parte más actitudinal". Este aspecto era complementado por Julieta, que detallaba que el tratamiento de temas como el fortalecimiento de la democracia y la participación era muy adecuado, así como la propuesta de actividades como "la discusión, el

diálogo, los debates, hacer presentación de conceptos claves y, a partir de estos, que los estudiantes enjuicien, valoren y reflexionen".

Los profesores también expresaron distintos grados de adhesión al modo en cómo los textos escolares definían distintos aspectos de la participación ciudadana. Así, mientras Rosa objetaba que, para definir ciudadanía, se tomasen distintos elementos de perspectivas comunitaristas, liberales y republicanas sin hacer mayor distinción —"es como que te voy a dar una definición súper completa de participación ciudadana usando todas las perspectivas"—, Amanda valoraba la definición que aportaban los textos sobre el espacio público: "le da un protagonismo importante a la ciudadanía que no he visto en otras definiciones, la construcción que se hace del espacio y la apropiación que hace la ciudadanía de él". No obstante, en el sentir de los profesores, más allá de sus apreciaciones personales, lo importante era la labor que ellos debían realizar para que los estudiantes pudiesen deliberar sobre estos contenidos. Como lo resume Julieta: "para generar debate en el aula, el texto no lo crea, quien lo hace es el profesor. El texto puede plantear de forma cerrada una situación y como profesor puedo decidir quedarme con eso o abrir la discusión".

V. Discusión

A partir de los resultados, se analiza su relevancia para el objetivo de investigación y, en consecuencia, para la literatura en el área.

V.I. Reflexiones de los profesores sobre los textos curriculares

Las contribuciones de los participantes complementan los estudios sobre cómo los profesores evalúan el contenido del currículo oficial. En concreto, sin realizar una evaluación sobre los programas y textos escolares de la asignatura Educación y Ciudadanía, se trató de acceder a las deliberaciones que desarrollaron dos grupos de profesores sobre estos recursos y comprobar que, más allá de mantener ciertas críticas sobre sus deficiencias, reconocen en ellos un aporte a la formación ciudadana y, de manera particular, a la participación deliberativa, al superar un acento tan centrado en los intereses del Estado y más centrado en problemáticas más cercanas a la ciudadanía y, por tanto, a los intereses de los estudiantes.

Los aspectos que los profesores aún consideran deficitarios en los libros de texto de Educación y Ciudadanía están referidos a cierta "neutralidad" y abstracción para tratar aspectos referidos a la participación deliberativa. Del mismo modo, algunos de estos profesores critican el enfoque más bien "reduccionista" presentado en los programas y textos

escolares, que omiten elementos de conflicto que existen en la esfera pública y que afectan la discusión política entre ciudadanos, los que, en muchas ocasiones, involucran al propio Estado. Por tanto, estas contribuciones subrayan la importancia de estar atentos a la tensión que experimentan los profesores cuando se ven obligados a transmitir contenidos que no concuerdan con su propia comprensión de estos temas.

V.II. Discutiendo la relación entre la enseñanza de los profesores y los textos curriculares

Dentro de los aportes de los participantes están los saberes profesionales a través de los cuales ponderan los contenidos sugeridos por estos recursos curriculares y que consideran significativos para sus estudiantes. En concreto, su valorización se sustenta en su propia comprensión sobre la participación deliberativa, la que exige presentarles a los estudiantes temas que sean de su interés y, por tanto, que los mueva a la discusión y al pensamiento crítico. Al mismo tiempo, el poder vincular los contenidos propuestos en estos materiales con el contexto más amplio en los que viven los estudiantes ha ayudado a los profesores a hacer vinculaciones con demandas ciudadanas de importancia, tal como se han expresado en Chile en el último tiempo. En este sentido, un aspecto que sobresale en el estudio es cómo los profesores recurren a su autonomía profesional para reflexionar sobre el currículo, tanto para seleccionar aquellos contenidos relevantes como para implementarlos en el aula.

Sin embargo, el estudio hace un aporte particular al subrayar la importancia que cumple la deliberación como ejercicio propiamente profesional y que permite a los profesores discutir y discriminar sobre los aspectos curriculares en torno a los cuales deben tomar decisiones. Específicamente, en relación con el programa de estudio y los textos escolares en cuestión, esta deliberación incluye el reflexionar en profundidad sobre cuáles contenidos podrían contribuir de mejor manera a la deliberación ciudadana de los estudiantes, a partir del conocimiento que tienen sobre ellos y de que no necesariamente se condicen con aquellas perspectivas u objetivos contemplados en estos materiales. Esta forma de abordar los programas y libros de texto de Educación y Ciudadanía presenta una perspectiva adicional respecto de cómo enseñar la participación deliberativa, lo que supone, a su vez, una deliberación pedagógica previa: se enseña acerca de la deliberación ejercitándola.

V.III. Aportes de la investigación al conocimiento en el área

Los aportes de los participantes también tienen relevancia para las investigaciones que se desarrollan en el campo de la formación ciudadana. De partida, agrega algunas aristas de

cómo los profesores utilizan los recursos del currículo puestos a su disposición para la enseñanza de la participación deliberativa, al mismo tiempo que consideran sus propias concepciones y los intereses de sus estudiantes. En ese sentido, este estudio no analiza la enseñanza de estos contenidos mediante un enfoque conceptual abstracto, sino que también explora atendiendo las discusiones públicas que están impactando a la realidad sociopolítica chilena. Futuras investigaciones deberán profundizar estas consideraciones contextuales y personales que inciden en la enseñanza de la participación deliberativa.

Si bien este estudio no constituye una evaluación de determinados programas de estudio y los textos escolares, algunas de las discusiones de los profesores podrán contribuir a la investigación sobre estos recursos curriculares y su incidencia en la formación ciudadana de los estudiantes. Aspectos como la influencia de los profesores en el diseño de estos materiales curriculares en Chile y el papel de las editoriales, así como los criterios de su aprobación por parte de instancias oficiales, ayudarían a entender el alcance de los procesos utilizados para tratar contenidos como la participación deliberativa y vislumbrar mecanismos para que estos textos curriculares respondan de mejor manera a las necesidades de los estudiantes en los contextos sociales y políticos que se van reconfigurando.

Sin embargo, la mayor contribución de este estudio es su foco en la deliberación de dos grupos de docentes, lo que se distancia de un enfoque investigativo meramente documental sobre estos textos curriculares. Puesto que esta deliberación no necesariamente refleja el pensamiento de otros docentes que, incluso, pudiesen utilizar los mismos materiales, lejos de argumentar que el profesorado tiene una forma homogénea de pensar sobre estos temas, se trata de resaltar que este es un ejercicio habitual de los docentes, aunque, no obstante, no es debidamente considerado en la investigación. En este trabajo, si bien se subrayan más los puntos de consenso entre los docentes, no se elimina la diversidad con la que enfrentan este tipo de temáticas. Investigaciones a futuro podrán explorar más estas diferencias atendiendo a sus implicaciones pedagógicas. Ello permitirá comprender de mejor manera cómo los profesores podrían contar con los espacios para deliberar sobre su enseñanza, más aún si su fin último es enseñar a sus estudiantes para hacerlo.

VI. Conclusión

El propósito fue analizar, a través de la deliberación de dos grupos de profesores de Historia chilenos, su pensamiento acerca de los contenidos sobre participación deliberativa presentes en el programa de estudio y textos escolares para la asignatura de Educación y

Ciudadanía. A través de dos estudios de caso, se abordaron las discusiones que los profesores desarrollaron en torno a algunos de los conceptos contenidos en estos textos curriculares, pero integrando sus propias concepciones sobre estos temas y el conocimiento de estos estudiantes. Al hacerlo, subrayaron la importancia de potenciar la discusión en el aula, lo que debe hacerse en torno a problemáticas que sean de interés para los estudiantes y en vinculación a los tipos de conflictos sociales y políticos que se dan en la sociedad más amplia. Esta contextualización supone una crítica a aproximaciones a estas temáticas que, en su afán de neutralidad, son muy abstractas para generar este ejercicio ciudadano.

Desde esta perspectiva, la investigación supera un enfoque meramente documental para comprender la relación entre estos materiales curriculares y la enseñanza que los profesores imparten en materia de formación ciudadana. Al hacerlo, se ha buscado resaltar el protagonismo de los profesores que debiese sustentarse en procesos permanentes de reflexión deliberativa para preparar a los estudiantes para abordar temas de interés público. Este también constituye participación deliberativa, y es el mejor ejemplo que podrían ofrecer a sus estudiantes.

VII. Referencias bibliográficas

Albanesi, C. (2018). Citizenship Education in Italian Textbooks. How Much Space Is There for Europe and Active citizenship? *Journal of Social Science Education*, *17*(2), 21-30. https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1710

Beck, T. (2019). Managing an unpopular opinion in a controversial political issue discussion. *Theory and research in social education, 47*(2), 205-227. https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1551165

Castells, M. (2008). The new public sphere: global civil society, communication networks, and global governance. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *616,* 78-93. https://doi.org/10.1177/0002716207311

Cavieres-Fernández, E., Castro, L., Cavieres Figueroa, E. y Chaupis, J. (2017). Textos escolares y la Guerra del Pacífico: ¿obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos? *Revista de Pedagogía*, *38*(102), 53-79. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814004

Christianakis, M. y Mora, R. (2014). E pluribus unum: Elementary school narratives and the making of national identity. En H. Hickman y B. Porfilio (Eds.), *The new politics of the textbook. Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks* (pp. 107-125). Sense Publishers.

Cox, C. y García, C. (2017). Evolution of citizenship education in Chile: recent curricula compared. En B. García-Cabrero, A. Sandoval Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados y M. Pérez. (Eds.), *Civics and citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 85-104). Sense Publishers.

Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Fernández-Niño, C., Millalén, C., González, C. y de la Barreda, L. (2020). *Texto del Estudiante Educación Ciudadana 3° y 4° Medio*. Cal y Canto.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Foster, S. y Crawford, K. (2006). Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research. En S. Foster y K. Crawford (Eds.), *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks* (pp. 1-23). Information Age Publishing Inc.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Gilberto Pérez del Blanco.

Girard, B., Harris, M., Mayger, K., Kessner, M. y Reid, S. (2021). "There's no way we can teach all of this": Factors that influence secondary history teachers' content choices. *Theory & Research in Social Education*, *49*(2), 227-261. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1855280

Hidalgo, R. (2020). *Texto del estudiante Educación Ciudadana 3° y 4° Medio*. Santillana.

Ho, L. C. y Barton, K. C. (2020). Preparation for civil society: A necessary element of curriculum for social justice. *Theory & Research in Social Education*, *48*(4), 471-491. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1763880

Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe. European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan.

Mckee, A. (2005). *The public sphere: an introduction*. Cambridge University Press.

Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

Ministerio de Educación. (2021a). *Programa de Estudio Educación Ciudadana Tercero Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2021b). *Programa de Estudio Educación Ciudadana Cuarto Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Piedade, F., Ribeiro, N., Loff, M., Neves, T. y Menezes, I. (2018). Learning about the European Union in times of crisis: Portuguese textbooks' normative visions of European

citizenship. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *17*(2), 31-40. https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1714

Pontes, A. I., Henn, M. y Griffiths, M. D. (2019). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, *14*(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/1746197917734542

Robles, E. (2011). Los textos escolares de historia del Perú: hechos iniciales de la invasión y conquista. *Nova et Vetera, 20*(64), 55-78. https://doi.org/10.22431/25005103.169

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Sampermans, D., Reichert, F. y Claes, E. (2021). Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. *Cambridge Journal of Education, 51*(4), 433-450. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1861219

Stevens, M. y Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *Journal of Social Studies Research*, *43*(1), 1-16. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002

Zúñiga, C. G., Cárdenas, P., Martínez, R. y Valledor, L. (2020). Teachers' classroom practices for citizenship education: Experiences of teachers rated as outstanding. *Citizenship, Social and Economics Education*, *19*(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/204717341988797

Aprendizajes sociales en estudiantes de Profesorado en Educación Primaria: su relación con temas y problemas de la cultura contemporánea

María Esther Muñoz
Docente, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
munozmariaesther@gmail.com

Jimena Carla Rodríguez
Docente, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
3.jimenarodriguez@gmail.com

Sofía Rojas Mercado
Estudiante, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
rojasmercado2001@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo pretendemos compartir una descripción comprensiva de resultados de entrevistas realizadas a cuatro estudiantes del Profesorado en Educación Primaria[1] que se enmarca en una investigación que desarrollamos en la Universidad Nacional del Comahue[2] y que indaga sobre los aprendizajes sociales e históricos en la cultura contemporánea.

En las entrevistas exploramos los aprendizajes sociales que reconocen haber construido los y las estudiantes en su formación inicial; los saberes disciplinares, perspectivas y enfoques; su relación para pensar en la cultura contemporánea, y su valoración sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales escolares.

Las entrevistas fueron diseñadas considerando los resultados obtenidos en una primera indagación de los aprendizajes en la formación de estudiantes del profesorado a través de la implementación de un cuestionario semiestructurado.[3] En este marco, el cuestionario nos permitió identificar y describir algunos indicadores, datos e información para conocer y comprender, a través de entrevistas en profundidad, sobre esos aprendizajes sociales.

Palabras claves: aprendizajes sociales, estudiante, cultura contemporánea, formación inicial

[1] Estudiantes de Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y de Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente N.º 6 de la provincia de Neuquén.
[2] "Aprendizajes en Ciencias Sociales e historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Cipolletti".
[3] Resultados presentados y compartidos en el V Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, octubre 2022, con el título "Acerca de los aprendizajes sociales e históricos en estudiantes del Profesorado Universitario en Enseñanza Primaria: primeras y provisorias lecturas".

I. Una indagación en contexto

Indagar los aprendizajes sociales e históricos en estudiantes del nivel primario, secundario y profesorado es una preocupación que parte del presente y que reconoce los desafíos que el mundo contemporáneo imprime a las prácticas de enseñanzas y aprendizajes escolares y formativos y que es parte de una investigación que estamos desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.[4]

Vivimos escenarios, contextos y tiempos contemporáneos, inciertos, de acentuadas mutaciones, sensibles y diversos que exigen repensar, analizar y reinterpretar las sociedades en que vivimos, ante la complejidad de sus problemas. "Este cambio de época, obliga volver comprensible el movimiento de la historia e interpretar el rumbo de la sociedad" (Quiroga, 2020, p. 9).

Recuperamos diferentes investigaciones que, a la luz de las preocupaciones y desafíos que imponen estos contextos y escenarios, aportaron a repensar la manera de concebir las enseñanzas y aprendizajes sociales e históricos; al conocimiento relacionado al aprendizaje del pensamiento social e histórico; a la comprensión de algunos problemas implicados en el aprendizaje escolar y en estudiantes de profesorado, entre otros aportes. Si bien sobre el aprendizaje en estudiantes de profesorado no son menores las indagaciones y propuestas que han arrojado importantes aportes, lo cierto es que también indican algunas de las carencias en el conocimiento de lo que se aprende en la formación inicial del profesorado. Y en particular para pensarla en la cultura contemporánea, en esos escenarios y contextos en los que deberán tomar sus propias decisiones profesorales (Salto y Muñoz, 2022).[5]

En este marco y en diálogo con estos escenarios y contextos nos proponemos, en la investigación que estamos desarrollando, construir descripciones comprensivas e interpretativas de aprendizajes en estudiantes en ciencias sociales e historia en la cultura contemporánea de los tres niveles educativos mencionados. De allí que su unidad de análisis son estudiantes escolares y de la formación inicial de profesorados en Educación Primaria e Historia en contextos situados de las localidades de Cipolletti (Río Negro) y Neuquén capital (Neuquén). Colectivos a los que nos aproximamos de manera recursiva delimitando casos por

[4] Proyecto C153 "Aprendizajes en Ciencias Sociales e historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Cipolletti", codirigido por María Esther Muñoz y Víctor Salto. Investigación que proyectamos de manera colectiva junto a los miembros del equipo e integrantes del EDICSH en FACE (Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia en Facultad de Ciencias de la Educación).

[5] En el trabajo compartido, en las XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, damos cuenta de algunas de estas investigaciones con el título "Fundamentos metodológicos para la indagación de aprendizajes sociales e históricos en la formación inicial del profesorado en educación primaria e historia".

nivel a partir de sus propiedades comunes vinculadas a lo espacial, categorial y temporal (Muñoz y Salto, 2023). A través de técnicas de recolección de datos e información como cuestionarios, entrevistas y observación de registros proyectamos construir los casos que estimamos en nuestra investigación y vinculados a sus objetivos.

En esta oportunidad compartimos resultados obtenidos de entrevistas realizadas a dos estudiantes del Profesorado en Educación Primaria del Instituto de Formación Docente N.º 6 y a dos estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Entrevistas semi estructuradas en las que indagamos acerca de sus intereses al iniciar la carrera y su relación actual; de las dificultades y posibilidades en el cursado virtual; de los aprendizajes sociales que reconocen haber construido los y las estudiantes en su formación inicial; de su relación para pensar en la cultura contemporánea, y su valoración sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales escolares en la escuela primaria.

II. Estudiantes de Profesorado en Educación Primaria: contexto en el que transitan su formación

Las y los estudiantes entrevistados/as asisten a formarse en el Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, y en el Profesorado de Educación Primaria, del Instituto Superior de Formación Docente N.º 6 de Neuquén capital. Se encuentran entre el tercer y cuarto año del plan de estudio de los respectivos profesorados y comenzaron su formación en el 2020, en contexto de presencialidad virtual.

Las entrevistas nos proporcionaron información acerca de las características que reconocen del estudiantado y las condiciones en las que transitan en ambos profesorados. En las respuestas encontramos coincidencias cuando observan que asisten estudiantes predominantemente del género femenino —con responsabilidades familiares— que en su mayoría realizan actividades laborales, además de asistir a formarse en el profesorado, y que estas condiciones influyen, de alguna manera, en la formación que van transitando. En sus expresiones se reconoce que:

> La mayoría que se recibe son mujeres, noté eso desde que decidí anotarme en esta carrera y fue algo que me llamó la atención, llegar al taller de inicio, hacer la ronda y ver todas mujeres y, como mucho, diez hombres… Pero calculo que se sigue reproduciendo lo que pasaba antes, cómo se veía a la maestra mujer; entonces, para cierta gente, no se logra visualizar o no es como tan normal que el hombre estudié para profesor de primaria… (Y)

> En cuarto año tenemos un compañero. Sabemos que han ingresado dos chicos, pero lo que es el resto de los años… Francisco en este caso fue el único... considero que quizás todavía se tiene una mirada de la docencia que es como, más a la maestra. En la carrera lo vemos por ahí, cuando los profesores y profesoras remiten a las maestras. Entonces, es como que todavía, se ve muy fuertemente esta mirada en donde la docencia… tenemos como figura a la maestra y no al maestro, y pasa esto que se ve muy pocos. Porque es como estar haciendo una carrera donde siempre remitan a la mujer. Creo que esto hace que no la elijan y se vayan a otras profesiones. (L)

> Bueno sí en ese sentido conozco casos de compañeras que sí están laburando y esto influye en su trayectoria. Las consecuencias, creo yo que son, por ejemplo es el caso de E. E, está siempre con nosotros, en nuestro grupito y ella labura y empieza a las 6 de la mañana y después hay cursadas que son después de la seis de la tarde y bueno por ahí, ella llega en los últimos momentos muy agotada. En la extensión se complica bastante. También conozco compañeras que además de trabajar, tienen que estar en sus hogares, cuidando a sus hijos, entonces bueno. Creo yo que el profesorado, la carrera, la universidad no tiene en cuenta a estos compañeros, compañeras. (Fr)

> La gente que está estudiando y está trabajando en educación, sí, conozco mucho... se puede ver la diversidad de trabajos que realizan ciertos compañeros que están estudiando, en la misma docencia o en otras cosas, tienen menos tiempo para dedicarlo al estudio cuando están trabajando y estudiando. No hay horas de descanso porque a veces están trabajando y no llegan a estudiar, entonces se quedan toda la noche despiertos. La mayoría de los compañeros que conozco, que conocí años anteriores, han tenido que bajarse de materias o hay profesores que los han bajado de las materias; se atrasaban o ellos mismos tomaban la decisión de bajarse de algunas materias para no agotarse y, si tenían familia, para estar más con ellos. (Y)

> Hay mucha variedad de trabajos que he realizado antes de comenzar a estudiar en el profesorado. Muy poca gente, muy pocos compañeros y compañeras, he notado que están dedicados exclusivamente a la educación, a educarse, digamos, en el Instituto. Esto influye muchísimo. Lamentablemente, uno suele relegar el estudio al trabajo, porque obviamente el trabajo es el que lleva el sustento a la casa. Alguien dijo: yo hace nueve años que estoy cursando. Obviamente que la carrera se alarga. Y sí, tiene que ver con el trabajo. También para otras compañeras, lo que predomina un poquito o se escucha, es la familia. Los hijos, la responsabilidad familiar y demás. Y ahí es donde otra vez se suprimen o se deja de ir a algunos espacios o a un año completo y después, retoman los estudios. (Fe)

> En algunos casos, por ahí lo que pasa, con el trabajo obviamente se complica no. Si trabajan de mañana, hay materias que tienen que empezar a patearlas para otros años o ver cómo arreglar los horarios, contar por ahí en que los jefes sean medianamente flexibles. En esos casos sí, se retrasan un poco más en la carrera, también en los meses de junio y noviembre, todo lo que es el cansancio, se nota mucho más que por ahí un estudiante que puede tener tiempo solamente para estudiar. (L)

En general, reconocen entre las motivaciones e intereses iniciales, cuando comenzaron a estudiar en el profesorado, la necesidad y el gusto por el saber enseñar y saber desempeñarse en la tarea docente, el tener un trabajo estable y el aprender otros conocimientos además de los que poseen habitualmente, sobre temas diversos. No obstante, y con respecto a la

posibilidad de contar con un trabajo estable, dejó de ser preponderante como motivación al transitar por su trayecto de formación.

> Se me cruzó por la cabeza que es algo que me gusta, pero que también es un trabajo estable; que me recibo y sé que voy a tener trabajo, (…) seguir adquiriendo conocimiento acerca de cómo enseñar, también cambiar un poco ciertas realidades con la experiencia de uno mismo. (Y)
>
> Es obvio que es un trabajo estable. (…) Y hay un cierto compromiso que uno tiene que asumir, con el conocimiento en sí mismo que uno tiene que aprender para las infancias. Y si es verdad que, una vez empezado el profesorado me interesó mucho tener más conocimiento (…). Me gusta lo que aprendo, lo que me están enseñando y hacia dónde apunta toda esta enseñanza. (Fe)
>
> En mi caso personal, siempre de chica me gustó la docencia. Si bien uno cuando ingresa, por ahí va cambiando, y dice, pero bueno, también es una oportunidad de trabajo yo creo a la altura de la carrera que estoy, creo que lo hice también más porque, uno tiene que interesarse y preocuparse por los estudiantes (…). En mi caso particular, fue desde lo que la vocación…, tomarlo también como un trabajo, pero decir bueno, a mí me genera mi economía, pero a la vez también yo me preocupo y me ocupo por esos estudiantes (…). (L)
>
> Cuando inicié la carrera por ahí lo que buscaba más era una salida, un trabajo estable. Eso fue en un primer momento. Después fui transitando la universidad y bueno…, y esto también en relación con las prácticas que hemos tenido, con las microexperiencias hemos podido entrar en el aula. Yo creo que ahí, no sé si me terminé de enamorar de la tarea docente pero sí decidí asumir un compromiso con la tarea que significa ser docente. Más que buscar un trabajo estable pasó ahora asumir un compromiso, a tener una actitud digamos, frente a lo que implica ser docente. (Fr)

En esta dirección, nos interesó indagar sobre cómo transitaron la formación en la virtualidad. Durante la pandemia les resultó mayormente difícil y ni difícil ni fácil sostener su formación en la virtualidad. Reconocen diversos motivos como las dificultades en el uso de tecnologías en el contexto de la formación del profesorado, en el conocimiento de los recursos tecnológicos al proceso de enseñanza y aprendizaje[6] y, en este contexto particular, la conectividad. Sin embargo, expresan que la virtualidad favoreció en algo —la condición que han tenido— en ese momento. Consideran como aspectos positivos de la virtualidad a su formación las condiciones del contexto físico, de tiempo y económicas.

> Fue muy difícil. Porque era algo totalmente nuevo (…) Fue un cambio radical, también al ver el manejo de la institución misma, porque había demasiados profesores que tampoco sabían, entonces se le complicaba a la hora de dar clases. Tuvimos algunos profesores que directamente subían videos a la plataforma y no nos daban la clase virtual porque no sabían manejar bien o no tenían las herramientas para hacerlo, a

[6] Resultados obtenidos también en investigación previa y que compartimos en el II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales. Trabajo presentado con el título "Investigar, Formar en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Cultura Digital".

veces no tenían internet, computadora (…) Había compañeros que no podían conectarse por ese motivo, porque no tenían las herramientas, no tenían internet. (Y)

El primer año en 2020, me resultó un poco difícil, se me complicó. En 2021, tuve -por suerte- un grupo de compañeras que fue bastante llevadero, nos acompañamos entre todos. Transitar mis estudios virtuales…hay que leer solo y esta cuestión del zoom, de los tiempos lo complejizó un poco (…) Lo favorable fue la comodidad, el no esperar el colectivo con frío, calor o bajo la lluvia o los horarios. En condiciones de ambientes me resultó favorable. Lo único, digamos que le podría llegar a sacar mérito, es el manejo de los tics, de las herramientas, las condiciones tecnológicas. Tuve que cambiar de empresa, de plan y demás. Muchos de mis compañeras y compañeros estaban con datos, otros con teléfono; leían materiales desde el teléfono, que no es lo mismo que andar leyendo en papel, en computadora o tablets. (Fe)

Fue complejo en el tema de la soledad, para encarar las cursadas. Perjudicó en esto de las relaciones cara a cara, costaba mucho construir vínculos, eh… y el seguimiento propio de los docentes. Tengo compañeras que habían empezado, por ej en el 2020, dejaron la carrera. Es un tema preocupante esto, incide en la continuidad. La brecha de desigualdad que existe en torno a la conexión con internet, hay que pagar el wifi, es una locura todo lo que es el gasto virtual de hoy y de lo que fue ayer también. En mi caso, la virtualidad, contribuyó completamente. Me permitió hacer una cursada según está estipulada en el plan de estudio. Pero bueno yo lo veo de forma presencial, tengo que salir dos horas antes cuando tomaba el colectivo. Esos tiempos, esas cuatro horas que a mí me tardan entre ir y volver, en el espacio de virtualidad, yo lo tenía para leer textos, repasar apuntes, descargar bibliografía. Yo creo que en ese sentido, me benefició. (Fr)

En mi caso, lo más difícil de la pandemia en realidad fue el manejo de la tecnología. Fue lo que más me perjudicó. No conocía estas herramientas como zoom, meet, por ahí también las otras herramientas que nos proponían los profes para hacer por ejemplo podcast, videograbaciones... yo creo que, en ese punto, ahí sí, porque era como que yo tenía que estar aprendiendo lo que me daban en la facu y paralelamente cómo utilizar las herramientas tecnológicas. Después, en cuanto a las materias, me permitió hacer varias, yo podía ir avanzando. Era mucho más fácil, pero igualmente después volviendo a la presencialidad también está bueno porque uno comparte con los compañeros, se aprende más en esas charlas. Aún así y todo, el estar en casa, el no hacer viajes, el conectarte facilitan un poco más. Pero, a otras compañeras se les complicó mucho. Obviamente uno tenía que tener internet, para tener un buen acceso a las clases, obviamente con datos móviles se puede, pero llega un momento en que los datos se te cortan y perdiste la clase, y quedas medio colgado. Va en la realidad de cada uno, depende de los casos, no fue ni difícil ni fácil. (L)

III. Formación en ciencias sociales, enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales escolares en la cultura contemporánea: relaciones y valoraciones

La información obtenida nos indica que los y las estudiantes entrevistados/as reconocen aprendizajes en su formación en ciencias sociales que les contribuyen a comprender las sociedades que vivimos y valoran positiva y necesaria su enseñanza a las infancias para que puedan también comprender su entorno. Por esto mismo, consideran que enseñar sobre la

realidad social puede contribuir a que las infancias comprendan esta sociedad, que caracterizan compleja, conflictiva, desigual, cambiante y diversa. Estas expresiones se corresponden con los actuales contextos y escenarios contemporáneos en los que se produce su formación inicial. "Lograr enseñanzas y aprendizajes que se sostienen en vivencias democráticas y en la democratización de los conocimientos del mundo social son acciones concretas que marcan una dirección acorde al propósito de la formación inicial, esto es enseñar y aprender a democratizar la democracia" (Funes y Moreno, 2021, p. 7).

> Entrar a la facultad, y que te aporten otra mirada y abordarlo desde las problemáticas que, como estudiante, uno atraviesa todos los días. Creo que es mucho más rico a la hora de poder estudiarla y cómo se va acomodando a otros contextos, que uno puede ir atravesando otras realidades. Yo creo que ese punto, ciencias sociales, en cuanto a la profesión y a la formación como docente, aporta y mucho. Ahora en cuanto a las infancias contribuye. En mi caso personal obviamente con todos estos aportes que me brindaron sí se puede. Las infancias hoy en día con el acceso a lo tecnológico, saben muchas cosas, están muy al día con la realidad que pasa, pero creo, y considero que, desde la escuela no se considera esos saberes o esas ideas que los estudiantes saben, para profundizar más las problemáticas que hoy en día se atraviesan como sociedad. (L)

> La formación me ha aportado en saber que la realidad en que estamos es muy compleja y que tenemos mucha diversidad, no lo había tenido en cuenta cuando entré a la carrera y con el paso de los años es algo que me sorprendió. Me ha ayudado a comprender la realidad en la que estamos viviendo ahora y demás. Pero sí, me está ayudando mucho. Es algo clave enseñarles a las infancias su realidad, su contexto. Es muy importante que lo que se enseñe en la escuela se relacione con la vida de ellos, y para que también puedan entender al otro. (Y)

> Entendemos que las sociedades son complejas. Yo lo noto desde lo que yo recibo, y también para las infancias, imagino que esta manera de promover las ciencias sociales, reconocer la sociedad. Que puedan comprender, que puedan problematizar situaciones y llegar a resolverlas o plantearlas. Esto de ser docentes y saber enseñarles esta manera de pensar, de ver la realidad. Porque estamos en una sociedad donde se necesita explotar lo bueno, y sí criticar y ver lo malo, pero no únicamente esa mirada. (Fe)

> Me ha permitido comprender las realidades, justamente como vimos son diferentes, desiguales. En las ciencias sociales principalmente es de dónde he recibido más herramientas para intentar comprender alguna parte de la realidad social, la más cercana, la que yo vivo. (Fr)

Los espacios curriculares que reconocen les aportaron o contribuyeron en este tipo de reflexiones y aprendizajes son aquellos que se relacionaban con la Didáctica de las Ciencias Sociales I y II y Pedagogía Especial, según el plan de estudio del Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, y Perspectivas Pedagógicas, Didáctica de las Ciencias Sociales I y II, Historia, Filosofía y Conocimiento, según el plan de estudio del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N.º 6 de Neuquén capital.

Se identifican aspectos relacionados con la enseñanza, los aprendizajes de la realidad social en la escuela primaria y que han aprendido en el profesorado. De sus relatos se observa que han aprendido que enseñar es una práctica situada, compleja y multidimensional; que enseñar consiste en formar a las infancias en la comprensión de la sociedad que viven, en el reconocimiento y respeto por las otredades; contribuir para que las infancias se formen como ciudadanías democráticas y sean parte de los futuros cambios a partir de reconocer la importancia de la participación democrática en las sociedades que vivimos. Y, en este sentido, orientados a enseñar sobre realidades que son desiguales, conflictivas, cambiantes, diversas.

> De ver la realidad social y los estudiantes, creo que es lo que uno como docente tiene que…, que puedan ver la realidad en la que están viviendo, ya sea en ese momento, a futuro o así mismo, también el pasado.
>
> Ser conscientes de que la realidad social es compleja, dinámica y en estos casos, el enseñar esa complejidad también le permite al estudiante poder ver la complejidad en la que vive. Por ahí que haya distintas formas de pensar, uno en el transitar va tomando diversas posturas, a lo cual como docente, también tiene que enseñar esto y decir que cada uno tiene su opinión, cada uno tiene su forma de pensar y todas son válidas. (L)
>
> Porque al saber que la realidad social en la que vivimos es compleja y muy diversa, también se puede entender al otro, al compañero, a su propia familia.
>
> En el tema de las realidades desiguales, también en la importancia de enseñar la diversidad que hay en la sociedad, para que las infancias se formen como ciudadanías democráticas. (Ya)
>
> Podría decirte, por ejemplo, esto de enseñar a las infancias que vivimos en un espacio intercultural y diverso, creo que es muy necesario.
>
> Somos diferentes, esto de respetar las formas de pensar, de que todos podemos pensar diferente y eso mismo nos puede llevar a un mejor puerto.
>
> Es la construcción de lo que vine estudiando, de mi trayectoria. Es una construcción porque estamos hablando de los enfoques, estamos hablando de la interculturalidad, estamos hablando de la realidad social, bueno totalmente tocada por la didáctica de las Ciencias Sociales.
>
> Hay que saber llegar con esto a las infancias; con lo situado, con hacerlos partícipes, hacerlos comprender y buscar estrategias para que ellos logren estos aprendizajes, que adquieran estos conocimientos. Que uno sabe que son necesarios en la sociedad. (Fe)
>
> Enseñar es una práctica situada, compleja. Se obtienen muchas herramientas en relación con otros espacios como las didácticas específicas para abordar lo que es la práctica docente.
>
> Me parece que hemos tenido muchas herramientas, recursos. Considero que ahí hemos tenido varios acercamientos a las perspectivas para observar, más desde las sociales por ahí que de otra, otros espacios, pudimos interpretar.
>
> Hemos aprendido a obtener herramientas para acercar contenidos que sean más familiares, al entorno de los chicos, de los estudiantes, considerando las

heterogeneidades, que se pueden dar dentro del aula. Hemos tenido muchos aportes para mirar a las infancias (Fr)

En esta primera descripción comprensiva de resultado de entrevistas a cuatro estudiantes de Profesorado en Educación Primaria cobran importancia las "situaciones vividas" en su formación; sus experiencias, representaciones y creencias, "y su traducción en las conductas" en contextos concretos (Pagès, 1996, p. 4).

IV. Algunas provisorias conclusiones

Las entrevistas nos proporcionaron información acerca de las características que reconocen del estudiantado y las condiciones en las que transitan en ambos profesorados. Expresan las motivaciones e intereses iniciales cuando comenzaron a estudiar en el profesorado y cómo les resultó sostener su formación en la virtualidad, durante la pandemia.

Los resultados nos indican que los y las estudiantes entrevistados/as reconocen aprender la enseñanza como una práctica situada y compleja destinada a formar a niños/as en la comprensión de las sociedades en las que vivimos. Aprendizajes que son aportados mayormente por asignaturas relacionadas con las didácticas de las ciencias sociales y asignaturas específicas relacionadas con el aprendizaje y las perspectivas pedagógicas.

Reconocen aprender a pensar la realidad social como desigual, conflictiva, cambiante y diversa. Que ello favorece la participación democrática en las sociedades que vivimos como un ejercicio provechoso para que las infancias se formen como ciudadanías democráticas y sean parte de los futuros cambios.

V. Referencias bibliográficas

Funes, A. G. y Moreno, T. (2021). Formación docente en Ciencias Sociales, en un mundo mundializado. En E. Martínez Figueira e I. Fernández Menor (Orgs.), *Educação e Ensino Na Era Da Informação*. Artemis.

Muñoz, M. E. y Salto, V. (2023). *Aprendizajes en Ciencias Sociales e historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Cipolletti*. Informe de Avance PI C 153. Cipolletti. FACE. UNCo.

Muñoz, M. E., Benavidez, S. y Escorza, L. (2019). *Investigar, Formar en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Cultura Digital*. II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de La Pampa.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, (28), 103-114.

Quiroga, H. (2020). Prólogo. En A. Bolcatto y G. Souroujon (Comp.), *Los nuevos rostros de la derecha en América Latina Desafíos conceptuales y estudios de caso*. UNL.

Salto, V. y Muñoz, M. E. (2022). *Fundamentos metodológicos para la indagación de aprendizajes sociales e históricos en la formación inicial del profesorado en educación primaria e historia.* XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. UNSE Santiago del Estero.

¿Qué aprendemos en nuestra formación inicial? Aportes de estudiantes del Profesorado en Historia

María Virginia Mazzón
Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue (EDiCSH-FaCE-UNCo).
mazzonvirginia@gmail.com

Virginia Tano
Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue (EDiCSH-FaCE-UNCo).
virginiatano@gmail.com

Víctor Salto
Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue (EDiCSH-FaCE-UNCo).
victorsalto26@gmail.com

Resumen

En la presente comunicación compartimos resultados de una indagación realizada a estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional del Comahue (sede Neuquén). En esta oportunidad, obtenidos de entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro estudiantes de esta unidad académica, quienes forman parte de un segundo avance en el marco del proyecto C153 orientado a una indagación más amplia.

En dichas entrevistas indagamos acerca de las condiciones en las que se forman en el profesorado y su influencia en la formación; las dificultades y/o aportes de la virtualidad en escenarios de pandemia; sus intereses iniciales al comenzar la carrera en relación con los actuales; las contribuciones que reconocen de su formación histórica y didáctico-pedagógica en el profesorado, y lo que consideran ha de consistir la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela secundaria actual. De los resultados obtenidos, identificamos indicadores de aprendizajes que expresan en diferentes aspectos en torno a estos temas.

Palabras claves: formación profesional superior, aprendizaje, historia, cultura contemporánea

I. Sobre el contexto de la formación en el profesorado

En la primera quincena de diciembre de 2022, realizamos cuatro entrevistas a estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional del Comahue. Las entrevistas fueron concretadas en el marco de los avances previstos en el proyecto que estamos desarrollando, titulado "Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro", proyecto más amplio y que contempla entre sus objetivos, entre 2021 a 2024, analizar críticamente los aprendizajes en la formación de estudiantes del Profesorado en Historia (sede Neuquén).

Con las entrevistas nos propusimos ampliar precisiones y enriquecer resultados obtenidos de un cuestionario —durante 2021 y 2022— a 23 estudiantes del profesorado.[1] Los resultados nos permitieron, por un lado, conocer inicialmente los contextos desde los cuales transitan su formación, primeros indicadores sobre lo que aprenden y la utilidad que le adjudican, y avances sobre cómo piensan históricamente y proyectan su pensamiento en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la historia (Mazzón *et al*., 2022). Por otro lado, pudimos delimitar el curso de entrevistas que favorecieron mayores precisiones sobre los aprendizajes que reconocen en su formación en el Profesorado en Historia. En palabras de Arfuch (2002, p. 17), delinear "un territorio bien reconocible, una cartografía de la trayectoria –individual– siempre en búsqueda de sus acentos colectivos". Asumimos, entonces, la realización de cuatro entrevistas entre 23 estudiantes de profesorado que habíamos encuestado, entendiendo que, "(…) lejos de servir de ejemplos a la teoría, o de 'casos' para una descripción, se transforman a su vez, en *espacios emblemáticos*, tramas culturales de alta densidad significante, capaces de iluminar, aún en pequeña escala, un 'paisaje de época'" (Arfuch, 2002, p. 30).

Convencidas/os de esa posibilidad, confeccionamos un guion de preguntas semiestructuradas a partir del cual consultar y conocer sobre:

- Las condiciones en las que se forman en el profesorado y su influencia en la formación;
- las dificultades y/o aportes de la virtualidad en su formación inicial en pandemia;
- los intereses iniciales y actuales que los/las orientan a formarse en el profesorado;
- las contribuciones que reconocen de su formación histórica y didáctico-pedagógica;
- lo que consideran ha de consistir la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela secundaria actual.

Entrevistamos a dos estudiantes del género femenino y dos del masculino, quienes forman parte de un colectivo, no representativo, de estudiantes en el que predomina el género

[1] Cuestionario semiestructurado, autoadministrado (sin participación directa del encuestador/a) y con acceso por medio de enlace electrónico (provisto por WhatsApp y correo electrónico).

femenino por sobre el masculino y no binarie. Un colectivo de estudiantes que se ubica dentro de una franja etaria que oscila entre los 22 y 50 años de edad, y que en su mayoría se encuentra transitando el cursado de asignaturas del quinto y último año previsto por el plan de estudios del Profesorado en Historia (por Ord. N.º 96/85-1474/14). Las/los cuatro estudiantes entrevistadas/os comparten su formación con una generación que en su mayoría comenzó el profesorado entre 2012 y 2017. Estudiantes que, en unos casos, residen en la localidad Neuquén capital (una de las dos sedes de la Facultad de Humanidades) y, en otros, provienen de diferentes localidades aledañas y distantes a dicha sede.[2]

Las/los entrevistadas/os también forman parte de un colectivo que predominantemente reconoce transitar su formación junto con otras actividades (laborales) y cuyas motivaciones al iniciar la carrera se vinculan con la búsqueda de un trabajo estable, el gusto por la historia, con una valoración ético-política del lugar de la docencia y con la expectativa de saber enseñar historia y desempeñarse en esta profesión. Un estudiantado que en estas condiciones reconoce, además, experiencias y vivencias dificultosas en su formación inicial durante la pandemia y el aislamiento social de los años 2020 y 2021.

En este marco, y en relación con el tránsito de su formación junto con otras actividades laborales, las/los entrevistadas/os ampliaron que:

> Lo sentí siempre por ahí en la charla con mis compañeros en lo que era la disposición de tiempo. Cada vez que nos juntamos a hacer trabajos, de coordinar los tiempos, los escuchaba tratando de organizarlo y pensaba en qué momento pueden preparar materias (…) que más allá de la gratuidad universitaria se requiere muchísimo esfuerzo (…) el precio de las fotocopias y de los colectivos siempre fue caro y yo no me encontré con ese problema de tener que costearlo y entiendo que la mía es una situación bastante particular pero que no es la de la mayoría. (E1)
>
> (…) desde tercero o cuarto año ya más o menos tenía un trabajo fijo. También cursaba. Pero se te hace más difícil el hecho de cursar más materias por el tema de la intensidad, capaz, de algunas materias (…). (E2)
>
> Sí, yo antes trabajaba y estudiaba la mayoría del tiempo. En los primeros años siempre fue así. Por eso también se me alargó un poco la carrera. (…) de hecho tuve muchos compañeros que abandonaron y después los vi de vuelta (…). Pero sí, muchos abandonaron porque trabajaban o porque era muy pesada la carrera. También porque estaban lejos. Bueno un montón de situaciones. (…) a veces tenes que decidirte entre trabajar o dedicarte a la carrera. Porque requiere mucho tiempo de estudio. (E3)

[2] Algunas de estas localidades de procedencia, tanto las aledañas como las distantes, pertenecen a la misma provincia de Neuquén (Plottier, San Martín de los Andes y Barrancas). Otras corresponden a la provincia de Río Negro (Catriel, Cipolletti, General Roca/Fiske Menuco y Cinco Saltos).

En relación con sus motivaciones al comenzar la carrera, las/los entrevistadas/os nos precisaron:

> En mi caso en particular, cuando me anoté en la carrera fue porque me gustaba mucho la historia. No pensaba tanto en las ganas de ser docente. Me gustaba más el contenido. Fue más por eso. [Hoy] Me sigue gustando mucho la historia. Pero estoy mucho más entusiasmada con ser docente. (E1)
>
> (…) el interés por la historia siempre está. Lo que pasa es que va cambiando el orden de prioridades. Hoy ya con casi 30 años la estabilidad laboral es lo que más querés. La idea de trabajar en algo, que encima además me gusta. (…) [Hoy] preguntarse para qué voy a enseñar historia, cómo lo voy a enseñar o qué hacer cuando te encontrás dentro del aula (...) se gana como un segundo puesto después del interés por la historia. (E2)
>
> (…) coincido más con lo último [Refiere a la docencia como una actividad ético-política]. Esto de aportar a la sociedad (…) ¿por qué llegamos a dónde estamos? Yo quería entender porque estábamos donde estábamos. (…) Necesitaba saberlo porque en la secundaria como que no me terminaba de cerrar. (…) Y por eso me fui para esta carrera. [Hoy, sostiene lo mismo], pero de otra manera. (…) que pueda también aportar algo más en estudiantes del secundario. (…) Esto del pensamiento crítico que no tenía en cuenta hasta que hice estas materias en el quinto año de la carrera. (E3)
>
> (…) en los últimos meses, en que estaba cursando la secundaria, elegí historia porque era la que mejor se me daba y porque me gustaba. También me acuerdo un año había ido a las olimpiadas de historia, (…) me gustaban temas como la Guerra Fría y la Segunda Guerra Mundial, (…) Ahora me gusta casi todo lo que se ve en la carrera, Roma, América, Asia. (…) Ahora los intereses me van por la historia de Rusia. Cuando empecé no pensaba en la opción laboral. (…) también me acuerdo que en la secundaria me toco tener profesores que no me gustaban sus clases, (…) y pensaba, quiero ser profesor pero no como ellos. (E4)

Por último, en relación con su formación durante la pandemia y en virtualidad, las/los entrevistadas/os sostuvieron que:

> (…) en mi casa fue un poco caótico. (…) [Pero] hay cuestiones que se hicieron mucho más accesibles. (…) estar en mi casa. (…) una computadora que puedo usar. (…) cada uno tenía sus espacios durante la pandemia. Sé que no fue el caso de todos mis compañeros y compañeras. Creo que la cursada fue más accesible pero para quienes teníamos la accesibilidad. (…) [También] perdí contacto con muchos compañeros. (…) De pronto la virtualidad te une un montón pero también te aísla (…) y de golpe no los ves más. (…) Con la virtualidad (…) se sintió como un proceso por ahí un poco más en solitario. (…) y de hecho volver a la presencialidad fue como que tuve esa dificultad de volver a la sociabilidad que había antes en las aulas. (E1)
>
> (…) fue básicamente casi todo negativo, me costó mucho adaptarme a la virtualidad. No por una cuestión de accesibilidad o no facilidad con la tecnología. No podía prestar tanta atención en la computadora. Es como que necesitaba el hábito de tener que ir a un aula y estar con los compañeros (…). Por la pandemia es donde más me atrasé, (…). Hubo materias que no se dictaron y justo varias de quinto año. (…) Compañeros que estaban un poco más lejos, lograron trazar un poco más de puentes ante algunas situaciones (…) [Por ejemplo] de cursar la práctica docente con una compañera de

> Catriel (…) a través de WhatsApp o incluso llamadas por zoom, podíamos más o menos coordinar cómo íbamos a trabajar. (…), tuve más [problemas] en el tema de estar solo y pensar más en cuestiones laborales antes que la universidad (…) otras necesidades que cumplir antes que meterle más a la Facultad. (E2)

> (…) la virtualidad no me ayudó mucho. Fue muy estresante porque no es lo mismo. (…) De hecho abandoné muchas materias. (…) Tampoco tenía buena conexión. (…) sé que a muchas personas sí. Porque, por ejemplo, las personas que tienen hijos tenían la posibilidad de estar en su casa con sus hijos y poder cursar. (…) A veces veía hasta a los profesores frustrados. (…) [También] aprendimos a manejar mucho la virtualidad. Por ejemplo, nos hacían hacer videograbados (…) que antes no lo hubiéramos tenido que aprender si esto no pasaba. (…) Después, los profesores grababan las reuniones. Si vos trabajabas, llegabas a tu casa y podías escuchar la grabación. (…) aprendí ahí a hacer esas cosas. La ausencia de la tecnología en la formación antes era más clara. (E3)

> (...) en algunas cosas había más tiempo. No tenía que viajar. También tenerlo todo en la computadora (…) [Por otra parte] Era como que no había mucho contacto con el profesor, eso no me gustó mucho, (…) fue como una cursada que tuvo cosas buenas y malas. (E4)

II. ¿Qué aprenden en su formación en el Profesorado en Historia?

En el marco del contexto descrito, en las entrevistas realizadas avanzamos, además, en la indagación de los aprendizajes que reconocen en su formación inicial en el profesorado. Las/los entrevistadas/os se encuentran prontos a recibirse y en los cuatro casos han cursado la mayoría de las 29 asignaturas contempladas en su plan de estudios.

A continuación, desarrollamos tres aspectos sobre los que reconocen aprender, citamos registros específicos que refieren a esos aspectos e identificamos de cada aspecto los supuestos que, a nuestro entender, los/las orientan en su planteo. Sostiene Taylor que las ideas o creencias que poseen las personas refieren "a supuestos subyacentes que hacen posibles, pensables, esas ideas y creencias" (Taylor, 2002, citado en Manara, 2021, pp. 18-19, y Salto, 2023, p. 104). Por lo tanto, nos interesó identificar aquello que orienta y se encuentra implícito en lo que reconocen aprender sobre los tres aspectos que observamos.

Los tres aspectos refieren a: 1) la utilidad de la historia; 2) las contribuciones de su formación histórica y didáctico-pedagógica, y 3) en qué ha de consistir la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela secundaria actual.

Sobre el primer aspecto, vinculado a la utilidad de la historia, estudiantes de profesorado nos indicaron que:

> (…) después [de] transitar la carrera lo que entendiste es que en realidad la historia es para construir el futuro. Fue como un cambio muy enorme. El momento en qué me dí cuenta que no estaba tanto entendiendo las cosas que pasaron sino que estoy pensando

> en cómo se pueden construir para adelante. Ese creo yo que fue el cambio más grande que tuve desde que inicié la carrera hasta hoy. (E1)
>
> [La historia contribuye a comprender el presente y proyectar futuros], coincido pero pienso "¿se logra?" No sabría decir si sí o sí no. Me trae dudas. Es como que capaz se da, esto de pensar históricamente, pero a veces no lo puedo ver exteriorizado. (E2)
>
> (…) hay muchas situaciones que se repiten en la historia. Entonces está bueno buscar la manera de que no se repitan más. O por lo menos de que se transforme en el futuro. Ahí la clave la veo más en el futuro. (…). El desafío está ahí. En ver por qué se están repitiendo y ver, nosotros desde el lugar donde estamos, qué podemos hacer para que se transforme ese suceso que coincide con los del pasado. (E3)
>
> Si los alumnos pueden pensar históricamente, gracias al trabajo de los profesores, eso les va a permitir entender muchos problemas del presente y en vivo. Y también poder enfrentarse a problemas que vengan a futuro o plantear nuevos problemas. (E4)

En este aspecto, según observamos, prevalece un supuesto en clave prospectiva en el que la historia sirve mayormente para pensar y construir futuros. En particular, por las posibilidades que aporta la historia como disciplina para pensar histórica y críticamente la realidad. Aun ante planteos más escépticos (como en lo aportado por E2), la disciplina permite pensar en el devenir de lo pasado y de lo vivido en el presente para la construcción de futuros (en E1) y el cambio (en E3) y asumirlos como problemas o incluso plantearlos (en E4).

Sobre el segundo aspecto, los aportes se diversifican y enriquecen notablemente los iniciales resultados que habíamos obtenido desde el cuestionario en torno a su formación histórica y didáctico-pedagógica. Aquí, los registros que tomamos de cada entrevista —mucho más extensos— los sintetizamos a los fines de esta presentación, para luego dar lugar con mayor visibilidad a los supuestos que entendemos que los/las orientan.

Las contribuciones que nos plantea E1:

> (…) Puedo confirmar que aprendí historia. Y eso sirve un montón porque cuando vas al aula tenes que saber. No podes no saber. (…) cuando empecé a cursar la carrera, estaba muy acostumbrada a esa historia siempre vista como de arriba para abajo y nunca de abajo para arriba. Y de pronto me encontré con que había una diversidad de actores, (…). Me hizo empezar a preguntarme, en algunas cátedras donde no aparecían ciertas personas en los relatos, "bueno, ¿dónde están?" (…) las ausencias [en ellos]. Porque me di cuenta que en esos relatos yo era una de las que faltaba. No era partícipe y me preguntaba dónde estaban las mujeres. Lo que más me dio [la formación histórica] es darme cuenta cuando no aparecen estas diversidades. (…) [La formación didáctica me aportó que] una elige la historia que quiere enseñar. (…) me di cuenta que la historia se construye, que los relatos también se crean de algún lado. Me sentí incluso hasta poderosa, cuando pensé que los puedo crear yo también. (…) Cuando me di cuenta [de eso], pensaba en cuál iba a ser el mío. (…) También esto de tomar decisiones sobre qué, por qué y para qué enseñar (…) [en] las decisiones que voy a tomar en cuanto a recortes temporales y espaciales. (…) hay un montón de decisiones que influyen (…) Que no es lo obvio. Que las clases también se construyen. (E1)

Por su parte, E2 pone el acento más en su formación histórica y nos aporta que:

(…) en la Universidad hay un fuerte hincapié en saberes más desde lo latinoamericano y sobre todo regional. (…) A construir conociendo cuestiones de las regiones y viendo distintas perspectivas. (…) un profesor egresado de la UNCo, tiene que formarse en un conocimiento de la región de donde es. Para poder explicar desde esa base otros aspectos. [En] materias como Universal en la que cursamos con unos programas que eran inmensos y que estaban buenísimos, muchos de los temas te proponían estudiar un problema. Había muchos autores que discutían entre ellos mismos. [A partir de los cuales] se podía generar un debate. Ahora, en una cantidad enorme en la que capaz no había un tiempo para tratarlo, [sino que es] ir derecho al tema de Revolución Francesa y discutirla y ver cómo la podemos discutir. (E2)

En el caso de E3, las contribuciones se relacionan con:

Aportes que van por el lado de las perspectivas. Que no son eurocéntricas. A mí me gustó Antropología por eso. (…) Con Mundo Actual Afro asiático me pasó lo mismo. Nos corremos de esas perspectivas. Las materias de historia americana también (…) me abrieron mucho las perspectivas que yo tenía. (…) También el trabajar en equipo con mis compañeros. (…) eso te hace crecer personalmente. No te quedas en lo individual porque el crecimiento personal para mí se da en la interacción con los demás. Y eso te lo da mucho la universidad. [El campo de la formación didáctica] me aportó mucho, a la hora de ponerlo en práctica, de realizar algo con todo eso que aprendí (…). Por ejemplo, esto de entender que estamos aportando a pensar históricamente. Que me lo encontré en este campo y no me di cuenta antes. (E3)

Finalmente, en E4 las contribuciones reconocidas se vinculan con que:

(…) vemos problemas vinculados al presente (…) Culturas Antiguas, (…) Teorías Políticas y Económicas (…) Mundo actual afroasiático (…), [te permiten] entender muchos problemas que hoy en día se atraviesan. Como estamos involucrados, aunque tenga que ver con la historia del otro lado del mundo. (…) se ven problemas actuales desde una perspectiva. (…) por ejemplo, la historia de antiguos [con la] esclavitud y problemas hoy en día [de] esclavitud con la ciudadanía (…) cuando vemos migraciones en la antigüedad y como se dan hoy en día ese tipo de migraciones. [Las materias del campo didáctico] creo que han aportado. Porque, si bien se ven a lo largo de la carrera estas relaciones que se pueden establecer entre el pasado y presente, yo no sabía cómo darlas en una clase, para cuando sea profesor. (…) cómo ejercitar. También en entrar dentro de este mundo que es la docencia porque, si bien la formación tiene cosas de la docencia, tampoco es como que vaya encaminado directamente a entender eso de cómo dar las clases, (…). Uno quiere dar todo, quiere que la clase sea solamente historia y es otra cosa lo que hay que hacer a eso que en un principio uno cree. (…) [Las materias de la formación histórica y de la formación didáctica] aportan en la misma medida. No puede haber clase de lo que no sabes. Pero también se necesita esa formación pedagógica para poder dar clases. (…) las formaciones no se pueden pensar una sin la otra. (E4)

En este aspecto, según observamos, subyace principalmente en E1 y E4 la centralidad de las relaciones mutuas y dependientes entre su formación histórica y didáctico-pedagógica, lo cual nos indica el supuesto de que no basta con saber historia, pero tampoco que no se puede pensar en su enseñanza sin el dominio de saberes de la disciplina. Una orientación que también los/las invita a pensar el conocimiento histórico y la clase de historia escolar en una

especie de tránsito. No solo de pasar de pensar la historia como el mero estudio del archivo a pensarla desde la posibilidad de la autoría, sino también a la clase de historia escolar como espacio de construcción de conocimientos disciplinares.

Asimismo, otro de los supuestos que identificamos se vincula con la asimilación de conocimientos disciplinares en perspectivas alternativas al pensamiento eurocéntrico y en clave de historias regionales y locales (como en el caso de E2, E3 y E4). Pero también en perspectiva de visibilizar las ausencias de colectivos sociales desde una concepción de la historia como territorio en disputa por la construcción de relatos, frente a relatos de la narrativa histórica hegemónica que a menudo tiende a invisibilizar colectivos sociales; el caso de las mujeres es una preocupación central (como lo expresa E1).

Por último, entre sus aportes, observamos otros dos supuestos que identificamos claramente visibles. Por un lado, el de pensar en clave de historia problemas vinculados con el presente. Esto es, el supuesto de que los problemas del presente son históricos y que los problemas históricos son visibles en el presente (como en E2 y E4). Por otro, reparar en lo implicado en su enseñanza y en la tarea docente. El supuesto de su enseñanza como una comunicación intencional en la que se encuentran involucradas diferentes decisiones y concepciones sobre este oficio inicialmente no concebidas en su formación. Algunas de ellas, relacionadas con la definición de recortes temporales y espaciales propios y con la precisión de motivaciones e intenciones (en E1), con el pensamiento histórico como finalidad de la disciplina escolar (en E3) y con el ejercicio de esa comunicación (en E4).

Finalmente, el tercer aspecto, relacionado con en qué ha de consistir la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela secundaria actual. Las entrevistas nos expresan que:

> (…) esto del enseñar y aprender en la escuela secundaria desde el reconocimiento de la diversidad de relatos razonados históricamente. Eso me parece bastante clave. (…) Si vamos al caso, si se enseña una historia más tradicional ya sabemos que los chicos se la van a olvidar. Y si quiero que les quede algo es que aprendan a pensar históricamente. Que se puedan enfrentar a problemas que puedan resolver por algo que se haya dicho en el aula. (E1)

> (…) la enseñanza más desde un conocimiento latinoamericano y de Argentina. (…) que se construya un conocimiento. Si es uno el que habla, es una voz. (…) como que no hay un diálogo en lo cual construir. No se puede generar una historia viva o reconstruir relatos sino a través del diálogo y del respeto con las demás miradas. (…), para un hecho histórico, existen distintos puntos de vista. Entonces, la pluralidad de las voces a la hora de construir un relato genera discusión. Y ahí podemos construir una realidad mucho más rica que la que se transmite desde una sola visión. (…) si no estudiamos los problemas del presente, entonces creo que no hay una construcción porque la verdad que el presente avanza y va. (…) Hoy se discute mucho, cuestiones

> de identidades, en internet podes leer cosas que se escriben sobre el feminismo, sin fundamentos y sin una visión crítica. Se busca ofender más que generar una discusión. (…) Entonces pienso, ¿Para qué enseñar la crisis del imperio romano, si no lo puedo asociar con el presente, si no construye algo? La idea siempre es construir. (…), hacer un diálogo entre el pasado y el presente, no quedarnos simplemente con entregar datos. Sino que se construya una discusión sobre las mismas personas, porque también ellos [los alumnos] van a tener una posición. Tal vez no me termine gustando lo que piense un alumno, pero la idea es construir en conjunto y también que puedan discutirme a mí. (E2)

> (…) en particular, esto de ver que hay situaciones en las que pueden notarse cambios y continuidades. Ver por qué hay continuidades. El desarrollo de sentidos, de identidad, respeto, tolerancia y empatía. Eso me parece muy importante también. Ver de qué manera pensamos al otro o a la otra persona porque siento que falta trabajar mucho en eso. (…) las realidades van cambiando con el tiempo y está bueno que vayamos viendo también cómo va cambiando el contexto. Y a partir de eso el poder enseñar y que el aprendizaje histórico a través de la historia sea fructífero para las y los estudiantes del secundario. (…) Y por ahí me gustaría que se concientice un poco más esto de pensar históricamente. Antes pensaba eso de que yo iba a decir todo lo que sé y no pensé que se trataba de eso. Pero ahora sí lo veo de otra manera. (E3)

> [La] del conocimiento de la diversidad de relatos y el análisis histórico desde la discusión y el debate, de la identificación de cambios y continuidades, y de examen a base de opiniones argumentadas. Sobre (…) problemas situados específicamente en lugares, en la historia americana y argentina y también en el mundo afroasiático. (…) de establecer relaciones y razonar. (…) no solo enseñar para que se sepa la historia, sino que tenga un uso. (…) [Que sea] útil para interpretar las desigualdades en el capitalismo y que sirva para interpretar y buscar soluciones a cuestiones que son presentes hoy en día. (…), para que los alumnos vean que la historia no es solamente algo pasado. Que también sirve para poder entender cuestiones del presente y poder conocer que hay cosas que pasan por cuestiones del pasado. Que tiene un contexto y un origen, (…). Si bien no sea la esclavitud como institución, en Argentina hay situaciones que se asemejan a la esclavitud, a trabajos esclavos. También, por ejemplo, la esclavitud en Mauritania o en el mundo islámico (…). Cuando Estados Unidos conquista lo que hoy es el territorio de Texas, Nuevo México, California, por ejemplo, la discriminación hacia los mexicanos que habitaban esos territorios se puede relacionar [con] el lugar que ocupa, en la estratificación social estadounidense, lo que se llama el latino. (…) también algunos problemas de China, ¿qué sucede con China? ¿China sigue siendo un país comunista o un país capitalista? Debates que hoy en día son muy importantes para entender la geopolítica mundial. (E4)

En este aspecto, identificamos dos supuestos que entendemos orientan sus consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela actual. En primer lugar, el supuesto de una historia escolar interpretativa donde el abordaje de la diversidad de relatos sobre diferentes temas y problemas ocupen un lugar central (como en E1, E2, E4). Esto implica un enseñar y un aprender a razonar (E1, E4), construyendo conocimientos de historias vivas (E2), desde la periferia del mundo europeo occidental (presente en E2 y E4) y desde el diálogo y respeto de puntos de vista, desde la empatía, el

debate y la argumentación (E2, E3 y E4). Por otro lado, el supuesto de una historia escolar comprensiva, cuya enseñanza y aprendizaje en la escuela actual ha de residir más en abordar problemas del presente y sus relaciones con lo pasado (E2), en pensar soluciones (E1) e identificar cambios y continuidades (E3 y E4).

La observación de estos supuestos nos indica, en definitiva, la presencia de aprendizajes centrados más en lo interpretativo y comprensivo para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico escolar. Esto es, favorecer la construcción de interpretaciones y comprensiones históricas más que la mera transmisión de hechos del pasado e inconexos con el presente.

III. Algunas descripciones de lo que aprenden en su formación inicial en el profesorado

Nuestra indagación asume una concepción de aprendizaje, a modo de hipótesis inicial y general, "como un proceso [que], recoge un cambio duradero de capacidades y/o tendencias, es transferible a similares o nuevas situaciones en las que se aprendió, ocurre como consecuencia de una práctica realizada, siendo la memoria el registro que subyace al aprendizaje" (Martínez Valcárcel *et al*., 2018, p. 55). Proceso que resulta al mismo tiempo de manera individual y social (Aisenberg, 2019). En esta orientación, los supuestos identificados nos resultan un ejercicio oportuno, entre otros posibles, para dar cuenta de una parte de este proceso en estudiantes del Profesorado en Historia de un contexto en particular. Especialmente, porque nos permiten captar la duración de determinadas comprensiones, también los cambios y modificaciones que la formación les ofrece para enriquecer su conocimiento del oficio, y reconocer las iniciales transferencias que construyen en torno a situaciones escolares como consecuencia de su formación. En este marco, y llegados a este punto, nos planteamos: ¿los supuestos identificados se relacionan con lo que sabemos o se espera debe aprender en su formación inicial el futuro profesorado?

En relación con la utilidad de la historia, los supuestos identificados nos indican que aprenden a comprender la historia en clave prospectiva. Es decir, más para la construcción del futuro y la orientación de cambios posibles desde el devenir de lo pasado en el presente. Un aprendizaje que, como sabemos, influye en la manera de concebir la acción social pero también en cómo se piensa la distancia temporal en relación con el futuro. En este caso, un futuro que no viene "luego de", sino que se puede crear "a partir de", el ahora, el presente o el pasado (Santisteban Fernández y Anguera, 2014). Utilidad que Chapman *et al*. (2018) también identifican en estudiantes británicos del Profesorado en Historia en relación con el dotar de sentido al mundo. De la misma manera que en la indagación realizada por estos

autores, se trata de estudiantes que reconocen la importancia del conocimiento histórico y dan un lugar destacado al gusto por el pasado, pero que comprenden que no solo por estos motivos han de enseñar historia en las escuelas.

En este sentido, por un lado, los supuestos nos indican que en su formación histórica aprenden a enriquecer sus conocimientos sobre la disciplina como construcción narrativa y territorio de disputas entre relatos y perspectivas. Entre relatos tendientes a visibilizar o sostener el ocultamiento de colectivos históricamente excluidos de la narrativa hegemónica. Una preocupación que va en línea con lo aportado por algunas investigaciones dedicadas a observar la presencia de los invisibles en la historia escolar (Villalón y Pagès, 2013; Coudannes Aguirre, 2015; Massip y Pagès, 2016). Entre perspectivas, aquellas que se manifiestan como alternativas al pensamiento eurocéntrico y en clave de historia problemas periféricos (latinoamericanos y afroasiáticos) relacionados con el presente. Pero también en perspectiva de género orientada a cuestionar algunos marcos dominantes sobre la educación ciudadana y a democratizar la práctica de la educación política (Sant y Pagès, 2011; Massip y Sant, 2022).

Por otro lado, los supuestos observados en los aportes que reconocen de su formación didáctico-pedagógica nos indican que aprenden a enriquecer su conocimiento del oficio. En primer lugar, estos aprendizajes se relacionan con cambios y modificaciones que identifican en la manera de concebir las relaciones entre su formación histórica y didáctico-pedagógica, las cuales son reconocidas desde su permanente, necesaria y mutua dependencia, y ya no desde las distancias que ubican a menudo a la formación didáctica y docente, en el plan de estudios del profesorado, como un añadido de su formación disciplinar. Un aspecto central en la medida en que, como ya ha destacado Moniot, "la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza" (1993, citado en Pagès, 2004). En segundo lugar, modificaciones vinculadas con sus concepciones iniciales sobre la enseñanza y el oficio docente en la historia escolar. Así, la enseñanza de la historia pasa a ser comprendida como una comunicación intencional (Pagès, 2004; Salto, 2023) que los/las involucra en un activo proceso de toma de decisiones y en concebir la clase de Historia escolar como un espacio de construcción de conocimientos disciplinares. Marco en el que identifican que el profesorado construye conocimientos cuando enseña (Pagès, 2019, p. 20) y que, en ello, responde a una serie de exigencias diferentes (Seixas, 2017, p. 2) a las que reconocían inicialmente.

Finalmente, los supuestos que identificamos, en relación con la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela secundaria actual, también nos indican la existencia de iniciales transferencias a situaciones escolares a partir de esas comprensiones y modificaciones. Estas se vinculan, como ya observamos, a enseñanzas y aprendizajes escolares de historias más interpretativas y comprensivas por oposición a la mera transmisión de hechos del pasado e inconexos con el presente. Transferencias que implican comprensiones y conocimientos asimilados que observamos relacionados con la importancia de abordar, en la escuela secundaria actual, diferentes problemas del presente y sus relaciones con lo pasado desde la diversidad de relatos (multiperspectividad), desde el razonamiento y la argumentación histórica, desde la empatía histórica y la identificación de cambios y continuidades.

Se trata, a nuestro criterio, de aprendizajes vinculados con la enseñanza y el aprendizaje escolar de conceptos e ideas de segundo orden que Seixas considera centrales en el desarrollo del pensamiento histórico. Es decir, que son generativos de este pensamiento (Seixas, 2017, p. 8) y orientadores claves en su enseñanza y aprendizaje escolar. Conceptos e ideas cuyo dominio observamos se encuentra inicialmente apropiado en su formación y orientado a la interpretación y comprensión escolar de problemas contemporáneos e históricos (Levesque, 2008; Levesque y Clark, 2018). En particular, los referidos a lo históricamente significativo de los hechos, a la relevancia de entender en perspectiva histórica, a la identificación de causas y consecuencias en las decisiones humanas, a las coexistencias entre continuidades y cambios y a la interpretación de las evidencias (Seixas, 2017), los cuales les permiten comprender e identificar asimismo la relevancia y las posibilidades de una enseñanza y aprendizaje de la historia crítica e interpretativa en la escuela secundaria (Ramírez Achoy y Pagès, 2022).

Mención aparte merecen, en definitiva, dos ausencias que consideramos notorias en referencia a estas transferencias. Por un lado, la ausencia de la dimensión ética —también apuntada en la propuesta de Seixas— que ha de asumir la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico escolar. Un concepto que no observamos destacado con claridad entre los aprendizajes reconocidos sobre este aspecto en su formación. Que nos resulta notorio ante el carácter inevitable de los juicios en el ejercicio de todo razonamiento histórico, ante el necesario reconocimiento de las implicancias y responsabilidades en determinadas experiencias del pasado y ante el ya reconocido vínculo del conocimiento histórico con la memoria colectiva. Por otro, la ausencia del reconocimiento de las emociones. Pues, como ya es conocido, se trata de construcciones sociales que determinan en última instancia los

aprendizajes escolares. Emociones que son mucho más difíciles de cambiar que lograr que jóvenes escolares aprendan sobre determinados contenidos o protagonistas históricos (Pagès, 2019, p. 18). Sobre todo, en contextos donde el peso de las emociones juega un rol central en la circulación de discursos de odio y su abordaje escolar resulta un trabajo fundamental en la enseñanza y el aprendizaje escolar del pensamiento histórico (Izquierdo Grau, 2020).

Para concluir con esta primera e inicial descripción de los resultados obtenidos queremos destacar, en primer lugar, algunas distancias que observamos. En principio, respecto de lo aportado por investigaciones de principio de siglo XXI cuando la investigación sobre la formación del profesorado, y en particular en historia, aún era la hermana pobre de la investigación educativa (Pagès, 1997; Bravo, 2000). Sabemos que estamos en mejores condiciones para indagar sobre el objeto planteado y que ha corrido agua bajo el puente desde entonces. Pero también que los tiempos han cambiado y algunas carencias siguen estando. Nuestras preocupaciones, por lo tanto, no están saldadas en torno a lo que sabemos aprende en su formación inicial el futuro profesorado. Aún estamos haciendo un recorrido posible y para nada concluido sobre un aspecto que, sin embargo, consideramos central para pensar al mismo tiempo en los aportes de la formación al profesorado que ha de asumir los retos y desafíos que nos plantea el siglo XXI. En segundo lugar, y finalmente, plantear algunas cercanías desde las que observamos los resultados obtenidos en esta primera descripción. Aquellas que nos vinculan con la idea sostenida por Pagès (2019) y Ramírez Achoy (2020) respecto de que las alternativas ante los problemas en la formación del profesorado han de surgir de la suma de experiencias investigadas. De nuestra parte, en eso estamos. Sabiendo que aún nos queda camino por recorrer.

IV. 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 A. G. Funes y M. A. Jara (Comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 67-76). EdUCo.

Arfuch L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (pp. 17-31). FCE.

Bravo, L. (2000). Las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales de educación secundaria. En J. Pagès, J. Estepa Giménez y G. Travé González (Coords.),

Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales (pp. 425-438). UIA-AUPDCS. Universidad de Huelva.

Chapman, A., Burn, K. y Kitson, A. (2018). What is school history for? British student-teachers perspectives. *Arbor*, *194*(788), a443.

Coudannes Aguirre, M. A. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 1-12). AUPDCS. Universidad de Extremadura.

Izquierdo Grau, A. (2020). Contrarrelatos del odio en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (19), 55-66. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384359

Levesque, P. (2008). The nature of History and Historical Thinking. En P. Levesque, *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Pensamiento histórico: definiciones y aplicaciones educativas. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *El manual internacional de enseñanza y aprendizaje de historia de Wiley* (pp. 119-148). Wiley Blackwell.

Manara, C. (2021). *Contrarrevolución en las fronteras. El liderazgo de los hermanos Pincheira en la guerrilla del Sur americano (1818-1832).* Prohistoria.

Massip, M. y Sant, E. (2022). Gendering citizenship education. Feminist-relational approaches on political education. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 35-51.

Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457). AUPDCS. Universidad de Las Palmas.

Mazzón, M. V., Tano, V. y Salto, V. (2022). *Aprendizajes en estudiantes de profesorado en historia. Primeros resultados de una indagación* (pp. 1-11). V Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 13, 14 y 15 de octubre. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.

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. I, pp. 35-48 y 49-73). DM. Universidad de Murcia.

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209 a 226). ICE. Horsori Editorial.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (2), 175-209. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3994

Pagès, J. (2019). 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 M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 11 a 35). Gredics, UAB, AB.

Ramírez Achoy, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica,* (21), 1-24.

Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación, 1*(84), 1-17.

Salto, V. (2023). ¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del Profesorado en Historia? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (22), 102-119. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4709

Seixas, P. (2017). Un modelo de pensamiento histórico. *Revista Filosofía y teoría de la educación,* (49), 593-605, (trad. del texto original: EDiCSH).

Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y memoria*, (3), 129-146.

Santisteban Fernández, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (19), 249-267.

Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (17), 119-136. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/4175/6331

Reflexiones en torno a narrativas de estudiantes de escuelas secundarias sobre la historia reciente

Gonzalo Álvaro de Amézola[1]
UNTREF.
gonzalodeamezola@gmail.com

Laura Cristina del Valle[2]
UNS. UNTREF.
laucris@bvconline.com.ar

Resumen

El objetivo de esta investigación es presentar algunas reflexiones sobre narrativas de estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires acerca de la historia reciente de la Argentina para observar el impacto de las innovaciones introducidas por la Ley de Educación Nacional en la enseñanza de la historia escolar. Las narrativas fueron el resultado de encuestas que tomamos en 2019, 2020 y 2021 a estudiantes de 5º año de escuelas secundarias de Bahía Blanca que consistían en relatar la historia argentina de los últimos años a estudiantes imaginarios de otro país.

Estos relatos permiten observar las representaciones que tienen los alumnos acerca del pasado, la presencia o ausencia de relaciones con diferentes hechos, acontecimientos y procesos históricos y analizar los aspectos que destacan o ignoran acerca de ellos. También, el ingreso de diferentes memorias en la escritura, sus opiniones y las relaciones entre la innovación que se propone desde la legislación y los diseños curriculares y la tradición historiográfica escolar. Su relevancia radica en las posibilidades de responder a las preguntas sobre el estado de la enseñanza de la historia reciente y la conciencia histórica de los alumnos desde la vigencia de la Ley de Educación Nacional.

Palabras clave: escuela secundaria, enseñanza, historia

[1] Director de Programación Académica de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UNTREF y codirector de la maestría en Enseñanza de la Historia de la UNR. Profesor de cursos de posgrado (UNTREF, UNR y REDES). Docente investigador categoría II. Director de proyectos de investigación sobre temas de enseñanza de la Historia en la UNLP, la UNPam, UNGS y la UNTREF. Investiga en temas de enseñanza de la historia.
[2] Doctora en Historia. Investigadora categoría II. Profesora de Didáctica de la Historia (UNS). Directora de Gestión Académica y Profesora de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UNTREF. Miembro del Banco de Evaluadores. Directora y codirectora de proyectos de investigación, tesistas y becarios. Directora del Centro de Investigación en Didácticas Específicas (UNS). Investiga temáticas de enseñanza de la historia.

I. Las narrativas escolares

El estudio de las narrativas históricas escolares constituye una práctica destacada para analizar el pensamiento histórico de los estudiantes como la cara de la conciencia histórica (Rüsen, 2001). Dada la vacancia de este tipo de estudios, una de las referencias que tomamos para esta investigación fue el proyecto internacional "Los jóvenes y la Historia en el Mercosur",[3] que relevó conocimientos, estrategias, recursos y representaciones acerca de la historia y su enseñanza utilizando encuestas a alumnos y profesores de escuelas secundarias de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Chile. Esta investigación estuvo inspirada en el proyecto "Youth and History", que involucró escuelas de veinticinco países europeos, Israel y Palestina. También consultamos resultados de grupos de investigación de las Universidades Nacionales de La Plata y La Pampa dirigidos por Gonzalo de Amézola entre 2010 y 2023 sobre narrativas históricas de estudiantes de escuelas secundarias acerca de la historia argentina, con equipos de investigación de las Universidades Nacionales de La Plata, La Pampa y Tres de Febrero, que procuraron profundizar los resultados de esa investigación internacional utilizando encuestas para recoger relatos sobre la historia nacional de alumnos de escuelas secundarias. Como puede observarse en algunas de sus publicaciones sobre La Plata, La Pampa y Bahía Blanca, el eje de las indagaciones fue la "conciencia histórica" y vinculados a esta los de "conciencia política" y "cultura histórica". Entre los antecedentes internacionales de este tipo de investigaciones encontramos proyectos canadienses en Quebec (Létourneau y Caritey, 2008) y Ottawa (Lévesque *et al.*, 2015), en Portugal (Barca, 2019) y en Brasil (Barca y Schmidt, 2013), en Chile (Henríquez, 2011) y México (Plá y Pérez, 2013) que intentan deconstruir las narrativas dominadas por los estudiantes y arrojar luz para que los profesores reflexionen sobre las historias que están narrando. Recuperamos, en este sentido, la idea de que enseñar historia es enseñar alguna versión del pasado, porque "la historia, a secas, no existe", es enseñar "alguna versión inteligible del pasado" (Zavala y Scotti, 2016). Esto pone en evidencia las representaciones sobre la historia, su enseñanza, la sociedad y también la importancia de investigar los trayectos de formación de profesores (Finocchio, 2016) para comprender la complejidad de los procesos que se desarrollan en las aulas.

En consecuencia, consideramos que las narrativas poseen una importancia central al momento de examinar los resultados de los procesos de aprendizaje de la historia, ya que involucran no solo contenidos que se enseñan en las aulas, sino también cómo operan en ellas

[3] El citado proyecto fue coordinado por Luis Cerri (UEPG, Brasil) y Gonzalo de Amézola.

las representaciones sociales (Castorina, 2007) y los elementos de la cultura contemporánea que permean los conocimientos desde afuera de la escuela, además de las opiniones de los estudiantes acerca de la historia.

En el caso que analizaremos, que es el resultado de las encuestas tomadas en escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, observamos que estas ideas no se articulan armoniosamente con el de las narraciones relevadas para este trabajo en tiempos de pandemia. El objetivo de esta investigación consiste en analizar de qué manera las narrativas históricas se ven afectadas por un proceso anómalo que altera el ritmo y la modalidad de las clases y del conjunto de la educación escolar por el COVID-19. A tales efectos, los temas que trataremos en este trabajo son las relaciones pasado-presente, la naturaleza de las explicaciones sobre el pasado, la historia argentina reciente y la guerra de Malvinas.

Esos temas aparecen en las narrativas de alumnos de 5° año de escuelas de Bahía Blanca tomadas en 2019, 2020 y 2021 en respuesta a un ejercicio que consistía en relatar la historia argentina de los últimos setenta años a un auditorio hipotético de jóvenes extranjeros a quienes tenían que narrar el pasado de nuestro país. El instrumento empleado es una encuesta que se responde en forma anónima y se toma por intermedio de los profesores de los cursos, a quienes se entregan instrucciones de aplicación. El tiempo asignado para contestarlas es de sesenta minutos. En 2019 involucraron a dos cursos de diferentes orientaciones de una escuela pública con reconocimiento social por la comunidad[4] y dos de una escuela privada católica alejada del radio céntrico.[5] En total, ofrecieron sus respuestas 75 estudiantes. Durante 2020, el cierre de las escuelas producto de la pandemia impuso condiciones diferentes en el contexto de aislamiento social preventivo obligatorio. Al no haber clases presenciales, debieron modificarse las instrucciones para la aplicación del instrumento y las encuestas se tomaron utilizando formularios de Google. Las respuestas que analizamos fueron las de los alumnos que las completaron y las enviaron voluntariamente. Participaron un curso de una escuela privada laica cercana al centro de la ciudad,[6] otro de una secundaria religiosa alejada del centro[7] y uno de una escuela técnica de gestión pública, a 13 km del centro.[8] En total fueron 37 estudiantes.

[4] Se trata de un curso de orientación humanística y de un curso de orientación económica. En adelante se los reconocerá respectivamente como curso 1. Año 2019 y curso 2. Año 2019.
[5] Ambos cursos son de la misma orientación. En adelante, los citaremos como curso 3. Año 2019 y curso 4. Año 2019.
[6] En adelante, curso 1. Año 2020.
[7] En adelante, curso 2. Año 2020.
[8] En adelante, curso 3. Año 2020.

La forma de implementación de las encuestas se transformó en una dificultad porque cambió en dos sentidos las características de las respuestas. Por una parte, porque fueron menores en cantidad al realizarse voluntariamente en los domicilios de los alumnos. Por otro lado, porque en la mayoría de las narrativas confluyeron síntesis históricas tomadas de páginas web. Sin embargo, las elecciones de textos que se incorporaron nos sirvieron para analizar las representaciones sociales[9] de los jóvenes acerca de lo que es la historia.

En 2021 esta situación continuó porque el regreso presencial de los estudiantes a las aulas de secundaria se organizó al principio con las llamadas "burbujas".[10] Luego, los cuidados siguieron con asistencia de los grupos completos en las escuelas. A diferencia del anterior, el ejercicio se tomó de manera presencial en los salones de clases durante las horas de Historia con la concurrencia de todos los alumnos con barbijo. Dada la dificultad para ingresar a los establecimientos educativos, se pudieron aplicar en dos cursos de una escuela de gestión pública relativamente cercana al centro de la ciudad.[11] Participaron en total 27 estudiantes.

En relación con estas muestras, es importante destacar que, en la presente investigación, como en todas las de este tipo realizadas sobre narrativas en distintos países, no se pretende construir un modelo estadísticamente representativo, sino que el análisis de estas producciones tiene como objetivo obtener indicios sobre los problemas de la enseñanza de la disciplina en un momento determinado.

II. Las relaciones pasado-presente

Uno de los aspectos que observamos en los análisis de las respuestas ofrecidas en 2019, 2020 y 2021 es la existencia de comentarios atemporales en el desarrollo de los relatos de los estudiantes. Por su generalidad, estos pueden aplicarse a cualquier período de la historia nacional sin distinción alguna de tiempo. En 2019 se encuentran con mayor frecuencia en las narraciones, de las cuales hemos seleccionado los siguientes como ejemplo: "La historia desde un principio y en adelante, siempre fue en base a revoluciones y cambios algunos construyeron lo que hubiésemos querido y otros solo crearon ambientes de muerte, guerra y destrucción",[12]

[9] Utilizamos en este caso el concepto de representaciones sociales expresado por Castorina (2007, p. 217), consideradas como "'una modalidad' del conocimiento común, que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. Una RS es centralmente una representación de algo para alguien (...)".

[10] Los alumnos asistían a las escuelas en pequeños grupos de manera alternada, para asistir a las materias del año correspondiente.

[11] En adelante, curso 1. Año 2021.

[12] Estudiante 10. Curso 2. Año 2019.

"Hablaría básicamente de la constante crisis que hubo en los últimos cien años y los cambios que se produjeron a lo largo de ellas con los cambios de gobierno y los golpes de Estado"[13] y:

> Desde los primeros años de organización de nuestro país, el poder y el dinero fueron el centro de los problemas y discusiones ya que todos querían llegar a ellos, y harían cualquier cosa por alcanzarlos; como golpes de Estado, señal de egocentrismo y apatía con el pueblo; guerras; acuerdos; fraude.[14]

En las encuestas de 2020 se expresan comentarios atemporales similares, aunque con menor frecuencia. A continuación, citamos algunos como ejemplo: "Esta fue una crisis económica política y social que tuvo como culpable años de malos mandatos que tomaron medidas malas",[15] "Les contaría acerca de los acontecimientos más importantes, como los diferentes presidentes que tuvo nuestro país, el primer voto de la mujer, etc.",[16] "Durante los últimos 100 años en Argentina se sucedieron grandes cambios y logros en la participación ciudadana y democratización de la sociedad. También hubo conflictos sociales derivados de las malas condiciones de vida de los trabajadores"[17] y "Lo que sucedió en los últimos años en argentina (*sic*) fue que tuvimos bastantes sucesos históricos que hoy son muy bien/mal recordados por la sociedad".[18]

En 2021, la mayoría responde la consigna con comentarios atemporales. Algunos de ellos son: "En los últimos 100 años en Argentina ocurrieron varios conflictos a nivel económico, social y político. Nuestro país pasó por varios presidentes. Hubo muchas confrontaciones políticas que terminaron en tragedias o momentos de violencia",[19] "En los últimos 100 años mi país tuvo muchos cambios de los cuales algunos llevaron a que estemos tan mal actualmente"[20] y:

> En los últimos 100 años, en mi país ocurrieron muchos hechos que impactaron y marcaron nuestra historia de una forma u otra. Existieron distintos presidentes que si bien, tuvieron su momento de gloria, también hicieron pasar un mal momento a nuestra región por sus decisiones políticas.[21]

En todos estos comentarios aparece al menos sugerida una interpretación negativa en la relación pasado-presente. Sin embargo, existen algunas posiciones con rasgos de optimismo que están relacionadas con representaciones míticas de la Argentina, vinculadas con la

[13] Estudiante 7. Curso 2. Año 2019.
[14] Estudiante 5. Curso 2. Año 2019.
[15] Estudiante 4. Curso 1. Año 2020. Este comentario intenta explicar la crisis de 2001, aunque podría utilizarse para cualquier crisis.
[16] Estudiante 1. Curso 2. Año 2020.
[17] Estudiante 6. Curso 2. Año 2020.
[18] Estudiante 4. Curso 3. Año 2020.
[19] Estudiante 10. Curso 1. Año 2021.
[20] Estudiante 9. Curso 1. Año 2021.
[21] Estudiante 9. Curso 1. Año 2021.

identidad nacional y que expresan sentimientos sobre el país, como, por ejemplo: "Los argentinos siguen amando Argentina y tienen esperanzas de una Argentina mejor… nunca se nos va a sacar la pasión por nuestra cultura, historia y país, ni siquiera las grandes potencias",[22] "Hay que reconocer que todos estamos orgullosos de ser los argentinos que somos y de las cosas que nos unen a todos"[23] y también que:

> Tuvimos como país muchas subidas y bajadas, pero al mismo tiempo seguimos unidos como país y unidos por una bandera, la escarapela y un himno en común como argentinos por las distintas tradiciones que nos unen y las distintas pequeñas cosas que nos unen como lo mismo.[24]

Estas representaciones optimistas solo aparecen en 2019, dado que la mayoría de las narrativas expresan un sentimiento de frustración sobre el destino nacional que fue exitoso en el pasado y que colocó al país en un lugar importante. Partiendo de esta idea, asociada también al sentido común, encontramos dos miradas opuestas: una negativa en relación con el presente y el futuro nacional y otra resignada a una historia cíclica. Para graficar el primer caso, algunas narraciones señalan que:

> En 1920 la Argentina era uno de los países más ricos del mundo, pero por varios factores hicieron que el país baje de ese ranking como por ejemplo las malas decisiones de algunos políticos o cambios que se hicieron demasiado tarde o por cambios que nunca se hicieron.[25]

> Hablaría sobre las hermosas características territoriales de nuestro país, cómo estas atrajeron a una gran multitud de extranjeros que soñaban una vida mejor, con mejores posibilidades y cómo la corrupción del poder político nos condenó mediante manipulación directa (represión, condicionamiento de libertades) y manipulación indirecta (adoctrinamiento) a ser una nación que lo pudo hacer todo pero, por divisiones entre la población basadas en intereses egoístas individuales, no pudimos ser.[26]

> También fuimos víctima de acuerdos y condiciones que nos obligaron a perder un "buen" posicionamiento como país y bajar nuestros ingresos económicos. Siempre fuimos un factor importante en la economía por nuestros puertos y materias primas, pero nunca la encabezamos... Nuestro país tiene muchas heridas y malos antecedentes económicos y no creo que eso pueda cambiar.[27]

La Argentina es, en suma, un país con potencial pero con malos líderes políticos, según destaca un estudiante a manera de síntesis, enfatizando la responsabilidad de los gobiernos en la realidad nacional.

[22] Estudiante 6. Curso 1. Año 2019.
[23] Estudiante 9. Curso 2. Año 2019.
[24] Estudiante 4. Curso 2. Año 2019.
[25] Estudiante 8. Curso 2. Año 2019.
[26] Estudiante 14. Curso 1. Año 2021.
[27] Estudiante 5. Curso 1. Año 2019.

En las siguientes narrativas, los alumnos expresan una historia de crisis recurrentes y recuperación para caer en nuevas crisis y así sucesivamente, imaginando en algunos casos una hipotética posibilidad de recuperación fundada en acontecimientos o procesos exitosos del pasado: "En cuanto al presente respecta (*sic*), Argentina siguió pasando por diversas crisis pero siempre logrando salir adelante",[28] "Comenzando desde 1919, la Argentina ha pasado por muchas crisis, muchos presidentes, pero siempre avanzamos y superamos todo esto",[29] "Cuenta la historia de los últimos 100 años de mi país que cada 10 años ocurre una crisis en la Argentina, lo cual caracteriza nuestro país, tan volátil, un día podés estar bien y al otro mal".[30] Sumado a esto, nos interesa destacar, además, que:

> En los últimos 100 años del país, ha habido bajos y altos con respecto a muchas cosas, hemos evolucionado y contraevolucionado (*sic*) como sociedad. Ha habido golpes de Estados (*sic*), peleas, revoluciones, promesas cumplidas, no cumplidas, corrupción, honestidad. Argentina pasó por mucho pero siempre logra salir adelante.[31]

> En mi país, en estos últimos 100 años todos los argentinos pasamos por muchos cambios los cuales afectaron al desarrollo del mismo. Fueron años buenos o malos, dependiendo del aspecto de cuál hablemos... Desde mi punto de vista se hicieron muchas cosas positivas, aunque hablando del lado político, creo que fue un período lleno de corrupción y de egoísmo. Siento que estamos ahora mismo, estancados pero que el futuro promete mucho.[32]

Estas miradas que señalan que Argentina salió adelante a pesar de las crisis, fue granero del mundo y volverá a ser lo que fue, que puede ser potencia, que puede prosperar siempre, que el futuro es promisorio y que es un país de muchos recursos se observan principalmente, como ya señalamos, en las respuestas de 2019 previas a la pandemia. No obstante, la percepción predominante en los jóvenes sobre la realidad nacional y sus perspectivas futuras hacen que sus descripciones del pasado sean casi siempre negativas. Tal vez podríamos ubicar ese sentimiento de pesimismo en la crisis del 2001.

Otro aspecto que se vincula con las relaciones entre pasado-presente son las representaciones míticas. En las narraciones, estas últimas suelen articularse en torno a un personaje histórico o deportivo como Perón o Maradona y Messi. En relación con el primer caso, ofrecemos algunos ejemplos:

> En estos últimos 100 años el país ha cambiado mucho y ha tenido sus mejores y peores momentos. Sus mejores momentos (para la clase obrera) ha sido (*sic*) capaz la

[28] Estudiante 9. Curso 2. Año 2019.
[29] Estudiante 9. Curso 3. Año 2019.
[30] Estudiante 2. Curso 4. Año 2019.
[31] Estudiante 3. Curso 3. Año 2019.
[32] Estudiante 10. Curso 3. Año 2019.

presidencia de Perón, figura histórica Argentina que le dio derecho a los trabajadores y estableció una clase media.[33]

Hacia 1930 en Argentina hubo una crisis económica, para su reestructuración, el militar J. Domingo Perón asumió el cargo de presidente. Tras años en el gobierno, Perón ayudó y benefició mucho al sector obrero y la clase media, aunque también ganó opositores como la clase alta y las empresas privadas las cuales con su mandato no se beneficiaban mucho. Luego de su mandato y sus reformas, Perón se va del país y años después vuelve a la presidencia hasta que muere.[34]

En la década del 40 asume Perón después de la crisis mundial de 1930. Trajo ideas de los trabajadores después de su viaje a Italia con el Dictador Mussolini, sus ideales establecieron la clase media y un gran fanatismo. En la década de los 50 lo derrocan y comienzan a asumir hasta 1963 diferentes presidentes con diferentes ideales. Entre dictaduras y votos muy manipulados se establece en los 70, una democracia.[35]

Creo que les contaría sobre la crisis mundial del año 30, el modelo exportador que nos posicionó en un nivel mundial muy alto, donde fuimos reconocidos como "el granero del mundo". A Perón, su impacto social y como aún hay partidos políticos que llevan como bandera su ideología.[36]

A través de los años pasamos por muchos conflictos políticos (dictadura, democracia, etc.), pasamos por figuras que cambiaron el país para bien o para mal, quizás el mayor ejemplo es Perón, ya que sus ideologías perduran hasta el día de hoy en los jóvenes, adultos y mayores. Su pensamiento fue muy bien recibido ya que defendía los derechos del trabajador, eso fue lo que lo llevó a hacer muy querido por el pueblo y odiado por los empresarios o clase alta.[37]

En algunas de las respuestas de los estudiantes también se encuentran alusiones a los mundiales de fútbol de los años 1978 y 1986 y, particularmente, referencias a Maradona y Messi como ídolos populares:

Les contaría que es un gran país, muy apasionado, con mucha actitud. Tiene sus cosas buenas como sus cosas malas, como puede ser la corrupción, en general, pero capaz lo más notorio es en la política, ya que siempre hubo problemas, pasaron muchas cosas; otra cosa que hubo mucho fue la inseguridad, es algo difícil de controlar, pero es de los países más inseguro (*sic*). Haciendo hincapié en las cosas buenas, yo creo que somos un hermoso país, por nuestras costumbres, la pasión y lo único que somos. Aparte somos muy destacados en el fútbol teniendo a los dos mejores jugadores del mundo Lionel Andrés Messi y Diego Armando Maradona.[38]

Luego nuestro país se relaciona con la alta pasión por el deporte en especial el fútbol, deporte en el cual fuimos campeones en dos ocasiones, en 1978 (mundial realizado en Argentina) y en 1986 en México, un año después nació a mi parecer, en Rosario, el mejor jugador de la historia Lionel Messi.[39]

[33] Estudiante 6. Curso 1. Año 2019.
[34] Estudiante 19. Curso 1. Año 2019.
[35] Estudiante 3. Curso 1. Año 2021.
[36] Estudiante 11. Curso 1. Año 2021.
[37] Estudiante 2. Curso 1. Año 2021.
[38] Estudiante 2. Curso 1. Año 2021.
[39] Estudiante 25. Curso 2. Año 2019.

> La guerra de Malvinas tampoco puede faltar, el impacto social del fútbol y así el amor del pueblo por el Diego. Como aún somos un país futbolero que entre tantas tristezas se alegra de que su equipo gane.[40]

III. La naturaleza de las explicaciones sobre el pasado (representaciones sociales)

Las narrativas expresan representaciones de los estudiantes casi exclusivamente acerca de los presidentes utilizando la expresión "gobernantes" y, en el caso que nos ocupa, encontramos alusiones de dos clases: generales, dirigidas a los gobernantes sin individualizar nombres o épocas, y específicas, que tienen en cuenta acontecimientos puntuales que se relacionan con sus respectivas gestiones. Respecto de las que ofrecen generalidades, hemos seleccionado las siguientes: "Argentina ha pasado por momentos buenos y malos. La mayoría de los gobernantes han cometido diferentes crímenes como robos, corrupción, entre otros",[41] "Luego debido a otra crisis económica, los militares toman el poder, esta vez habrán (*sic*) miles de muertos y desaparecidos. Desde el fin de la dictadura hasta 2001 el país estuvo con muchísimos presidentes que renunciaban y dejaban caos".[42] En ese mismo sentido, otras narraciones señalan:

> En la Argentina, en estos últimos 100 años no hemos tenido nuestra mejor época, la causa de esto a mi perspectiva es por los gobernantes los cuales nunca nos terminaron de dar lo que nos prometen y en ocasiones nos arruinan más… actualmente se esperan gobernadores honestos.[43]
>
> Siempre costó, en la historia argentina, que alguien se preocupe por la clase media. Hubo gobiernos para ricos y gobiernos para pobres, pero nunca existió un gobierno para la clase media y, en la Argentina, es esa la clase que mantiene al país. La evolución en la historia argentina es escasa, pero las nuevas generaciones tenemos un pensamiento distinto, incluso más despierto.[44]
>
> En este país el que trabaja es aplastado con impuestos porque es injusto que él se gane sus cosas y tenga más que otros, entonces acá hacen responsable al rico por la situación del pobre cuando el pobre se acostumbró a que el gobierno lo ayude con planes sociales.[45]
>
> Durante estos 100 años fuimos gobernados por gente que creía ser más capaz que sus predecesores, es decir, cada nuevo gobernante creía que sus ideas eran mejor qué lo ya establecido, y quería gobernar a su beneficio. De ahí nace el hecho de que tuvimos

[40] Estudiante 11. Curso 1. Año 2021.
[41] Estudiante 5. Curso 3. Año 2019.
[42] Estudiante 12. Curso 1. Año 2019.
[43] Estudiante 27. Curso 3. Año 2019.
[44] Estudiante 4. Curso 1. Año 2021.
[45] Estudiante 4. Curso 1. Año 2021.

> tantos golpes de estados, tantos cambios de gobiernos y de ideas, tanta crisis económica, etc.[46]

En el caso de las representaciones específicas, los alumnos vinculan a los presidentes con acontecimientos puntuales que se relacionan con características o acontecimientos de sus respectivas gestiones, como R. Alfonsín, que trató y fracasó en su intento por "levantar el país" y que "comienza con el Juicio a las Juntas"; C. Menem, que privatizó las empresas públicas para reducir el gasto público; F. de la Rúa, que dejó la Casa Rosada en helicóptero; N. Kirchner, asociado con las ideas de Perón y con el desendeudamiento, y M. Macri, con el regreso del neoliberalismo y el endeudamiento. También se señalan críticas a los gobiernos de N. Kirchner, C. Fernández y M. Macri relacionadas con crisis económicas o polarización ideológica, en el caso de las dos últimas presidencias.

En las narrativas encontramos que la mayor parte de las representaciones están vinculadas con lo que circula en los medios de comunicación y está instalado en la opinión pública. También, aunque en menor medida, observamos que existen explicaciones sobre el pasado basadas en relatos familiares o que le agregan detalles como, por ejemplo:

> El otro día charlando con mi abuelo me dijo que actualmente estamos mucho peor que antes, eso lo llevamos hacia unos años por el 2001 que en ese momento estuvo la crisis, la cual el recordó que en ese momento no había trabajo pero tampoco era imposible trabajar, en cambio ahora trabajar o encontrar trabajo se hace más difícil, él también me contaba en base a su "almacén" o negocio como quieran decirle, que antes se les hacía muy fácil conseguir la mercadería, compraban y le sobraba productos para la siguiente semana, en cambio ahora en los últimos años les costaba mucho conseguir la misma cantidad de productos como lo era antes. Ahora compran lo justo.[47]

> Los radicales volvieron al poder en 1999 y se comieron lo peor de la crisis, teniendo que decretar un corralito en el que la gente no podía sacar más de 250$ por semana, iniciando violentas protestas y saqueos en el país. La política no se estabilizó hasta la vuelta del peronismo de la mano de Néstor Kirchner, al que sucedió su esposa Cristina Kirchner.[48]

IV. La historia argentina reciente

La Ley Nacional de Educación prescribe en su artículo 92 promover en los estudiantes el respeto por los derechos humanos, el ejercicio de una ciudadanía democrática y la finalidad de la reafirmación de la soberanía y de la identidad nacional. Para ello establece una serie de contenidos obligatorios por enseñar en todas las jurisdicciones como el ejercicio y la

[46] Estudiante 14. Curso 2. Año 2019.
[47] Estudiante 16. Curso 3. Año 2019.
[48] Estudiante 3. Curso 1. Año 2020.

construcción de la memoria colectiva sobre acontecimientos traumáticos de la historia argentina reciente en referencia a la última dictadura y la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur. Todos estos temas se encuentran explicitados en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires y están incluidos en el diseño curricular de Historia de 5º año de la escuela secundaria del citado distrito, que abarca el período que va desde 1945 a 2001, para el caso argentino.

Por todo lo anterior, la historia reciente es uno de los ejes de la enseñanza de la historia y, por tratarse de temas cercanos en el tiempo, resultaba probable que los relatos de los estudiantes pudieran ofrecer evidencia acerca del ingreso de diferentes memorias en la escritura, de contenidos de procedencia variada y también dejar de manifiesto la emergencia de la relación (o convivencia) entre la innovación propuesta desde la legislación y los diseños curriculares y la tradición historiográfica escolar, lo que resultaría significativo para responder a las preguntas en torno al estado de la enseñanza de la historia reciente y la conciencia histórica de los alumnos.

En el conjunto de las encuestas, dos son las que ofrecen explicaciones más coherentes acerca del último Gobierno militar. Una de ellas expresa:

> También hablaría de la dictadura militar, esta fue un golpe de estado ejecutado el 24 de marzo de 1976 y que fue preparado con anticipación. Una de las consecuencias de esta dictadura fue el abuso de poder, este ocasionó muertes torturas, secuestros y desaparición de personas, causó también una inseguridad social y jurídica, además de una gran inflación y la devaluación de la moneda actual argentina. Al estar en una dictadura, la democracia no existía, pero esta fue recuperada en el año 1983 con la presidencia de Raúl Alfonsín.[49]

La segunda señala: "Hablaría sin falta de la dictadura del 76, las torturas, secuestros, desaparecidos y por sobre todo, el imborrable crimen de terrorismo de Estado ejecutado por el gobierno militar".[50]

Considerando el conjunto de las narrativas de los tres años, observamos que un poco más de la mitad de sus autores no hace ninguna referencia a la última dictadura militar. En las restantes, la dictadura aparece solo mencionada sin explicaciones acerca de cómo o por qué se produjo y cuáles fueron sus características más destacadas, como puede observarse en las siguientes narraciones: "Luego debido a otra crisis económica, los militares toman el poder",[51] "En los últimos 100 años fueron tiempos difíciles para el país, hubo muchísimas dictaduras/golpes de estado de parte de los militares. Esto ocurría cuando un presidente no

[49] Estudiante 6. Curso 3. Año 2020.
[50] Estudiante 11. Curso 1. Año 2021.
[51] Estudiante 12. Curso 1. Año 2019.

'podía' llevar a cabo su trabajo como presidente"[52] y "En 1974 muere Perón sin terminar su mandato y lo continúa su segunda esposa… hasta 1976 que se genera el último golpe de Estado hasta 1983, el cual fue el más violento y sanguinario de todas las dictaduras".[53]

Las narrativas parecerían demostrar en este grupo de alumnos la inexistencia de un análisis respecto de la dictadura y el terrorismo de Estado o la falta de interés de estos jóvenes en este tema específico, a pesar de que es un eje central del currículum, al igual que Malvinas.

La guerra de Malvinas se presenta también solo como una mención, como un hecho que sucedió sin dar explicaciones y ajeno a la dictadura. En las narrativas hay unas pocas referencias a la muerte de jóvenes que perdieron la vida luchando allí sin preparación y, sobre todo, la guerra no aparece relacionada con el Gobierno militar. En estos casos, la guerra de Malvinas se vincula con la reivindicación de la soberanía territorial siguiendo los argumentos más tradicionales de los derechos argentinos sobre las islas: "Uno de los acontecimientos más importantes sucedidos fue la guerra contra los ingleses por la soberanía de las Islas Malvinas",[54] "Una guerra que sufrió Argentina en el año 1982 fue la de Malvinas, la cual los ingleses invadieron la isla y nos derrotaron en dos meses".[55] Otras narrativas también se expresan de manera similar:

> Un hecho muy importante ocurrido en 1982 es la guerra de Malvinas en donde el pueblo argentino se enfrentó a las Fuerzas Armadas inglesas por la soberanía de este territorio. Finalmente, Argentina terminaría perdiendo esta guerra lo que trajo como consecuencia la muerte de cientos de jóvenes y soldados qué dejaron la vida defendiendo a la patria.[56]

> En 1982 se produjo la famosa guerra de Malvinas en la cual disputamos la isla al sur del país con Gran Bretaña, que luego de varios meses en guerra hay muchos jóvenes muertos, Inglaterra consiguió ganar la guerra y hasta la actualidad tienen las islas a (sic) su poder.[57]

Desde la derrota de 1982, dos memorias estuvieron en pugna sobre el conflicto: la "guerra absurda" de los militares y la guerra justa por la soberanía. A lo largo de estos cuarenta años pareciera que la primera interpretación perdió vigencia y que la segunda, descontextualizada del momento en que se produjo, retomó su predominio, como puede observarse en los ejemplos citados. De todas formas, la guerra es un ítem más en una lista de acontecimientos sin causas ni consecuencias que se ubican en un tiempo lineal y que no solo

[52] Estudiante 15. Curso 1. Año 2019.
[53] Estudiante 15. Curso 1. Año 2019.
[54] Estudiante 17. Curso 2. Año 2019.
[55] Estudiante 23. Curso 2. Año 2019.
[56] Estudiante 21. Curso 2. Año 2019.
[57] Estudiante 25. Curso 2. Año 2019.

no responden a los propósitos expresados por las Leyes de Educación Nacional y bonaerense, sino que tampoco evidencian pensamiento histórico.

V. Conclusiones

Una de las diferencias que se encuentran en las encuestas radica en la forma en que se implementó el instrumento de recolección de datos en los años 2019, 2020 y 2021. Como expresamos anteriormente, la primera se tomó de manera presencial en las aulas de las escuelas, la segunda se realizó en línea por la situación de pandemia y contestaron estudiantes que tuvieron disposición para ofrecer y enviar sus respuestas y la tercera nuevamente en las aulas, pero en condiciones sanitarias de cuidado. Respecto de las de 2020, nos interesa destacar el interés personal de los alumnos al participar y además señalar que, dada la particularidad de la circunstancia, tuvieron acceso a fuentes materiales como textos escolares e información proveniente de diversos sitios de la web. Esta situación fue también propicia para el ingreso más directo de las representaciones sociales familiares que se observan en las respuestas.

En los argumentos de las narrativas predominan las representaciones sociales y el pesimismo sobre el presente y el futuro. En la mayoría de estos jóvenes, a punto de finalizar su escuela secundaria e iniciarse en la vida activa, el pasado se utiliza como explicación de un presente negativo y la hipótesis de un futuro que no será venturoso.

A pesar de haber transcurrido treinta años de innovaciones, la historia escolar continúa siendo muy parecida a lo que fue y las características del código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) continúan aún vigentes en estas narrativas. Esto no quiere decir que no se vean algunos cambios. En las encuestas podemos advertir que uno de los propósitos de la reforma logra cumplirse: un conocimiento, aunque muy básico, de los principales acontecimientos de la historia argentina reciente. Sin embargo, en estas narrativas se observa una ignorancia de la experiencia de la última dictadura que no puede explicarse por la suposición de que los docentes no la hubieran tratado en clase. De alguna manera, pareciera que este período de historia ha dejado de ser urgente para estos estudiantes preocupados por un presente poco propicio. Por otra parte, el predominio absoluto de los argumentos tradicionales de la reivindicación territorial de Malvinas y la casi total desvinculación de la guerra con la dictadura nos permite preguntarnos si no se trata de un repliegue de la historia reciente a la que tanta importancia se le dio en la escuela. En definitiva, ¿para quién es reciente la historia reciente? Tal vez debamos hacernos esta pregunta.

Como señalamos anteriormente, las investigaciones de este tipo no ofrecen resultados generalizables, pero pueden ofrecer indicios de la historia que se enseña y se aprende en la escuela, además de expresar las representaciones que tienen de ella los estudiantes. Estudios de esta índole pueden ser útiles para reflexionar acerca de la formación inicial de los profesores y las características de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar. Además, brindan pistas para analizar las relaciones que se establecen entre los propósitos de las innovaciones educativas y su verdadera incidencia en el aula.

VI. Referencias documentales

Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Marco Curricular Referencial. Dirección* General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm

VII. Referencias bibliográficas

Barca, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y espacio,* 309-332.

Barca, I. y Schmidt, M. A. (2013). *La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales*. Educatio Siglo XXI.

Castorina, J. (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad.* Miño y Dávila.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.

de Amézola, G. (2018). La fuerza de las tradiciones y el impacto de la innovación: un estudio cualitativo sobre cambios y continuidades en la enseñanza de la historia en escuelas de la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Ibero-americana de Educação Histórica,* 154-181.

de Amézola, G. y del Valle, L. (2023). Los jóvenes cuentan la historia. Narrativas estudiantiles en escuelas secundarias. Un análisis de caso. En L. del Valle y M. Santos La

Rosa, *La construcción didáctica de la Historia enseñada. Pensar, enseñar y aprender la disciplina en diferentes niveles educativos*. Ediuns.

Finocchio, S. (2016). Clío y Asociados: La investigación sobre enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* 8-14.

Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la Historia de alumnos chilenos. En R. López Facal, *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). USC.

Létourneau, J. y Caritey, C. (2008). L´histoire du Québec racontée per les élèves de 4e et 5e secondaire: L´impact aparent du cours d´histoire nationale dans la structuration d´une mémoire historique coolective chez les jeunes Québécois. *Revue D´histoire de l´Amérique Francaise, 62*(1).

Lévesque, S., Croteau, J. y Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education / Revue D'histoire de L'éducation,* 21-47.

Plá, S. y Pérez, M. (2013.). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 27-55.

Rüsen, J. (2001). *Razao histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Editora Universidade de Brasília.

Zavala, A. y Scotti, M. (2016). *Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son… Teorías.* Claeh.

La Constitución nacional argentina en el contexto escolar. Un análisis de la presencia de la Carta Magna en las propuestas curriculares para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales

Bárbara Grecia Brezovec
Estudiante de Licenciatura y Profesorado en Historia. UNQ.
Integrante del grupo de estudio 2022-2024 "Investigaciones sobre la enseñanza de la historia: temas y problemas I y II". UNQ.
Integrante del grupo de estudio 2023-2024 "Debate y experiencias en torno a la historia pública". UNQ.
bgbrezovec@gmail.com

Resumen

Teniendo en cuenta que la Constitución nacional es un tema escolar, y que dicho tema aporta para la formación de ciudadanos constructores y defensores de la democracia, este trabajo explora qué lugar ocupa la Constitución nacional en la historia escolar. Para ello, se indagará en los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) y en los diseños curriculares de las materias Historia, Construcción de la Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía, de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se buscará responder a las preguntas: ¿de qué manera se plasma la Constitución nacional en la historia escolar? ¿Cómo se plantea en los NAP? ¿De qué manera se prescribe su enseñanza en los diseños curriculares?

Palabras claves: historia, escolar, enseñanza, Constitución

I. Introducción

I.I. Objeto de la investigación

Considerando que son pocas las investigaciones que analizan lo relacionado con la Carta Magna como tema de enseñanza, lo cual toma especial relevancia en el contexto de los cuarenta años ininterrumpidos de democracia y en vísperas de cumplirse los treinta años de la última reforma constitucional, se analizará qué lugar ocupa la Constitución nacional en la historia escolar.

Para ello, se indagará en los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) y en los diseños curriculares de las materias Historia, Construcción de la Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía, de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.

I.II. Encuadre teórico y metodológico

Partiendo de la premisa de que la historia escolar[1] es historia pública,[2] y que entendemos la escuela como un espacio donde circulan variedad de saberes que terminan formando un nuevo y propio conocimiento, se buscará ver de qué manera se plantea el tema de la Constitución nacional a partir de la indagación en las propuestas curriculares. Consideramos que abordar los momentos históricos en los cuales, por ejemplo, se produjeron reformas constitucionales posibilita identificar cuestiones centrales para la historia argentina, como la manera en que se manifestó la participación ciudadana, las relaciones de poder y las conquistas que se encuentran plasmadas en la Carta Magna, entre otras cosas.

Ahora bien, este tipo de saberes no los encontraremos en la historiografía constitucional clásica, ya que esta:

> …se ha centrado en la historia política y de las instituciones, omitiendo, en la mayoría de los casos, el pasado reciente y se trata de una historia que no detenta perspectiva de género y que prácticamente no dialoga con la historiografía general (ya que abreva exclusivamente en doctrina jurídica) y que posiblemente por todas esas razones, no dialoga con el derecho constitucional presente. (Vita, 2022, p. 144)

No obstante, nuevas miradas sobre los procesos constituyentes aportan visibilidad a cuestiones tales como la participación social, como las realizadas por el equipo dirigido por Leticia Vita en el marco del proyecto UBACyT 2020 "Las peticiones de los sectores populares a la convención constituyente de 1949: prácticas y expectativas ante la reforma constitucional".

Apropiarse de los saberes históricos relacionados con la Constitución y generar un nuevo saber propio de la escuela a partir del trabajo en las aulas es central a la hora de pensar por qué hablar de la Constitución y sus reformas en el momento de enseñar historia argentina, retomando las preguntas planteadas por Schujman y Siede (2013), ¿para qué educar ciudadanos en la Argentina actual?, y por Pagès (2008), ¿cómo educar para el futuro a las jóvenes generaciones? ¿Cómo prepararlas para el cambio y para garantizar su protagonismo como agentes activos del mismo?

Entendemos que la educación ciudadana se inicia con el ingreso a la escuela, entendida como espacio público y de construcción de lo público (Siede, 2020), y también que la

[1] Conforme sostiene Cuesta Fernández (2007), la historia escolar es el resultado de un complejo proceso de recontextualización en el que se establecen puentes entre el conocimiento socialmente disponible y su transformación escolar. Por su parte, González (2017) afirma que es una creación específica y propia de la cultura escolar que se construye y se recrea cotidianamente.

[2] Conforme lo escrito por Cauvin (2018), la historia pública está basada en tres énfasis particulares: la comunicación de la historia a audiencias no académicas, la participación pública y la aplicación de la metodología histórica en asuntos del presente.

Constitución es un tema escolar, lo cual permite el planteo de preguntas tales como ¿cómo se plantean sus reformas desde una perspectiva histórica? ¿Cómo se representan en la historia escolar? ¿De qué manera se presentan sus reformas? ¿En qué contextos históricos se sitúan?

El presente es un trabajo de investigación inicial que se enmarca en el seminario de investigación perteneciente al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, El Peronismo en la Escuela y los Materiales para su Enseñanza, dirigido por la Mg. Gisela Andrade.

En cuanto a la metodología, se propone el análisis de las propuestas curriculares tomándolas como fuentes históricas clásicas, a partir del marco teórico precedentemente expuesto.

I.III. Antecedentes

En cuanto a historia pública en Argentina, se identifica un campo incipiente, habiéndose desarrollado recientemente el Primer Congreso Internacional de Historia Pública y Divulgación en la Universidad Nacional de Quilmes.

Indagando sobre la enseñanza de la historia, existen trabajos que se dedican específicamente al peronismo, como el llevado adelante por Karina Carrizo (2013), "El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos", y el de María Ximena González Iglesias (2021), "El saber histórico escolar sobre los años peronistas (1943-1955)".

Por su parte, hay multiplicidad de producciones académicas sobre materiales escolares, por ejemplo, sobre manuales. Como señalan Lewkowicz y Rodríguez (2016 p. 50), en la Argentina, la indagación sobre materiales didácticos "cobró relevancia en las últimas décadas, dando lugar a una profusa bibliografía y a la constitución de equipos de investigación y programas en las universidades: Ossenbach, Samoza 2001; Rodríguez, Dobaño 2001; Kaufmann, 2015".

En relación con los estudios sobre materiales digitales para la enseñanza de la historia, existe una línea de investigación dirigida por Silvia Finocchio, y desde allí se insiste en que enseñar a leer y escribir en las clases de Historia hoy implica comprender el diálogo entre la escuela y los cambios culturales contemporáneos, producto del avanzado proceso de massmediatización (Massone, 2012; Andrade *et al.*, 2020).

En cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, son centrales las investigaciones realizadas por Siede, "Ciencias Sociales en la escuela" (2010) y "Hacia una didáctica de la educación ciudadana" (2020).

Poniendo el foco en las cuestiones de género y los derechos, lo trabajado por Gorza y Valobra (2018), "Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales".

Referidas a la temática particular que se propone abordar en este trabajo, no hay producciones.

II. Una mirada de la normativa

II.I. La Constitución nacional en los NAP

Los NAP fueron establecidos por el Consejo Federal de Educación para los diferentes niveles de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en las distintas áreas de conocimiento y fueron aprobados entre el año 2004 y el 2011, proceso atravesado por la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional N.º 26206.[3] Se establecieron con el objetivo de "desarrollar una política orientada a dar unidad al Sistema" (Resolución CFCyE 214/4, art. 2).

Se definen como "un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales" (anexo de la Resolución CFCyE 225/4, p. 7) y están pensados para llevarse adelante sobre las realidades cotidianas de las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales.[4]

Los NAP Filosofía y Formación Ética y Ciudadana para el ciclo básico de la Educación Secundaria establecen que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los y las estudiantes "la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida. La identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos" (p. 12) y "la comprensión de distintas problemáticas socio históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad" (p. 13).

Para primer y segundo año específicamente, en relación con las sociedades y los espacios geográficos:

> El conocimiento de los principales procesos de conformación y funcionamiento de los Estados y de las democracias representativas y republicanas, teniendo en cuenta los conceptos de poder, consenso y conflicto. El reconocimiento de la relación entre el orden social y el ordenamiento normativo, teniendo en cuenta las nociones de derechos

[3] La Ley de Educación Nacional N.º 26206 modificó la estructura del sistema educativo nacional argentino.
[4] Esto se determina en consonancia con lo que establece la Ley de Educación Nacional 26206/06, por cuanto destaca la necesidad de establecer una política educativa que promueva la unidad nacional, respetando las particularidades de cada jurisdicción.

> y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, así como las normas de protección de los derechos humanos. (p. 17)

Para segundo y tercer año, en relación con las actividades humanas y la organización social: "el conocimiento del ordenamiento normativo en la sociedad actual, así como el reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, de las situaciones de violación de derechos y de las luchas por hacer efectivos los derechos humanos" (p. 20).

Por su parte, los NAP Filosofía y Formación Ética y Ciudadana para el ciclo orientado de la Educación Secundaria plantean que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los y las estudiantes:

> La identificación y el análisis, en perspectiva histórica, de la lucha por los Derechos Humanos, el reconocimiento y el respeto de las diversidades étnico-culturales, de creencias, lingüísticas, de género, entre otras. El conocimiento y la comprensión de los aportes de las Ciencias Sociales, la Filosofía y el Derecho para la construcción de una mirada reflexiva y crítica sobre los Derechos Humanos, la política, la ciudadanía, las identidades y las diversidades. (p. 16)

En cuanto a los derechos humanos:

> La identificación y valoración del acceso a la justicia como condición del Estado democrático que posibilita la protección y exigibilidad de los derechos, el conocimiento de los mecanismos de protección nacionales e internacionales, y la reflexión sobre el acceso desigual que pueden generar las diferentes condiciones sociales, de género, culturales, económicas, políticas y otras (…) y el reconocimiento del sistema y los mecanismos de protección de los Derechos Humanos como construcción histórica y social y su relación con los procesos históricos que contribuyeron a esta construcción en el mundo y en la Argentina. (…) (p. 17)

En relación con la ciudadanía y la política: "El análisis y la interpretación de las diversas demandas y formas de participación ciudadana en el marco de las instituciones y mecanismos estipulados en las Constituciones Provinciales y la Constitución Nacional" (p. 18).

Finalmente, del análisis de los NAP de Historia para el ciclo superior de la Educación Secundaria no surge ninguna mención a la Constitución nacional ni a sus procesos de reforma.

Como se puede apreciar, la Constitución nacional y su relación con la formación de la ciudadanía y con los contextos y procesos para el ejercicio de los derechos son temas establecidos en los NAP. También se menciona expresamente el conocimiento del orden normativo, el reconocimiento de derechos y deberes, la identificación de la lucha por los derechos humanos y hasta el acceso a la justicia. Todo ello permite pensar ¿qué potencialidades tendría, para cumplir con dichos objetivos, el abordaje desde la historia de los procesos constitucionales?

II.II. La Constitución nacional en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires

Para indagar en los diseños curriculares destacamos su importancia como herramienta de la política educativa que posee un valor estratégico específico: comunicar el tipo de experiencias educativas que se espera dar a los alumnos en las escuelas (Terigi, 1999). Creemos central, en este aspecto, preguntarnos sobre qué papel tiene la enseñanza de la historia en el contexto actual, especialmente para fomentar la participación política de los jóvenes, en un contexto de libertad y debate, lo cual está en directa relación con la formación de ciudadanos críticos y conscientes de sus derechos. Esto es central porque, en línea con lo expuesto por Bolívar (2008), educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación en la arena pública. Asimismo, como sostiene Cox (2006, p. 2):

> El currículum y los procesos de su generación a nivel nacional son resultado de un enorme proceso de reflexión como de construcción política: vuelta de un orden social y su sistema educativo sobre sus pasos, y discusión y decisión sobre sus valores e identidad. Al mismo tiempo, competencia y disputa por el poder de transmitir escolarmente tal visión y valores. En el acto esencial de elegir y articular qué se transmite a cada nueva generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir.

Por su parte, Pagès destaca que el currículo como constructo social refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela (Pagès, 2002). Si bien por currículum se entiende a la "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios" (De Alba, 1995 p. 3), en el presente trabajo lo que se analizará es el currículum como plan de estudios, es decir, la prescripción curricular, ya que, como señala Terigi (1999), a pesar de la enorme disparidad de definiciones de currículum con las que se cuenta hoy en día, la idea de prescripción está presente en buena parte de las conceptualizaciones de los teóricos del campo.

II.II.I. Diseños curriculares de Historia: cuarto año

Como respuesta al interrogante sobre qué lugar ocupa la Constitución nacional en la historia escolar desde los diseños curriculares, se identifican en ellos períodos de la historia argentina expresamente abordados que podrían marcarse también como importantes para el

desarrollo constitucional, o por lo menos útiles para situarlos en su contexto, a saber: la organización del Estado moderno (Constitución de 1853 con sus reformas de 1860, 1866 y 1898); el primer peronismo (Constitución de 1949); el derrocamiento del peronismo, golpe cívico-militar de 1955 y políticas de desperonización (derogación de la Constitución de 1949 y vuelta a la vigencia de la Constitución de 1853), y finalmente la Argentina neoliberal y los gobiernos menemistas (reforma constitucional de 1994).

En cuarto año, el recorte temático y temporal que se aborda es "un mundo en guerra y la crisis del consenso liberal. Primera mitad del siglo XX" (p. 11). Entre los objetivos del aprendizaje, se establece "laborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y los procesos históricos, reconociendo la diversidad, multicausalidad y multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos y argentinos" (p. 12).

En el apartado de contenidos, encontramos: "El primer peronismo: 1946-1955 (…). Cambios en el movimiento obrero: crecimiento cuantitativo, nueva legislación y peronización de los sindicatos. El rol del Estado. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón" (Unidad 3, p. 19).

En el período histórico que abarca el diseño, se ubica la reforma constitucional de 1949, reforma de gran importancia por incorporar los derechos sociales y así enmarcarse en un proceso más amplio en línea con algunas constituciones provinciales y de la región, que es el del constitucionalismo social,[5] con lo cual, el abordaje de la reforma mencionada aportaría para el cumplimiento del objetivo del aprendizaje señalado anteriormente.

II.II.II. Diseños curriculares de Historia: quinto año

En quinto año, el recorte temático y temporal abordado es "un mundo poscolonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina. Segunda mitad del siglo XX" (p. 11). Entre los objetivos del aprendizaje, se establece "laborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y los procesos históricos, reconociendo la diversidad, multicausalidad y multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos y argentinos" (p. 12).

En el apartado de contenidos, determina: "El legado de los años peronistas. La Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos" (Unidad 1, p. 14) y "El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización (1955-1966)" (Unidad 2, p. 16).

[5] Sobre esto se recomienda la lectura del libro de Leticia Vita (2021).

En este período se encuentra la reforma constitucional de 1957, que derogó la Constitución del 49, volvió a poner en vigencia la Constitución de 1853 e incorporó el art. 14 bis, artículo que garantiza los principales derechos del trabajador, lo cual no se encuentra mencionado.

II.II.III. Diseños curriculares de Historia: sexto año

En sexto año,[6] se aborda la historia reciente en la Argentina, que abarca los años "70, 80 y 90" (p. 38). Entre los objetivos del aprendizaje, encontramos:

> ...interpretar la diversidad de los procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos como resultado del desarrollo de la trama multicultural y las transformaciones del sistema-mundo en las últimas décadas del siglo XX, y elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos, reconociendo el problema de la memoria y la desmemoria y la necesidad de justicia. (p. 39)

En relación con los contenidos, hay una expresa mención a la Constitución nacional: "la reforma de la Constitución nacional de 1994 y la reelección. El desempleo y el incremento de la pobreza estructural. La profundización de la brecha entre pobres y ricos" (Unidad 3, p. 47).

Conforme se desprende del análisis, la única mención expresa a la Constitución y sus reformas la encontramos respecto de la reforma constitucional de 1994, en el diseño curricular de sexto año. En este punto, retomamos la pregunta ¿qué se enseña en la escuela y por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? (González, 2017). Entendemos que, en el caso de la educación, ocurre una apropiación pública de la historia (Paiva de Andrade y Andrade, 2016), entonces, nos preguntamos ¿por qué la única mención es esta? ¿Por qué las demás reformas no se mencionan? ¿En qué aporta el abordaje de la última reforma para la formación de ciudadanos? Y finalmente: ¿en qué creemos que aportaría el abordaje de las demás reformas para la enseñanza de la historia?

Asimismo, en los diseños curriculares de Historia analizados hay un objetivo que se repite, que se relaciona con elaborar hipótesis de interpretación de fenómenos sociales reconociendo la multicausalidad. Para el cumplimiento de dicho objetivo, creemos que aportaría el trabajo con la historia constitucional para entender los procesos sociales de ampliación y consagración de derechos, las luchas de poder y la participación social, entre otras cosas.

[6] Vale aclarar que, en sexto año, la materia Historia solo es obligatoria para la orientación en Ciencias Sociales.

Como destaca Pagès (2008, p. 12):

> …la historia puede aportar a la 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 globalizado.

II.III. Propuestas curriculares para la formación ciudadana

II.III.I. Diseño curricular de Construcción de la Ciudadanía

El diseño de Construcción de Ciudadanía es único para el 1°, 2° y 3° año de la Educación Secundaria y es una materia no graduada.[7] Determina que las propuestas de trabajo "unan a los estudiantes según sus intereses, preocupaciones y saberes que tengan en común o acuerden abordar, y no según su año de escolaridad" (p. 22).

Entre sus objetivos, establece que busca formar "ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales" (p. 9).

En cuanto a los contenidos que prescribe, en el apartado referido a la ciudadanía, nos encontramos con una expresa mención a la Constitución y sus reformas al consignar:

> …los derechos sociales fueron sancionados con la elaboración de la Constitución de 1949 (el artículo 14 bis fue mantenido en la reforma de 1957) y se fue consolidando un Estado fuerte (modelo del Estado de Bienestar) hasta su entrada en crisis en la década del 70 y quiebre en la década del 90. En dicho contexto el país ratificó e incorporó en su Constitución nacional tratados internacionales que reconocen los derechos de niñas, niños y adolescentes. (p. 33)

En el apartado Dimensiones de la Ciudadanía, se destaca: "Ciudadanía normativa: es aquella que se pone en juego en el ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones a partir de la existencia y el funcionamiento de las leyes, de la Constitución y las normas" (p. 35).

Por su parte, se menciona un artículo de la Constitución en los contenidos referidos a Construcción de la Ciudadanía y el derecho al ambiente: "como dice el Art.41 de la Constitución nacional al igual que el Art.28 de la Constitución de la provincia de Buenos Aires, para poder gozar del derecho a un ambiente sano" (p. 60).

[7] La gradualidad es la adquisición de conocimientos asociada a la edad cronológica de los estudiantes. Este criterio decantó históricamente en agruparlos de acuerdo con su edad (Baquero *et al.,* 2017, p. 21).

II.III.II. Diseño curricular de Política y Ciudadanía

La materia Política y Ciudadanía está orientada al quinto año de la Educación Secundaria y es una materia común a todas las orientaciones. Junto con Trabajo y Ciudadanía, están organizadas siguiendo una lógica en la cual:

> …se complejiza y se profundizan gradualmente los conceptos a la vez que se produce un diálogo constante entre la enseñanza y el aprendizaje de elementos de la teoría social y de la práctica política de los mismos. Es el ejercicio de la ciudadanía aquello que produce al sujeto político, y es en concordancia el ejercicio de la política aquello que construye al sujeto como ciudadano pleno. (p. 12)

Pasando al análisis de los contenidos, encontramos:

> Estado y Gobierno: Se propone el estudio y análisis crítico de la estructura formal, material, social y política del sistema jurídico (…) este orden jurídico está sistematizado en la Constitución Nacional. La caracterización de los contextos que posibilitaron los acuerdos para la aprobación de las normativas jurídicas que nos rigen son pertinentes a esta unidad, así como el conocimiento de los diversos contextos en los cuáles se producen las reformas constitucionales (…) (Unidad 2, p. 27)

Para hablar de Estado de derecho, propone:

> La Constitución como instrumento jurídico. Consagración en los instrumentos normativos (Constitución nacional e internacionales). La Constitución Nacional. La Constitución de la Provincia de Buenos Aires. La supremacía de la Constitución de la Nación Argentina. Las Reformas de la Constitución Nacional. Las Constituciones sociales en el mundo: la reforma de 1949 en Argentina. (Unidad 2, p. 28)

II.III.III. Diseño curricular de Trabajo y Ciudadanía

La materia Trabajo y Ciudadanía está orientada al sexto año de la Educación Secundaria, y es común a todas las orientaciones. En sus objetivos, se establece: "garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14º de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional" (p. 3).

En los objetivos del aprendizaje, encontramos que busca:

> Conocer y analizar los derechos sancionados en la Constitución, los derechos laborales y el contexto socio- históricos de surgimiento de los mismos. Analizar y comprender las luchas sociales protagonizadas por jóvenes y/o trabajadores en relación a los derechos de ciudadanía que produjeron o relegaron. Estudiar de manera crítica las potencialidades de la juventud y los estudiantes como actores sociales con posibilidades de ejercicio de poder, intervención política y expansión de los derechos de ciudadanía. (p. 24)

En cuanto a los contenidos, determina: “relación entre lo definido en la Constitución para el trabajo y lo definido en las leyes laborales: coherencias, oposiciones, contradicciones, ausencias” (Unidad 2, p. 26).

Como se destaca en el diseño curricular de Trabajo y Ciudadanía, “la formación en ciudadanía no se circunscribe a una materia o a un grupo de materias ni a una acción de organización institucional. Todas las materias de la educación secundaria incluyen la formación en ciudadanía” (p. 10). Con lo cual, resultaría interesante que hubiera una articulación entre los contenidos relacionados con la Constitución nacional en lo establecido en las materias de Construcción, Trabajo, Política y Ciudadanía y lo propuesto en los NAP con el diseño curricular de Historia, porque, para abordar la Constitución como ley suprema de la nación, su operatividad y el contexto de sus reformas, es necesario conocer su historia: es decir, ese saber no se encuentra historizado.

III. Conclusión

Como se puede apreciar, y en cuanto a lo visto en los NAP, la Constitución nacional y su relación con la formación de la ciudadanía y con los contextos y procesos para el ejercicio de los derechos son temas establecidos. También lo son el conocimiento del orden normativo, el reconocimiento de derechos y deberes, la identificación de la lucha por los derechos humanos y hasta el acceso a la justicia. Todo ello permite pensar ¿qué potencialidades tendría, para cumplir con dichos objetivos, el abordaje desde la historia de los procesos constitucionales?

De la indagación en los diseños curriculares de Historia de la provincia de Buenos Aires, y en relación con cómo se construye la historia escolar de la Constitución nacional, podemos concluir que hay solo una expresa mención a esta en sexto año, que destaca la cuestión política: la reelección, en la reforma de 1994. Por lo tanto, hay una ausencia de la Constitución de 1949 y una ausencia de la reforma de 1957, así como también de la incorporación del art. 14 bis, y, en cuanto a la reforma de 1994, se resalta solo la inclusión de la posibilidad de la reelección, sin mencionar cuestiones centrales tales como la incorporación con rango constitucional de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos.

En los diseños curriculares de Historia hay un objetivo que se repite, que se relaciona con elaborar hipótesis de interpretación de fenómenos sociales reconociendo la multicausalidad. Para el cumplimiento de dicho objetivo, creemos que aportaría el trabajo con

la historia constitucional para entender los procesos sociales de ampliación y consagración de derechos, las luchas de poder, la participación social, entre otras cosas.

En cuanto a los diseños curriculares de las materias orientadas a la formación ética y ciudadana de la provincia de Buenos Aires, vemos que en Construcción de la Ciudadanía se presenta un recorrido de carácter histórico en torno a las reformas y se destaca el carácter normativo de la Constitución y el derecho al ambiente; en Política y Ciudadanía se menciona la Constitución en cuanto a la organización del Estado de derecho y el Estado y el Gobierno y en Trabajo y Ciudadanía habrá una referencia a la Constitución y los derechos laborales.

En el diseño curricular de Trabajo y Ciudadanía, se destaca que la formación en ciudadanía no se limita solo a una materia y que todas las materias de la educación secundaria incluyen la formación en ciudadanía. Por ello resultaría interesante que hubiera una articulación entre los contenidos relacionados con la Constitución nacional en lo establecido en las materias de Construcción, Trabajo, Política y Ciudadanía y lo propuesto en los NAP con el diseño curricular de Historia, ya que, para abordar la Constitución como ley suprema de la nación, su operatividad y el contexto de sus reformas, es necesario conocer su historia, es decir, una historización de ese saber.

Los saberes históricos escolares no son productos menores y degradados de la historiografía académica ni autónomos de ella, sino una creación específica y propia de la cultura escolar, que se recrea y construye cotidianamente (González, 2017). Por ello, consideramos que, en cuanto a la recreación y construcción cotidiana, es nuestro deber reafirmar el compromiso frente a las aulas, porque concebimos la escuela como el espacio formativo por excelencia para lo ético y político, transformado por el contenido curricular que queremos enseñar en las aulas (Schujman y Siede, 2013).

En consecuencia, se propone este análisis inicial como punto de partida para futuras investigaciones en relación con la enseñanza de la historia, porque consideramos que el trabajo en las aulas en las materias cuyos diseños curriculares hemos analizado, con cuestiones legislativas y de derecho, no solo es central para promover la participación pública y política de los ciudadanos en cuanto sujetos activos de derechos, sino también porque instrumenta a los estudiantes, es decir, les brinda herramientas para comprender, entender, analizar e internalizar los instrumentos legales propios del Estado de derecho, lo cual es necesario para el ejercicio pleno de la ciudadanía. En este sentido, los saberes relacionados con la Constitución nacional y su historia son un buen punto de partida.

IV. Referencias bibliográficas

Andrade, G., Carnevale, M. y Massone, M. (2020). El orden del saber histórico en materiales educativos digitales. *Trabajos y comunicaciones*, (52). https://doi.org/10.24215/23468971e122

Baquero, R., Toscano, A. y Cimolai, S. (2017). Debates actuales en Psicología Educacional sobre el abordaje del "fracaso escolar". En R. Cervini (Ed.), *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias* (pp. 16-34). Universidad Nacional de Quilmes.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum. De la modernidad a la postmodernidad.* Aljibe.

Bracchi, C. (Coord.) (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior de la Provincia de Buenos Aires. ES4: Historia*. Dirección General de Cultura y Educación.

Bracchi, C. (Coord.) (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior de la Provincia de Buenos Aires. ES5: Historia*. Dirección General de Cultura y Educación.

Bracchi, C. (Coord.) (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior de la Provincia de Buenos Aires. ES5: Política y Ciudadanía*. Dirección General de Cultura y Educación.

Bracchi, C. (Coord.) (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Trabajo y ciudadanía*. Dirección General de Cultura y Educación.

Bracchi, C. (Coord.) (2012). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior de la Provincia de Buenos Aires. ES: Historia.* Dirección General de Cultura y Educación.

Carrizo, K. (2013). *El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Cauvin, T. (2018). El surgimiento de la historia pública: una perspectiva internacional. *Historia crítica, 68*, 3-26.

Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 10*(1), 24.

Cuesta Fernández, R. (2007). La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica. En R. Cuesta, *Los deberes de la memoria* (pp. 17-46). Octaedro.

De Alba. A. (1995). Las perspectivas. En *Currículum. Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.

González, M. P. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino*, (53), 45-57.

González Iglesias, M. X. (2021). El saber histórico escolar sobre "los años peronistas (1943-1955)". *Trabajos y comunicaciones, 55*(1).

Gorza, A. y Valobra, A. (Eds.) (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.877/pm.877.pdf

Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *Historia da Historiografía*, (20), 48-68. https://doi.org/10.15848/hh.v0i20.977

Massone, M. (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (16).

Ministerio de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación. (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación Ética y Ciudadana, Ciclo Básico Educación Secundaria, 1°, 2° y 3° año.* Ministerio de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación

Ministerio de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación. (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación Ética y Ciudadana, Ciclo Orientado Educación Secundaria, 4°, 5° y 6° año.* Ministerio de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación. (2011c). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Economía, Ciclo Orientado Educación Secundaria, 4°, 5° y 6° año.* Ministerio de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación.

Paiva de Andrade, E. y Andrade, N. (2016). História Pública y Educação. Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. En A. M. Mauad, J. Rabelo de Almeida y R. Santhiago (Orgs.), *História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários.* Letra e Voz.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, *30*(1), 255-269. http://cuadernos.info/index.php/pel/article/view/26411

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 Enseñanza de la Historia*, (6), 71-89.

Schujman, G. y Siede, I. (Ed.). (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede (Comp.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 269-294). Aique.

Siede, I. (Ed.) (2020). *Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias.* Homo Sapiens.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vita, L. (Ed.) (2021). *¿La Constitución de Perón? La reforma constitucional argentina de 1949 en perspectiva transnacional*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Vita, L. (2022). Reescribir la historia constitucional desde abajo: el aporte de las peticiones populares a la asamblea constituyente argentina de 1949. *REJUR - Revista Jurídica da UFERSA. Mossoró*, 6(12), 143-163.

Zysman, A. y Paulozzo, M. (Coords.) (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. Dirección General de Cultura y Educación.

V. Documentos consultados

Ley N.º 26206. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006.

Resolución del Consejo Federal de Educación 214/4. 27 de abril de 2004.

Resolución del Consejo Federal de Educación 225/4. 11 de agosto de 2004.

La nación y el nacionalismo en la historia escolar y en la formación docente del siglo XXI. La construcción de una propuesta de investigación en didáctica de la historia

Patricio Grande
Profesor del Departamento de Educación, UNLu.
patriciogrande@yahoo.com.ar

Natalia Wiurnos
Profesora del Departamento de Educación, UNLu.
natywiurnos@hotmail.com

Matías Bidone
Docente auxiliar del Departamento de Educación, UNLu.
matias-bidone@hotmail.com

Resumen

La ponencia procura colocar a difusión y debate entre pares los lineamientos iniciales de un proyecto de investigación en didáctica de la historia, radicado en el Departamento de Educación de la UNLu, cuyo objeto central en estudio son la nación y el nacionalismo en la historia escolar y en la formación docente del siglo XXI.

En Argentina, el nacionalismo fue el objetivo principal de la historia en la escuela durante más de un siglo. Hacia finales del siglo XIX, se construyó y difundió un discurso hegemónico sobre la "nación argentina", una suerte de entidad autónoma caracterizada por una esencia atemporal que se colocaba por encima de la voluntad de los individuos.

A comienzos del siglo XXI, la modernización curricular propuso un acercamiento hacia las preocupaciones de la "historia investigada" y, en esa dirección, ensayó un cuestionamiento a los relatos y discursos hegemónicos sobre la nación y el denominado "culto patriótico". Sin embargo, en los hechos, la cuestión parecería no ser tan lineal y el relevo/reemplazo/desconstrucción de estas tradiciones escolares sería una tarea irresuelta. Nos trazamos como propósito hacer observables las tensiones e intersecciones existentes entre las viejas narrativas hegemónicas del siglo XX y los nuevos relatos emergentes.

Palabras claves: nación, nacionalismo, escuela, formación de docentes

I. Introducción

El presente trabajo tiene como su principal propósito divulgar y socializar los lineamientos generales de un proyecto de investigación en didáctica de la historia, que fue evaluado y aprobado por pares, en el marco de la "Convocatoria Regular septiembre 2022 del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu)". Este proyecto se

titula "Nación, Nacionalismo y la 'Cuestión Nacional' en la Historia escolar y en la formación docente del siglo XXI: ¿Viejas problemáticas irresueltas?" (dirigido por Patricio Grande) y prevé una duración de, al menos, tres años.[1]

Su principal objetivo consiste en indagar y analizar, a partir del estudio de casos en algunas instituciones situadas de la región educativa N.º 10 de la provincia de Buenos Aires (incluida la UNLu), el lugar que ocupan en la actualidad la nación y el nacionalismo en la enseñanza escolar de la historia y, en un plano paralelo, en la formación de profesores/as en historia.

II. Fundamentación y antecedentes

En la clásica obra titulada *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, su autor, Gonzalo de Amézola, llega a la conclusión de que, en Argentina, el nacionalismo fue el objetivo primordial de la historia en la escuela desde el momento de su instalación, hacia fines del siglo XIX, hasta por lo menos la reforma educativa de 1993. Sin embargo, como explica este autor, durante esos años el nacionalismo fue experimentando una serie de transformaciones "desde su interés por cohesionar ideológicamente a la nación frente a la llegada de los inmigrantes a un particular culto a la patria para justificar el protagonismo de los militares (...) y una defensa del autoritarismo" (2008, p. 51).

En esa línea interpretativa, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, con el objetivo de "argentinizar" a los/as extranjeros/as se buscó crear desde el propio Estado central, siguiendo la obra historiográfica de Bartolomé Mitre, una representación en el imaginario colectivo centrada en la construcción de una nación mítica compartida por todos/as, con un pasado glorioso y un destino de grandeza. Así, se instituyó en las escuelas un relato de características teleológicas sobre el pasado "nacional" (Grande, 2019, p. 85).

Un pasado plagado de certezas, sin fisuras narrativas e interpretativas, donde la idea de nación se suponía previa a la existencia de las naciones mismas y a los Estados nacientes

[1] Profesor adjunto en el Departamento de Educación de la UNLu. Además, está integrado inicialmente por Natalia Carolina Wiurnos y Matías Alberto Bidone, ambos docentes del Departamento de Educación de la UNLu en las asignaturas Didáctica General y Especial de la Historia y Residencia y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Historia, y Susana Soledad Saad, estudiante de la carrera de Licenciatura en Historia de la UNLu. El proyecto se encuentra radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján desde agosto del 2023, disponible en: http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Resumen%20P.I%20%20Grande%20-%20Pag%20web%20-.pdf

como resultado de las prolongadas guerras de independencia americanas. Como sostiene Alejandro Cattaruzza (2002, p. 2):

> La 'invención de tradiciones' fue una acción crucial en los esfuerzos estatales por construir identidades nacionales, y la escuela una herramienta muy importante en tal empresa (...). El Estado se empeñaba en enseñar y celebrar el pasado de la nación, en versiones que muchas veces rozaban el mito, entendiendo que de tal modo contribuía a legitimar su existencia.

Es decir que "desde arriba", a través de las distintas esferas del poder estatal, se construyó (no sin tensiones internas y externas) una idea y un discurso hegemónico sobre la nación como una suerte de entidad autónoma que se colocaba por encima de la voluntad de los individuos, signada por su esencia atemporal (su origen se "pierde en el tiempo") y un destino propio hacia la emancipación. Se apelaba así a una narrativa esencialista (ahistórica) centrada en la epopeya o gesta patriótica con héroes individuales (varones) definidos y "canonizados". Así, esa nación se encontraba carente o desprovista de historicidad, por lo que se construía de esa manera una suerte de "'ficción historiográfica' donde se eliminaban los caminos alternativos en la construcción de ordenamientos políticos e identidades colectivas" (Barral *et al*., 2010, p. 13).

Para poner en acción o materializar estos postulados se utilizaron los rituales patrióticos o cívicos. Por ejemplo, la construcción de efemérides como el 25 de mayo de 1810 y el 9 de julio de 1816 y la exaltación de héroes como modelos/referentes positivos para ser imitados por jóvenes ciudadanos/as (Grande *et al*., 2021, p. 215). Esas fechas se fijaron, año tras año, como mojones temporales (acontecimientos) que establecieron momentos fundacionales de esa nación mítica, aunque, en paralelo, existía la "nación completa" desde siempre, porque era una especie de producto natural (prefigurado) y ahistórico (Romero, 2004). Según el relato "canonizado" u oficial, esa nación existente desde "siempre" será la que, hacia fines del siglo XIX, posibilite el nacimiento de la llamada "Argentina moderna". Es decir, una nación moderna y burguesa que se suponía portadora de los valores civilizatorios, europeos y occidentales más elevados o avanzados del mundo contemporáneo. Alejandro Grimson denomina a esta cuestión como "el mito padre de todos los mitos nacionales. (…) Argentina se construyó creyéndose muy distinta, superior a sus vecinos. El percibirse como un pedazo de Europa en una zona equivocada" (2013, p. 29).

En un artículo publicado en el año 2010, Marta Poggi demuestra, mediante un exhaustivo análisis de la Revolución de Mayo en los textos escolares de enseñanza oficial entre 1880 y 1905, cómo en la escuela la versión histórica de Mitre fue la que se impuso. En el relato histórico mitrista, y por tanto en la escuela, la Revolución de Mayo era un

acontecimiento privilegiado. Junto con las invasiones inglesas, se constituyó en el basamento del heroico pasado nacional. Esta revolución se hizo sin violencia, por la vía legal. El pueblo era un actor pasivo y fue una revolución sin bayonetas, madura y excepcional. Así, tal como explica esta autora, la nación (que ya existía) "emprende en mayo un camino común".

Según Fernando Devoto y Nora Pagano, uno de los elementos claves en la eficacia del modelo mitrista se hallaba "en la consumación de una conciencia histórica que le permitía hilvanar convenientemente una imagen del pasado, presente y futuro de una nación que fraguaba en el relato y en la gestación política" (2010, p. 16). De esta manera, en el contexto de construcción del Estado-nación, el proyecto historiográfico de Mitre convergió con un proyecto educativo estatal (para las masas) centrado en una fuerte campaña pública que buscaba como propósito la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea, sin posibles alteridades. Este proyecto educativo se puso en marcha bajo una coyuntura demográfica signada por la llegada, al joven país, de grupos humanos que portaban tradiciones culturales, sociales, políticas e identitarias heterogéneas.

Ambos proyectos, el historiográfico y el pedagógico, se imbricaron (Poggi, 2010). Empero la construcción de este relato histórico estatalista-nacionalista sobre la nación (casi desprovisto de antagonismos internos), donde los protagonistas de forma cuasiexcluyente eran las blancas y urbanas clases dominantes, debe enmarcarse en un contexto internacional de época mucho más amplio (Grande, 2019).

Según el historiador Perry Anderson (2002, p. 7):

> Los orígenes del sentimiento nacional moderno en tanto que fuerza secular se remontan al siglo XVIII. Fue entonces cuando estallaron las dos grandes revoluciones que hicieron nacer la primera concepción ideológica de la nación, tal y como hoy entendemos el término: la rebelión de las colonias norteamericanas contra Gran Bretaña y el derrocamiento del absolutismo en Francia. Las revoluciones americana y francesa.

El clásico libro *Naciones y nacionalismo desde 1780*, de Eric Hobsbawm, brinda un interesante marco teórico para dimensionar y comprender las bases de este fenómeno internacional a partir, fundamentalmente, de las experiencias en países europeos y de los Estados Unidos de Norteamérica durante la "era liberal clásica". En su análisis histórico, el autor llega a la conclusión de que:

> No podemos atribuir a la 'nación' revolucionaria nada que se parezca al posterior programa nacionalista consistente en crear estados-nación para conjuntos definidos atendiendo a criterios tan acaloradamente debatidos por los teóricos del silgo XIX como, por ejemplo, la etnicidad, la lengua en común, la religión, el territorio y los recuerdos históricos comunes. (2015, p. 29)

Además, en esta coyuntura histórica a la que Hobsbawm denominó como de "edificación de naciones", existía una suerte de consenso entre distintos intelectuales acerca de la viabilidad o inviabilidad de una nación. Hobsbawm lo denomina como el "principio del umbral" de las naciones. Según este principio, para que una nación lograse proyectarse exitosa o "normalmente" en el tiempo, debía reunir una serie de requisitos imprescindibles tales como contar con numerosa población, con un territorio extenso, con múltiples recursos naturales y con la capacidad probada de conquista o de expansión. Su contracara eran los Estados más pequeños, quienes se pensaba estaban destinados a desaparecer. Así, "el único nacionalismo históricamente justificable era el que encajaba en el progreso [o en las leyes del progreso]" (2015, p. 51). En una buena dosis, la extendida idea de la "excepcionalidad" o el carácter extraordinario de la Argentina, tan difundida por las clases dominantes locales, parece haberse inspirado o al menos corresponderse intelectualmente en este principio del umbral.

La renovación curricular ocurrida en Argentina desde la década de 1990 —en un contexto de crisis de los Estados nacionales contemporáneos—, resultante de dos reformas educativas nacionales (1993 y 2006), mostró modificaciones en la tradición escolar de este país y propuso un acercamiento hacia las preocupaciones de la historia investigada. En esta línea, María Paula González plantea que los contenidos actuales son más complejos, muestran un acercamiento a la historiografía, aparecen nuevos conceptos y fuentes, se describen procesos y no acontecimientos desde una perspectiva latinoamericana y "se incluye el estudio de grupos sociales históricamente invisibilizados o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares, etc.) hasta hace poco tiempo" (2016, p. 5).

Además, esta autora esboza que existen nuevos sentidos en la historia escolar relacionados…

> (...) con la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos; la apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina, la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; entre muchos otros. (2016, pp. 2-3)

Según estas primeras caracterizaciones históricas y coordenadas investigativas generales, en el presente proyecto nos proponemos, desde el campo de didáctica de la historia, estudiar y realizar un aporte sobre estas problemáticas educativas en un espacio y tiempo determinado: algunas escuelas secundarias e institutos de formación docente en historia de la región educativa N.º 10 de la provincia de Buenos Aires[2] y en la carrera de Profesorado en

[2] Preferentemente en los distritos de Luján, General Rodríguez, Mercedes y/o San Andrés de Giles.

Historia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en la tercera década del actual siglo XXI.[3]

III. Problema y objeto de investigación

Tal como caracterizamos en la sección anterior, en nuestro país el nacionalismo fue el objetivo principal de la historia en la escuela durante más de un siglo. Para cumplir con este propósito cardinal se utilizaron diversos instrumentos o dispositivos tales como la construcción de rituales patrióticos o cívicos, entre ellos la elaboración de efemérides y una permanente exaltación de los héroes. Hacia comienzos del actual siglo XXI, la renovación o modernización curricular mostró modificaciones en la tradición escolar y propuso un acercamiento hacia las preocupaciones de la "historia investigada o académica" y, en esa dirección, ensayó un cuestionamiento más o menos explícito a los relatos y discursos hegemónicos sobre la nación y el denominado "culto patriótico". Sin embargo, conjeturamos —a modo de hipótesis— que, por diversas razones, en los hechos la cuestión parecería no ser tan lineal y el relevo/reemplazo/desconstrucción de estas tradiciones escolares se presentaría como una tarea (aún) irresuelta.

Sobre esa base, y como acercamiento a nuestro objeto de estudio, nos parece propicio plantear aquí algunos interrogantes iniciales para la investigación propuesta. Estos interrogantes nos permitirán, además, pensar diversos problemas.

¿Qué es Argentina? ¿Quiénes somos Argentina? ¿Hay problemas, tareas históricas o "cuestiones nacionales" (territoriales, de cohesión identitaria, de liberación, etc.) pendientes en nuestro país? ¿Cuál es el lugar de Argentina en el sistema capitalista mundial? ¿Cómo se procesaron históricamente los antagonismos sociales/políticos al interior de Argentina y sus múltiples fracturas de clase, género, etnia, etc.? ¿Qué plantean las investigaciones recientes desde el campo de la historia sobre la compleja construcción de la nación y el nacionalismo? ¿Cuáles son los principales debates en este campo? ¿Qué lugar ocupan hoy la nación y el nacionalismo en la enseñanza escolar de la historia y en la formación de docentes especialistas en historia? ¿Qué implicaría la construcción de una "identidad nacional plural" y su enseñanza en las escuelas? ¿Cómo son los nuevos "relatos" en estos ámbitos educativos? ¿Cuáles son las principales transformaciones en el siglo XXI? ¿Es posible hablar de continuidades o de viejas

[3] El presente equipo de investigación desarrolló diversas producciones (artículos, ponencias, documentos, etc.) en torno a la formación de profesores en Historia en la UNLu: Grande *et al*., 2012; Bidone *et al*., 2014; Bidone *et al.,* 2017; Wiurnos *et al*., 2015; Bidone, 2022, entre otros trabajos. Para mayor información, consultar: http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/13

problemáticas irresueltas en la selección del contenido escolar, en sus enfoques, en las estrategias y prácticas pedagógicas?

Para poder dar respuestas a estos interrogantes, y construir nuevos, primeramente trabajaremos con el recorte de algunos contenidos/efemérides escolares considerados como una suerte de "lente privilegiado" para el abordaje de las problemáticas planteadas. Por ejemplo: el fin del llamado "período colonial" y las guerras de independencia en América, especialmente en el Río de la Plata (fines del siglo XVIII y comienzos del XIX); el largo proceso de construcción y consolidación del Estado nacional en Argentina (segunda mitad del siglo XIX); la llamada Conquista del Desierto (fines del siglo XIX); el impacto de la crisis de 1930 en Argentina, y la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y la guerra de Malvinas (1982).

Nuestro universo de análisis será la jurisdicción provincia de Buenos Aires en el nivel secundario y en la formación docente de profesores/as en Historia.[4] No obstante, cabe señalar que, debido a la gran diversidad de situaciones, la cantidad de docentes e instituciones educativas que la jurisdicción provincia de Buenos Aires contiene, se trabajará con una pequeña selección o recorte observacional. Esto último se explica con más detalle en la sección "Metodología".

IV. Marco teórico

En este proyecto de investigación procuramos recuperar, revisar y al mismo tiempo ampliar o profundizar algunos de los aportes y resultados obtenidos en recientes investigaciones en didáctica de la historia, radicadas en el Departamento de Educación de la UNLu, desarrolladas por el presente equipo de investigación y su director.[5]

El desarrollo de estas investigaciones nos posibilitó iniciar un camino de trabajo investigativo y, como su resultante, consolidar un equipo de trabajo en el área. Los resultados alcanzados en estas pesquisas permiten vislumbrar horizontes y posibilidades para la enseñanza escolar de un nuevo tipo de historia, que sea capaz de recuperar los distintos sujetos/grupos, los antagonismos-conflictos sociales y los diversos proyectos políticos

[4] En institutos provinciales como el ISFDyT N.º 7 de Mercedes y el ISFD N.º 142 de San Andrés Giles y en la propia Universidad Nacional de Luján.

[5] a) Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense. Desarrollo: entre 2019 y 2022. RESREC-LUJ: 224-19 - DISPOSICIÓN DISPCD-ELUJ: 241-19. b) "Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América". Dir. Luis Fernando Cerri. UEPG, Brasil, Acta-Acuerdo UNLu Depto. de Educación y Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019. Desarrollo: entre 2019 y 2022.

alternativos o escenarios de alteridad —por fuera del poder estatal— que, tal como expresara el maestro historiador Josep Fontana (2002), representaron en su tiempo histórico "otros futuros posibles". Asimismo, producto del amplio trabajo de campo realizado por el equipo (entre 2018 y 2021), contamos a la fecha con una interesante cantidad de insumos o fuentes de investigación para procesar en nuevas investigaciones relacionadas: entrevistas a distintos actores educativos, cuestionarios, encuestas y diversos materiales didácticos.

Por otra parte, cabe dejar de manifiesto que en el presente proyecto concebimos a la escuela (institución formal o estatal) desde los marcos teóricos formulados por las "teorías críticas" de la educación. En términos generales, estas teorías cuestionan y desmitifican, fuertemente, las visiones liberales que le asignan a la institución escolar un carácter de igualadora social y un estatus de neutralidad política e ideológica (Grande *et al.,* 2019).

Particularmente, las denominadas teorías de la "resistencia", lejos de concebir a las escuelas como meras reproductoras (ideológicas, económicas y culturales) de las relaciones sociales de producción capitalista, admiten que "también las escuelas representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de las clases dominantes" (Giroux, 1985, p. 65).

Para el desarrollo de la investigación nos interesa recuperar, en el sentido de (re)pensar crítica e históricamente el concepto de nación, algunos de los aportes teórico-epistemológicos del autodenominado Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos. En su declaración o manifiesto inaugural publicado por primera vez en 1995, desde una mirada de tipo poscolonial y como parte de su programa inicial de investigación, el grupo se planteaba como uno de sus ejes centrales de intervención la necesidad de (re)conceptualizar la relación entre el Estado, la nación y el pueblo: "Necesitamos mirar hacia atrás para reconsiderar aquellas formas pre-nacionales de territorialización precolombina y colonial (...)" (Beverley *et al.,* 1995, p. 8). En esa línea, también en este documento inaugural, se argumentaba que "llamar a juicio el concepto de nación equivale, a su vez, a cuestionar determinadas representaciones 'nacionales' sobre las élites y los grupos subalternos" (1995, p. 8). Es decir que este conjunto de investigadores/as asumió, de manera explícita, el enorme desafío de reinterpretar y (re)escribir (explorando en materia investigativa "desde las márgenes del Estado") un relato histórico capaz de interrumpir la teleología del Estado-nación (Bustos, 2002, p. 243).

En suma, se plantea desde este grupo de estudios una epistemología de la nación: esta debería repensarse como un espacio atravesado por las tensiones resultantes entre los procesos de asimilación y confrontación y que alberga en su interior múltiples fracturas de clase, etnia, lengua y, entre otras, géneros. Específicamente en la mayoría de los países de América Latina,

los Estados nacionales construidos luego de las revoluciones y las guerras de independencia del siglo XIX fueron gobernados predominantemente por grupos propietarios-blancos que establecieron "regímenes coloniales internos con respecto a los indios, los esclavos descendientes de africanos, el campesinado mestizo y mulato, o los nacientes proletariados" (Beverley *et al.,* 1995).

En un plano conceptual sustantivo o específico acerca de la historia regulada, tal como explicamos en la sección "Fundamentación y antecedentes", durante el siglo XX se construyó y consolidó en nuestro país una disciplina escolar que se mostró absolutamente incapaz para enseñar a pensar a los y las estudiantes. Una historia caracterizada por su aprendizaje memorístico y el carácter enciclopedista, patriótico y elitista de sus contenidos, que con el correr de las décadas se fue distanciando dramáticamente de su ciencia de referencia.

Con este enfoque, consideramos valioso recuperar aquí un aporte central de Josep Fontana en referencia a que este tipo de historia (nacionalista y enciclopedista) tiene como su…

> (…) objeto central el de legitimar retrospectivamente las construcciones estatales del presente y la estructura del poder social de nuestro tiempo, o sea, el orden establecido. Escoge para ello como objetos dignos de estudio, como hechos históricos, los que refieren a la vida del Estado y elige como protagonistas a sus dirigentes. (2008, p. 26)

Por último, para examinar las transformaciones educativas en general y particularmente en el ámbito de la historia escolar, producidas entre finales del siglo XX e inicios del XXI, debemos considerar (aunque no como variable excluyente o única) el contexto de crisis de los Estados nacionales contemporáneos. En contrapartida, es necesario mencionar la puesta en marcha del proyecto cultural-global del capitalismo tardío (o neoliberal) donde instituciones y distintos agentes internacionales, propios de ese capitalismo financiero, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias de cooperación internacional bilaterales y organizaciones no gubernamentales internacionales, se convirtieron en promotores de un proyecto de corte multicultural (Grande, 2018, p. 96). En ese marco, la lógica de la economía de mercado globalizada del capitalismo tardío objetaba que el Estado-nación era "como una suerte de límite seudonatural de la economía de mercado, delimitando el comercio interno del externo; [de manera que] la actividad económica se ve sublimada, (...) legitimada como una contribución patriótica a la grandeza de la nación" (Žižek, 1998, p. 169).

Por aquellos años las políticas multiculturales, que como bien caracterizó Slavoj Žižek (1998) son la lógica cultural del capitalismo tardío, formaron parte de una remodelación de la

ciudadanía orientada según la premisa de desnacionalizar la ciudadanía y fragmentarla en múltiples identidades. Así, la política multicultural se transformó en parte medular del proyecto cultural del neoliberalismo y fue uno de los componentes centrales de "una agenda transnacional destinada a romper el monopolio de los Estados-Nación" (Sorj, 2007, p. 130). En esa coyuntura, la República Argentina se alistó en el concierto de países latinoamericanos que adscribieron al denominado "multiculturalismo constitucional" —de corte indigenista— centrado en el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. Sin embargo, a diferencia de otros Estados suramericanos (como Bolivia o Colombia), en Argentina la reforma constitucional de 1994 admitió un multiculturalismo débil o de baja intensidad (Grande, 2015, p. 181).

V. Metodología

En cuanto a la metodología propuesta para desarrollar la investigación,[6] nos interesa recuperar aquí los aportes de Raymundo Cuesta Fernández en su clásica obra *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Allí, el autor manifiesta que "una historia social de las disciplinas escolares requiere una diversificación de fuentes de información (...) confrontando lo 'visible' [los discursos contenidos en los documentos textuales] con lo 'invisible' [los contextos escolares de la práctica de enseñanza]" (1997, p. 21). Desde esta clave metodológica, comprendemos que no existe una relación de tipo mecanicista entre las prescripciones de los diseños o programas curriculares oficiales (las pretensiones o regulaciones estatales/institucionales) y las prácticas y mediaciones áulicas que ocurren cotidianamente entre docentes y estudiantes de distintos niveles educativos.

En esa línea, como sostiene Mónica Insaurralde, "el currículum y la enseñanza se funden en el desarrollo interactivo en las aulas, (…) ya que todo documento curricular es 'traducido' por docentes y estudiantes en la vida cotidiana de las instituciones educativas" (2009, p. 30). Por tanto, lo prescripto en los diseños curriculares no necesariamente es "lo que sucede" en el aula; lo que acontece allí va íntimamente relacionado con las finalidades educativas propuestas por cada docente, que selecciona y adecúa la programación curricular renunciando, modificando y/o agregando ciertos contenidos en función de sus intencionalidades educativas. Más allá de esto, sí resulta necesario para el quehacer docente

[6] El carácter de la investigación es fundamentalmente cualitativo, aunque no descartamos algún tipo de relevamiento cuantitativo, por ejemplo, a través del diseño y aplicación de cuestionarios "estandarizados" para docentes y estudiantes.

realizar una deconstrucción y desnaturalización de la selección de los contenidos presentados por el currículum (Insaurralde, 2009).

Entonces, al necesario análisis de documentos curriculares y materiales didácticos como libros de texto, es vital añadirle un trabajo de campo propio en instituciones educativas a partir de una selección o un pequeño recorte de casos tomando como núcleo a la región educativa N.º 10 de la provincia de Buenos Aires y distintos niveles educativos.

Es decir que, tal como adelantamos más arriba, nuestro universo de análisis será la jurisdicción provincia de Buenos Aires en el nivel secundario y en la formación de docentes para el nivel secundario (profesor/a en Historia), donde trabajaremos con el recorte de algunos contenidos/efemérides escolares considerados como una suerte de "lente privilegiado" para el abordaje de las problemáticas planteadas, tal como fue señalado más arriba.

Para ello, además de la indagación y el análisis de documentos escritos (como diseños curriculares, libros de texto, programas de asignaturas, etc.), se estima la planificación y ejecución de un trabajo de campo en instituciones escolares (de gestión estatal y privada) donde se realizarán observaciones de clases de Historia entre el 2º y 6º año de la escuela secundaria, entrevistas, encuestas a profesores/as de Historia y a estudiantes, análisis de carpetas, etc. En ese sentido, se realizará una selección de escuelas situadas en algunos distritos[7] pertenecientes a la región educativa N.º 10. También se prevé un trabajo análogo en institutos superiores de formación docente (ISFD), situados en dicha región, en las carreras de Profesorado en Historia. También en la UNLu, una institución que ininterrumpidamente desde 1984 forma profesores/as en Historia con una gran inserción laboral en las escuelas secundarias de la citada región educativa.

VI. Consideraciones

A lo largo de esta ponencia expusimos los principales lineamientos de una propuesta de investigación en didáctica de la historia, titulada "Nación, Nacionalismo y la 'Cuestión Nacional' en la Historia escolar y en la formación docente del siglo XXI: ¿Viejas problemáticas irresueltas?". En esa dirección, se presentaron aquí sus antecedentes y fundamentos, su objeto de estudio y objetivo general, los problemas y las preguntas iniciales de investigación, el marco teórico desde donde se estructura la pesquisa y la metodología de trabajo propuesta. Con todo ello, los desafíos investigativos que se nos presentan son, sin lugar a dudas, enormes.

[7] Luján, General Rodríguez, Mercedes y/o San Andrés de Giles.

VII. Referencias bibliográficas

Anderson, P. (2002). Internacionalismo: un breviario. *New Left Review, 14,* 5-24.

Barral, M. E., Gómez Giusto, C. y Ratto, S. (2010). Introducción. En M. García Costoya (Coord.), *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario. 1810-2010: Memorias de un país* (pp. 13-15). Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/45

Barral, M. E., Wiurnos, N. y Grande, P. (2017). ¿Qué historia cuentan los actos escolares? *Le monde diplomatique, 53*, 1-2.

Bidone, M. (27 al 29 de abril de 2022). *¿Qué historia enseñan los practicantes del profesorado?: la problemática experiencia de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos para las clases de historia en la escuela secundaria bonaerense*. III Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza de la Historia. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Bidone, M., Grande, P., Rols, D. y Wiurnos, N. (2017). Reflexiones en torno a la historia que los estudiantes y futuros docentes estudian y aprenden durante su itinerario formativo y la historia que finalmente se enseña en la instancia de prácticas pre-profesionales en la escuela secundaria. En C. Agüero, M. Cabal y M. Insaurralde (Comps.), *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior* (pp. 55-64). EDUNLu.

Bustos, G. (2002). Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon Beverley. *Fronteras de la Historia, 7,* 229-250.

Cattaruzza, A. (2002). *La Historia en tiempos difíciles. Todavía* (pp. 1-4). https://introduccionalahistoriaunlp.files.wordpress.com/2014/07/cataruzza-la-historia-en-tiempos-difc3adciles.pdf

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.

de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar.* Libros del Zorzal.

Devoto, F. y Pagano, N. (2009). *Historia de la Historiografía Argentina.* Sudamericana.

Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX.* Crítica.

Fontana, J. (2008). ¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? En I. Antognazzi y N. Redonde (Comps.), *Qué universidad necesitan los pueblos. A 90 años de la reforma universitaria. 1918-2008* (pp. 25-31). Grupo de Trabajo Hacer la Historia.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos, 44,* 36-65.

González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica, 37,* 1-15. https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05

Grande, P., Bidone, M. y Rols, D. (8 al 10 de agosto de 2012). *Narrativas de una experiencia disruptiva. Las prácticas docentes en el Prof. en Historia de la UNLu.* III Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

Grande, P. (2015). Multiculturalismo y enseñanza de la Historia en la Argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes? *Polifonías. Revista de Educación, 5,* 171-195.

Grande, P. (2019). Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense. *Polifonías. Revista de Educación, 7*(15), 26-54. https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/531

Grande, P., Wiurnos, N. y Bidone, M. (2021). La enseñanza de la historia en la provincia de buenos aires: aportes para la construcción de un balance sobre su renovación en la escuela secundaria. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências – Diálogo entre las Ciencias. 9*(2), 212-235. https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7795/5301

Grimson, A. (2013). *Mitomanías argentinas: cómo hablamos de nosotros mismos.* Siglo XXI.

Beverley, J., Oviedo, J. y Aronna, M. (Eds.) (1995). *Manifiesto Inaugural.* Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm

Hobsbawm, E. (2015). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica.

Insaurralde, M. (Coord.) (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Noveduc.

Poggi, M. (2010). La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905. *Anuario de Historia Argentina, 10,* 165-198.

Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares.* Siglo XXI.

Sorj, B. (2007). ¿Pueden las ONG reemplazar al Estado? Sociedad civil y Estado en América Latina. *Nueva Sociedad, 210,* 126-140.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós.

Docentes a la zaga. La historia reciente en Argentina y Chile durante los años noventa

Juan Manuel Facciolo
Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes.
Docente a cargo PUNQAM. Universidad Nacional de Quilmes.
juanmanuelfacciolo@gmail.com

Resumen

Me propongo indagar, analizar y comparar desde la óptica docente la inserción en las aulas de nivel medio de la historia reciente en Argentina y Chile, en los años noventa, a través de entrevistas a docentes que han desarrollado su labor durante esos años. Abordaré cómo la introdujeron, cuáles fueron las motivaciones que los movilizaron para presentar el tema, qué dificultades atravesaron, cuáles fueron los conceptos, estrategias y materiales didácticos seleccionados y qué actitud tomó la comunidad educativa. Para ello, tendré en cuenta cuáles fueron los cambios en la disciplina hacia los años ochenta, los vínculos con la historia enseñada en las aulas y las diversas políticas educativas, señalando similitudes y diferencias en su desarrollo histórico y los diversos procesos generados para transmitir la historia reciente en el sur del Gran Buenos Aires y la región metropolitana de Santiago de Chile.

Los discursos de ambos Estados sobre el pasado reciente se modifican hacia finales de la década, luego de implantar las reformas educativas, al introducirse como un tema curricular: ¿qué cambios surgieron dentro de las aulas? El final controvertido del gobierno de Frei y la crisis de 2001 en Argentina son el cierre elegido para terminar esta investigación.

Palabras clave: historia, memoria, educación, docente

I. Introducción

Las experiencias de las últimas dictaduras militares, entre otras circunstancias terribles, impidieron en Argentina y Chile la actualización de la enseñanza en base a nuevas corrientes historiográficas, una brecha en la relación entre historia enseñada y, por ejemplo, los procesos de consolidación de la identidad y la memoria histórica.[1] Gonzalo de Amézola (2008), parafraseando a Silvia Finocchio, señalaba que: "esta asignatura [Historia] se caracteriza por un prolongado retraso en relación con la disciplina científica, y por su escasa respuesta actual a lo que demanda la sociedad (especialmente cada alumno) de este saber"

[1] Ver de Amézola (2008) y Stern (2002), entre otros.

(1989, p. 52). Una vez que la democracia retornó en Chile y Argentina esta brecha no fue saldada inmediatamente y durante muchos años una gran variedad de temas de la disciplina no fue abordada desde los Estados, sino por individuos que tuvieron la necesidad de llevarla a las aulas a pesar de las diferentes dificultades que eso atañó.

Este trabajo es un resumen de mi tesis de licenciatura en el cual me propongo analizar y comparar la historia reciente transmitida en las aulas de la escuela secundaria de Argentina y Chile desde la óptica docente, a través de entrevistas, con el fin de advertir esas "prácticas silenciosas que inventan lo cotidiano, los usos operativos, las apropiaciones, las tácticas, así como reconocer y señalar el saber docente en todo ese proceso" (González, 2019, p. 12). Para ello tomaré dos ejes, uno temporal y otro espacial. El primero abarcará la década de 1990, incluyendo las transiciones democráticas, hasta principios de los años 2000. En 1989 llega a la presidencia argentina Carlos Menem. Es la primera vez que, tras 61 años, dos presidentes democráticamente electos se suceden, seis meses antes de lo previsto debido a la profunda crisis económico-social que atraviesa el país. Por su parte, 1990 marca un hito en la historia chilena: es la vuelta de la democracia tras diecisiete años de dictadura. Durante estos años se llevarán a cabo reformas educativas trascendentales tanto en el nivel medio como en los demás. La crisis de 2001 en Argentina marca el final del proyecto neoliberal que había arrancado diez años atrás y comienza otra etapa. En Chile la vuelta de Pinochet desde Londres y el final del gobierno de Eduardo Frei en 2000 permiten, de cierto modo también, cerrar esta investigación. En cuanto al segundo de los ejes, he decidido seleccionar dos ciudades: Quilmes, en Argentina, y Santiago, en Chile, para coordinar y agilizar las entrevistas. Esta decisión se justifica por razones no solo de representatividad sino también factibilidad, disponibilidad temporal y económica con las que contaba para desarrollar el tema. En Argentina cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires poseen leyes educativas propias, en cambio, en Chile son las mismas para todo el territorio, desde Arica hasta Punta Arenas.

La presente investigación es cualitativa y exploratoria; además, su núcleo metodológico será el método comparativo. Ello se justifica en que realizaré comparaciones internas, es decir, teniendo en cuenta las normativas educativas del período analizado, cómo se ha desarrollado la enseñanza de la historia reciente en las aulas, cómo se transmitió y se construyó la memoria en distintos subperíodos históricos a ambos lados de los Andes durante los años noventa.

Para que exista una comparación en historia es menester que existan ciertas similitudes entre los hechos, los procesos, las instituciones o casos indagados y, por otro lado, que se

hallen diferencias entre ellos en su conformación. Tal como señala John H. Elliott (1999, p. 32): "el valor de la historia comparada reside no tanto en descubrir semejanzas como en identificar diferencias". Las comparaciones detalladas nos obligan a ir más allá de las semejanzas. Al pensar nuestra historia en un contexto regional comparado, logramos una apreciación más aguda de los rasgos distintivos de nuestra propia sociedad y su desarrollo histórico. El problema de hacer historia sin tener en cuenta distintos procesos en otras regiones, incluso contextos, fuera del nacional, es que "se tiende a percibir la historia nacional como única" (Caballero Escorcia, 2018, p. 52). Al otorgarle un carácter sistemático a la comparación, este trabajo se diferencia de aquellos que toman a este recurso como algo meramente expositivo, lo utilizan de manera marginal o esporádica. Es por ello por lo que intentaré buscar las similitudes y diferencias que, al transmitir la historia reciente en el aula, se produjeron de ambos lados de los Andes desde la óptica docente.

Mi hipótesis sostiene que la enseñanza de la historia reciente en Argentina y Chile durante la década de 1990 estuvo ligada a la experiencia personal que los docentes tuvieron durante la última dictadura militar para presentar el tema en el aula, con características propias que muchas veces se encontraron en campos semánticos distintos y desfasadas respecto a las políticas educativas y de memoria en ambos países, y que a través del tiempo hubo una mayor convergencia.

La historia reciente en las escuelas a ambos lados de los Andes se entretejió entre las estrategias de quienes planearon las políticas educativas y las de los diferentes sujetos que leyeron y tradujeron los diseños curriculares y habitan los espacios escolares, entre ellos los profesores de Historia. Es por ello por lo que analizaré las diferentes políticas educativas nacionales (leyes, normativas curriculares de Historia) y, en el caso argentino, también de la provincia de Buenos Aires. Lo abordaré a través de entrevistas semiestructuradas[2] a profesores de Historia que daban clases en los años noventa, con el fin de indagar cómo fue presentada la historia reciente dentro de las aulas en las escuelas secundarias. "Sabemos que en los quehaceres y saberes docentes se entraman historias, memorias, biografías, experiencias, lecturas, recuerdos, determinantes contextuales e institucionales, creaciones espontáneas y un saber docente propio" (González, 2014, p. 31). Por ende, tendré en cuenta las motivaciones

[2] Este tipo de entrevistas permite adaptarse a las características de los entrevistados, aunque existe una serie de preguntas que no deben formularse de forma rígida, "el modo de enunciarlas o el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador" (Hammer y Wildavsky, 1990, p. 23) y en el transcurso de esta el entrevistador puede pedir explicaciones o ampliaciones del tema.

que llevaron a hacerlo, cuáles fueron los recursos que utilizaron, las distintas estrategias metodológicas elaboradas por ellos y cómo fueron modificándose a través del tiempo.

II. Cambios en la historia y en la educación

En Argentina, luego del Juicio a las Juntas y la instalación de la "teoría de los dos demonios", comienza a difundirse este relato en las aulas. Además:

> La transmisión de la memoria en la escuela va a estar centrada en mandatos morales y no en una explicación que dé cuenta de proyectos políticos en pugna poniendo en juego las relaciones de poder en la sociedad argentina. De este modo, una explicación que diera cuenta del "por qué" había sucedido quedaba fuera de la narración. (Pappier y Morras, 2008, p. 174)

En 1991 comenzó la reforma educativa, con la transferencia de la educación media,[3] por parte del Ministerio de Educación de la Nación, a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires,[4] seguida en 1993 por la Ley Federal de Educación N.º 24195, la cual formó parte de una batería de reformas políticas, sociales y económicas conocida como "descentralización financiera y política". A pesar de que el Estado nacional se desprendió de la totalidad de las instituciones escolares y del personal que trabajaba en ellas, no aportó los recursos necesarios para garantizar su adecuado funcionamiento y el sostenimiento de los servicios. La Educación General Básica y Obligatoria pasó a ser de nueve años. La antigua secundaria pasó a llamarse Polimodal y era de tres años de duración como mínimo.[5]

En un contexto de intensos debates por la reforma educativa se da una revisión muy importante acerca de la enseñanza de la historia,[6] que luego se materializó en las normativas y diseños curriculares. A partir de las nuevas leyes educativas, la historia dejaría de estar centrada en las grandes figuras y próceres de la historia. Los contenidos curriculares se modernizaron, la historia contemporánea y el pasado reciente pasaron a ocupar un lugar importante ya que uno de los objetivos clave de la educación Polimodal, frente a la experiencia del último golpe de Estado y la instauración de la dictadura, era "preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/as en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común".[7] Pero la

[3] El proceso de descentralización viene desde la última dictadura, cuando pasaron a provincia las escuelas primarias (según Decreto Nacional Ley 21809).
[4] La Ley 24049 fue sancionada en 1991 y promulgada en 1992.
[5] Decreto 1276/96.
[6] Gonzalo de Amézola señalaba allá por 1999: "No basta, entonces, incorporar con la intención de incorporar estos nuevos contenidos sino que se trata también de brindar posibilidades para que los profesores puedan abordarlos con propiedad".
[7] Ley 24195, artículo 16, inciso A.

transmisión escolar de ese pasado reciente no es ajena a las diversas luchas y construcciones de memorias que han adoptado distintos modos de narrarlo.

En Chile la dictadura pinochetista tuvo como objetivo de la enseñanza de la historia el priorizar las hazañas bélicas y los valores individuales de quienes se habían sacrificado por la patria (Henríquez Vásquez, 2011), no tuvo en cuenta la realidad de los otros ni los debates ni las nuevas corrientes historiográficas que se fueron desarrollando durante esos años para insertarlas en la escuela.[8] En 1990 se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que estableció la descentralización del control sobre materias curriculares.[9] La LOCE creaba un organismo público, el Consejo Superior de Educación, independiente del ministerio, sobre quien reposaba la autoridad del currículum del sistema escolar. Además, estableció los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios tanto para la educación municipal como para la privada. Durante este tiempo la historia reciente había llegado al aula a través de iniciativas individuales o corporativas de algunos profesores, que ya habían abordado los sucesos del gobierno de Unidad Popular y el Golpe de Estado (Rivera y Mondaca, 2013). Hacia 1999 surge una discusión en torno a cómo desarrollar las clases de historia reciente[10] que retrasará los planes y textos de estudio hasta 2002.

III. La introducción de la historia reciente en las escuelas secundarias

La historia reciente refiere a "procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aún fuertes efectos sobre el presente, en particular, en áreas sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales" (Franco y Lvovich, 2017, p. 191). Por lo general, esta historiografía surge en países que han atravesado momentos de fuerte violencia social o estatal que han generado en amplios sectores de la sociedad demandas de reparación y justicia a pesar de haber transcurrido muchas décadas desde lo sucedido. Por ello

[8] Durante la década de 1980 se llevó adelante una reforma educativa que incluyó la descentralización del sistema a través de la transferencia de los establecimientos educacionales fiscales desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, proceso que comenzó en 1981 y finalizó en 1987.

[9] La Ley 18962 fue promulgada el 7 de marzo de 1990 y publicada el 10 de marzo del mismo año en el Diario Oficial, el último día del Gobierno de facto. Tuvo por objeto fijar los requisitos mínimos que debieran cumplir los niveles de enseñanza básica y media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Fue derogada en 2009 por la Ley General de Educación.

[10] En 1998 Augusto Pinochet es detenido en Londres por pedido de la justicia española. El exdictador redactó un documento que llamó *Carta a los chilenos*, en la que confirmó su juicio acerca del período histórico del que se declara un "inocente" protagonista. Esto reavivó la lectura sobre el golpe de Estado de 1973, sus orígenes y consecuencias. El historiador Gonzalo Vial publicó una serie de fascículos sobre el período 1964-1973. Como respuesta a los escritos de Pinochet y Vial, un grupo de once historiadores próximos a la historia social redactaron el llamado *Manifiesto de los historiadores,* que fue publicado en 1999.

hay un estrecho vínculo entre las demandas de justicia, esta manera de hacer historia y las formas de memoria social que contribuyen a configurar su identidad.

En Argentina y Chile, tal como señala Viviana Pappier (2016, p. 52), "la construcción de la memoria sobre el pasado reciente fue un campo de conflictos de múltiples luchas por los sentidos otorgados a ese pasado y los modos de narrarlo evidenciando los intereses e ideologías de distintos grupos sociales". Por un lado, podemos encontrar el relato de los militares y los sectores que los apoyaron centrado en un discurso reivindicativo contra el comunismo y la subversión que buscaba salvaguardar la patria. Paralelamente se construyeron otros, como los de los organismos de derechos humanos y de amplios sectores de la sociedad, que impulsaron la búsqueda de la verdad sobre el destino de los desaparecidos y para esclarecer qué sucedió durante las dictaduras. Como sostiene Elizabeth Lira (2013, p. 15): "Sea cual sea el contenido de la memoria de ese pasado, su evocación aparece cargada de una conflictividad persistente". La memoria del pasado reciente es diversa, cambiante y, en cierta forma, imprecisa. Si bien hay trabajos que han contribuido a esclarecer las diferencias entre la historia y la memoria,[11] sería erróneo considerarlas incompatibles.

Hasta mediados de la década de 1990, muchos docentes continuaron desarrollando los temas de carácter obligatorio que el currículum estipulaba, sin agregar ningún otro contenido —entre ellos, la historia reciente— por diversos factores. La falta de tiempo, de interés, el temor de seguimientos por parte de los directivos y los inconvenientes en la institución contenían a muchos, como en el caso de Zulema:[12] "Recuerdo que en el Normal de Quilmes, (...) me decía un colega 'tené cuidado (...) porque eso no lo podés dar acá'. Él, que era profesor como yo, estaba de mi lado, me quería cuidar". Una situación similar se vivía al otro lado de los Andes, aunque más aguda por lo que uno puede percibir a través de los testimonios, ya que existía la posibilidad real de despidos y la imposibilidad futura de conseguir otros trabajos.

[11] Según Pierre Nora: "La historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno siempre actúa un lazo vivido en presente eterno; la historia, una representación, del pasado. Porque es afectiva y mágica, la memoria sólo se acomoda de detalles que la reconfortan; ella se alimenta de recuerdos vagos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensible a todas las transferencias, pantallas, censura o proyecciones. La historia, como operación intelectual y laica, utiliza análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado la historia lo desaloja, siempre procesa" (2008, p. 3). Según Paul Ricoeur, "la investigación en historia reemplaza el recordar mnemónico; abarca, por lo tanto el conjunto de las operaciones historiográficas en el largo trayecto desplegado de la fase documental a la fase escrituraria" (2007, p. 11). Para Maurice Halbawchs, existen dos memorias: una personal, autobiográfica y otra social, histórica. "La primera se apoya en la segunda ya que al fin y al cabo la historia de nuestra vida forma parte de la historia en general" (2004, p. 55).

[12] En este trabajo todos los nombres de docentes que aparecen mencionados en esta investigación son ficticios para resguardar su identidad. En las transcripciones se utilizarán una serie de convenciones para reponer algunos rasgos de la oralidad tales como xxx para fragmentos inaudibles, (…) para marcar el recorte de la transcripción, = = para señalar la simultaneidad en el habla, <> para las pausas y las mayúsculas para señalar el énfasis en el habla. Entre corchetes se colocan algunas aclaraciones o se describen actos no verbales.

Sin embargo, muchos docentes jóvenes se apropiaban de estos nuevos contenidos. Lila, una docente santiaguina, sostiene:

> Al comienzo de mi carrera había una fuerte resistencia, no mía sino de parte de muchos colegas para hablar sobre la última dictadura militar. Es una realidad, parte de lo que pasó por eso hay que darla en clase. Yo lo viví, los chicos y sus familias también por eso no podés pasarla por encima.

Frente a estos testimonios surgen algunos interrogantes: ¿qué rol tiene la historia personal a la hora de transmitir ese pasado? ¿Hay relación entre las experiencias personales vividas en dictadura y las decisiones de llevar ese pasado al aula? Elisabeth Jelin sostiene que la vinculación entre "memoria y olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión" (2002, p. 10). Creo que las distintas experiencias vividas por estos docentes durante las respectivas dictaduras han sido tan cruciales para ellos que fue sumamente imperioso presentar y desarrollar el tema en el aula (a través de una o más secuencias didácticas), más allá de las dificultades y problemas que podría acarrear.

IV. En las aulas

Gran parte de la práctica docente se desarrolló dentro de las aulas, sin embargo, existió una barrera muy importante: el tiempo. Los docentes relatan que muchas veces jugaban una carrera frente a este para llegar con el programa. Paloma, una profesora de Santiago, relata su experiencia:

> Allá por el 93-94 comencé a trabajar en colegios técnicos y municipales. El programa de estudio es muy distinto y muy restringido Los alumnos no tenían interés por las materias humanísticas, sus motivaciones iban por otro lado. Tampoco iba a darlo porque no estaba dentro del programa. El último año los estudiantes dan la PCU entonces no estaba contemplado de forma obligatoria. Recién comencé a dar historia reciente cuando fue obligatorio.

También pudo haber sucedido que los docentes pensaran que sus estudiantes no estaban preparados para recibir dichos contenidos, como es el caso de Isela, quien ejerció en escuelas de Quilmes y Avellaneda:

> Yo me adecuaba al programa (…) pero no hablaba de historia reciente, menos del Proceso. A un chico de primero, segundo año no le podés hablar mucho de historia reciente, creo que hasta tercero mucho no. Porque para ellos como para mucha gente, la historia es otra cosa. Pasó pero no saben, no le prestan atención.

En algunos testimonios el relato de la historia reciente se remite a comentarios, alusiones y pantallazos de acuerdo con las circunstancias que se presentaban dentro del aula.

Veamos el caso de Zulema, quien desarrollaba su labor en Quilmes: "lo daba tibiamente (…) porque muchos alumnos se negaban a reconocerlo. Me decían 'mi papá me dijo que eso es mentira'. Incluso tuve el sobrino nieto de un capitán de corbeta, justificándose del porqué habían tomado el país".

En cuanto a la experiencia de los docentes santiaguinos, surge una diferencia que es menester señalar. Iván nos dice:

> No recuerdo haberlo trabajado en Historia a este tema en cuarto medio, pero sí lo trabajé; porque empezamos nosotros a trabajarlo con el decreto 300 que era el que venía de Pinochet y habíamos hecho la secundaria nosotros y yo lo trabajé harto en Educación Cívica: la interrupción de la democracia, la definición de dictadura, derechos humanos, el golpe militar., concepto como detenido-desaparecido.

Este testimonio se da también en los demás profesores santiaguinos entrevistados: dado el contexto, introdujeron la historia reciente chilena pero a través de otra materia, Educación Cívica. Tratando determinados contenidos que estaban muy vinculados (golpe de Estado, democracia, Constitución nacional, etc.), era mucho más justificable que hacerlo directamente en Historia, ya que encontrarían fuertes resistencias. Otra cuestión importante es el bagaje conceptual que utilizaban y cuáles fueron las respuestas del estudiantado. Este último actor no siempre era el mismo ni tenía la misma actitud frente al docente y al tema en cuestión. ¿Se sintieron interpelados? ¿Qué sucedía cuándo ellos presentaban el tema en el aula?

Hubo cursos en donde los propios estudiantes pidieron el tema y llevaron al docente a desarrollarlo. Piedad, docente de las comunas de Santiago, sostiene: "Te preguntaban: ¿votó por sí o por no? ¿Es de izquierda? ¿Qué piensa de esto o aquello? Y les decía que sacaran sus propias conclusiones respecto a lo que yo pensaba sobre tal o cual tema". En el caso de José Miguel, docente de Berazategui: "A veces me preguntaban los alumnos, y si preguntaban yo respondía. Punto... A algunos les podría caer mejor a otros peor pero yo estaba convencido". Mientras en Argentina hubo un mayor consenso respecto a ciertos conceptos para utilizar en el aula, tales como golpe de Estado, dictadura y derechos humanos, en Chile quedó abierta una controversia respecto a estos. Marcos comparte su experiencia:

> Me tocó trabajar en un pre-universitario, en el 94, con otros dos profesores y preparar los textos con visiones divididas: ¿cómo le llamamos, golpe o pronunciamiento? Al final le llamamos golpe porque éramos dos contra uno. Todavía hoy hay gente que tiene ese discurso.

En cuanto a las estrategias utilizadas, algunos continuaron utilizando las tradicionales como la exposición dialogada o el interrogatorio dirigido, los cuales podían provocar el desequilibrio cognitivo y la posterior construcción del conocimiento nuevo. Sin embargo,

también tuvieron en cuenta que "puede lograrse con mayor impacto y consecuente movilización si el profesor busca y descubre las mejores estrategias para su construcción",[13] por eso, aparecieron nuevas y variadas estrategias didácticas para introducir la historia reciente. Los docentes propusieron métodos un poco distintos a los de entonces para presentar el tema, "formas críticas, creativas, innovadoras y facilitadoras, que deben incluir la generación del interés en el alumno, para la orientación en el proceso de aprendizaje",[14] como la elaboración de mapas y redes conceptuales, torbellino de ideas y, en una lucha por tender puentes entre la experiencia y el recuerdo personal, la presentación de su testimonio personal con un contenido significativo de los años oscuros de la dictadura, que movilicen recuerdos traumáticos; tal es el caso de Analía, una docente que trabajó durante los años noventa en Quilmes:

> Les contaba cómo vivía y qué sentía en esa etapa. Utilicé mi vivencia, mi papá tenía una escuela de adoctrinamiento peronista. Él estaba en prefectura y lo detuvieron por negarse a "reventar" un rancho. Un mes estuvo en esa situación, aunque sabíamos dónde estaba: él en Tigre y nosotros viviendo en Ezeiza.

En este testimonio podemos observar que la relación entre el pasado y el presente se vincula con su conciencia histórica y las huellas que esta dejó en su experiencia presente; la historia se transformó en dinámica y brindó elementos para incidir en su presente.

Podemos observar que las estrategias que desplegaron fueron variadas: unos, a través de un diálogo fluido, presentaron a sus estudiantes las "diferentes visiones de los hechos" leyendo, debatiendo y tratando de mantenerse "neutrales" teniendo en cuenta diversas fuentes e interpretaciones. Esta última estrategia propone algo distinto: el contenido no se impuso, sino que fue construido en el aula. Los profesores fueron mediadores entre los conocimientos y los estudiantes; se practicó una historia en multiperspectividad y los estudiantes, al ser estimulados en su autonomía y al otorgarles espacio a sus opiniones, tuvieron la posibilidad de generar un aprendizaje significativo. También desde otra perspectiva podemos decir que la idea de neutralidad y la no intervención del docente con su opinión en las clases se relaciona con una cuestión fundamental: las memorias en conflicto sobre ese período.

Varios factores pudieron incidir para que el tema no sea tratado directamente en el aula: el miedo a la persecución, las críticas o bien el poco tiempo disponible para los temas del currículum. De ello resultaba también la posibilidad de desarrollarlo indirectamente en el aula a través de trabajos prácticos domiciliarios. En algunos casos, la historia reciente fue

[13] Documento curricular A6. Provincia de Buenos Aires, 1997.
[14] *Op. cit.*

tratada indirectamente por el docente a través de la elaboración de investigaciones, trabajos prácticos o lecturas grupales, como en el caso de Analía: "Les pedía que trajeran anécdotas, entrevistas y traían cada cosa terrible… yo hacía mucho hincapié en el relato, en la vivencia y relacionarlo con lo que pasaba, con la Constitución". Los docentes buscaron una intervención pedagógica a través de diversas estrategias para crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes construyan, modifiquen y enriquezcan sus conocimientos sobre la historia reciente. Además, debían acompañarse, en muchos casos, con materiales didácticos.

Hasta mediados de los noventa no pudieron valerse de manuales porque todavía no se encontraba el tema en el currículum. Entonces, ¿con qué lo hacían? Lecturas de noticias de diarios sobre el tema; canciones de Víctor Jara, Violeta Parra y Quilapayún en Santiago, Athualpa Yupanqui, Jorge Cafrune y Alfredo Zitarroza en Buenos Aires y, en ambos lados de la cordillera, la "nueva trova cubana"; algunas proyecciones en VHS como grabaciones del programa de televisión *Informe especial* o bien filmes tales como *La noche de los lápices* y/o *La república perdida 2*; lecturas del *Nunca Más* o el *Informe Rettig* también se llevaron a cabo. La selección, en la mayoría de los casos, estuvo a cargo de los docentes que lo socializaban con sus pares, por lo tanto, se puede aseverar que ellos fueron muchas veces creadores de su material didáctico.

En las comunidades educativas a ambos lados de los Andes las familias han sido un actor importante. En el caso de los docentes bonaerenses, nos encontramos con quejas informales transmitidas a través de los estudiantes hacia los contenidos y/o las formas en los que se desarrollaban. En Santiago, la situación es distinta, al analizar el testimonio de Lila:

> Les mandé a preguntar a los papás ¿dónde estaban ellos pal 11 de septiembre, qué les pasaba a ellos como escolares? ¡Uy! Ahí quedó la embarrá… ahí me llamó la dueña del colegio, el representante del arzobispado, la madre directora y yo... paradita ahí en la sala... pero yo creo que las niñas no eran tanto <...> sino las familias.

Podemos observar que los apoderados y las familias tuvieron un rol activo frente a este tema, a veces tomando una mayor distancia, pero hicieron presente su opinión respecto a la presentación de este tema en el aula y las formas en las cuales el docente lo llevaba a cabo. En algunos casos generó que los docentes cuidasen las formas y evitasen mostrar una marcada tendencia hacia posición alguna para así evitar conflictos con las autoridades.

De lo expuesto resulta importante tener en cuenta que es un acto político *per se* educar, que transmite valores porque, entre otras cosas, forma para una ciudadanía democrática y que lo político atraviesa la enseñanza de la historia reciente. Por eso, mantener una posición

neutral en las aulas no implica no intervenir porque, de hecho, se está tomando una decisión. Y, por sobre todo, también se transmite un saber a través de un contenido.

V. Las reformas educativas

Hacia mediados de la década de los noventa, las reformas educativas llegaron a las escuelas secundarias a ambos lados de los Andes trayendo nuevos contenidos y nuevos paradigmas en cuanto a la manera de enseñar. En 1996, la provincia de Buenos Aires dispuso que…

> (…) en todos los establecimientos se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso.[15]

Asimismo, se prescribe que tendrán duración de una hora cátedra y quedan especificados concretamente los objetivos que se propone su conmemoración, entre ellos: "Afianzar en la juventud la cultura de la democracia, la libertad y el respeto por la dignidad de sus semejantes".[16]

La reforma educativa chilena, a mediados de los noventa, se inició con el cambio de currículos y a partir de 1999 la transformación de los programas. La historia reciente comienza a formar parte de la llamada "historia oficial" a través de los nuevos contenidos curriculares y se la incorporó dentro del Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de contenidos mínimos obligatorios (CMO) y a los objetivos fundamentales transversales que fomentan una cultura de respeto a los derechos humanos. En relación con la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, se buscaba promover una mirada acerca del golpe de Estado y la dictadura "poniendo el acento en que se trata de un período que requiere considerar múltiples interpretaciones con una perspectiva amplia y comprensiva" (Rojas y Vargas, 2013, p. 2). La reforma tuvo que transformar un currículum enciclopedista, basado en la instrucción verticalista de contenidos factuales, presentado de forma fragmentada y excluyente, recargado de nacionalismo militarista, "en uno que respondiera tanto a las demandas sociales de memoria e historia de la sociedad como al marco curricular impuesto por la dictadura en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza" (Pinto, 1998-1999, p. 203, citado en Henríquez Vázquez, 2011, p. 10). Dichos cambios fueron motivados, entre otros factores, por el *Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación sobre las Violaciones a*

[15] Ley 11782, artículo 1.
[16] Ley 11782, artículo 2, inciso a.

los Derechos Humanos en Chile, 1973-1990, también conocido como *Informe Rettig*. Sin embargo, se promovió una memoria ambigua centrada en el futuro y dejando de lado las heridas abiertas en el pasado; silenció las dimensiones explicativas que aporta el tiempo largo y el análisis del orden estructural.

En la provincia de Buenos Aires, la implementación del Polimodal trajo consigo la inserción de la historia reciente dentro del currículum. Sin embargo, esta se llevó adelante en un contexto de incertidumbre y futura crisis económica,[17] con aumento de la desocupación y la pobreza, sin una debida planificación edilicia ni las capacitaciones adecuadas para los docentes. En algunos casos, las prácticas se modificaron, tomaron estos nuevos contenidos y la nueva bibliografía disponible y llevaron a cabo dichos cambios con diferentes estrategias. Veamos el caso de Violeta:

> Yo seguía laburando el primer mes del año trabajando la dictadura pero se podía ver el proyecto económico. Cuando hablábamos de deuda externa podíamos ir y venir en el tiempo. Aparece también la oportunidad de contar el plan económico y ya no el horror de la dictadura.

Pero esos cambios no solo fueron por los contenidos en sí, tal como relata su experiencia del otro lado de la cordillera Carina:

> Tomábamos el libro de Tomás Mullián, en que él explica la situación del Chile de los 2000 a partir de una serie de hitos que van rompiendo esa imagen de un Chile siempre *ordenadito*, del Chile siempre democrático en medio de una América que está plagada de países revolucionarios y desordenados.

Podemos decir que los docentes realizaron una selección y apropiación de contenidos para el trabajo en las aulas que no puede explicarse solo a partir de criterios de apego (o desfase) respecto al currículo o avances historiográficos, sino desde el reconocimiento de otros elementos de influencia. Además, cuando los profesores ponderaron los principios políticos o conceptos (dictadura/democracia, etc.), también se advierten elementos de la cultura escolar. Porque al hacerlo dentro del aula en un contexto determinado forman parte de esas pautas, rituales, hábitos y prácticas reinterpretadas y adaptadas al contexto y las necesidades que tenían en ese momento.

[17] La crisis financiera de los Tigres asiáticos en 1997 generó que la economía argentina entrara en recesión y en 2001 llegase a la cesación de pagos frente a compromisos financieros internacionales.

VI. A modo de cierre

En Argentina, la llegada al poder de la Alianza en 1999 encendió nuevas expectativas e ilusiones que pronto se vieron apagadas por la continuidad del plan económico, el aumento del ajuste y la recesión. El país se encamina hacia la mayor crisis de su historia, que se desató en diciembre de 2001. Esto tuvo su correlato dentro de las aulas cuando los docentes intentaban dar los contenidos y las prioridades de los estudiantes eran otras. José Miguel cuenta su experiencia:

> En las escuelas ya hacia el 99 hasta el 2002, cuando venía el frío, los pibes te pedían permiso para ir al baño y se caían porque no habían comido. A mí me pasó varias veces, se desmayaban de hambre.

María Paula González sostiene la idea de que "la escuela como espacio neutral encuentra sustento en su histórica función inclusiva y universal" (2014, p. 184). Sin embargo, esta neutralidad ha sido una verdad a medias: dejó afuera a muchos, aunque también fue (y sigue siendo) el espacio donde se siguió pensando y luchando por la igualdad.

En Chile, hacia el final del gobierno de Eduardo Frei Ruz-Tagle el sistema neoliberal heredado de la dictadura no es cuestionado a pesar de la crisis económica que atravesó.[18] Se evidencia un tibio avance en materia de derechos humanos tras diez años de democracia, pero no solo es el país de la Comisión Rettig, sino también el del boinazo y el regreso de Pinochet tras su detención en Londres, "de modo recurrente, irrumpe el pasado socavando la construcción política del consenso" (Lechner y Güell, 1998, p. 1) y generando tensiones cada vez más grandes. Tras la reforma educativa, un mayor número de estudiantes ingresaron y finalizaron la escuela media. Sin embargo, las oportunidades distaron mucho de ser más equitativas que antes y se percibió una brecha aun mayor entre los sectores más ricos de la sociedad y los más pobres. Poco a poco se fueron socavando las bases de los acuerdos establecidos a principios de los años noventa respecto al camino por seguir.

Desde las transiciones democráticas existe la certeza de que la activación del pasado represivo tiene estrecha relación con los procesos de institucionalización democrática, entre ellos la formación de una ciudadanía crítica que reconozca su pasado histórico. Tal como señala Sandra Raggio: "la escuela es un espacio público donde se construye memoria" (2004, p. 96), y el aula fue el lugar, de la escuela, que los profesores eligieron para llevar adelante la transmisión de ese pasado histórico que no se encontraba en los manuales ni en el currículum obligatorio. A ambos lados de los Andes muchos de los docentes entrevistados buscaron hacer

[18] Debido a la crisis asiática, en 1999 se produjo una reducción en las exportaciones, la caída del 1,1 % del PIB y el aumento del desempleo a tasas del 10 %.

vivir el saber de la historia reciente en el aula preservando su sentido y apelando al estudiantado para que entable una relación con ese contenido posicionándose como sujeto cognitivo. Generaron sus propios materiales y recursos, pusieron en marcha nuevas estrategias didácticas o resignificaron las tradicionales, ya que este tema era muy importante para quienes así lo entendieron y posibilitaron las condiciones más propicias para la transmisión de esos conocimientos. La gran mayoría de los profesores, a través de sus testimonios, comentan que intentaron sortear uno de los problemas didácticos más importantes que tienen en el aula: generar las condiciones para que sus estudiantes se comprometan con el aprendizaje (Lerner, p. 2007) otorgándoles el espacio necesario para escuchar sus opiniones, experiencias y necesidades sobre el tema.

La historia, como disciplina escolar, no persigue solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos. Para el caso de la historia reciente argentina y chilena, durante los noventa se buscó colaborar en la construcción de la memoria. Los docentes entrevistados fueron marcados por su experiencia personal (ya sea como protagonistas, testigos o pasivos ciudadanos de una aversión) y ello incidió profundamente en el tratamiento o no del tema en el aula aun sin formar parte del programa a ambos lados de los Andes. La historia reciente fue un tema más en sus clases: el 90 % de los entrevistados lo presentaron en el aula[19] y debieron producir su propio material didáctico. El 65 % desarrolló su tarea en el ámbito privado,[20] el 60 % lo hizo en establecimientos estatales y un 35 % lo hizo de manera simultánea. Estos últimos desarrollaron más explícitamente el tema en las escuelas estatales que en las privadas, aunque a veces atravesaron distintas presiones para no presentarlo. De acuerdo con las circunstancias y diversos factores (la comunidad educativa, los directivos de la escuela, las características particulares de cada curso), se le dio mayor o menor ímpetu, tiempo y dedicación. Cuando lo abordaron, se enfrentaron a una complejidad nueva que para otros períodos o unidades del programa no tenían o, al menos, su incidencia resultaba menos conflictiva (Raggio, p. 2004). Quizás por ello resultó (¿y todavía resulte?) una tarea más compleja que otras. A ambos lados de la cordillera existió la posibilidad concreta de sufrir inconvenientes (quejas, llamadas de atención y hasta la posibilidad de quedar sin trabajo) por presentar un tema que no estaba dentro del currículum obligatorio, aunque se evidencia que este peligro estaba más latente en Chile. Es por ello por lo que allí

[19] Solo dos docentes no lo presentaron (uno por Chile y uno por Argentina). Ambos trabajaban en el ámbito estatal.
[20] Incluyen los colegios privados y particulares subvencionados.

fue a través de las clases de Educación Cívica[21] donde los profesores santiaguinos se movieron con mayor libertad para presentar el tema, mientras que los bonaerenses lo hacían en las horas de Historia.[22]

La llegada de la historia reciente a las aulas de la escuela media de Quilmes y Santiago de Chile fue, en definitiva, una cuestión de cómo los profesores de Historia diseñaron y desplegaron el currículo. Sus creencias, saberes, valores, competencias y actualizaciones fueron más definitorias sobre el qué y el cómo se enseña (y, finalmente, aprende) en el aula[23] que el currículum proscripto (el currículum-documento, el texto escolar). Es menester aclarar que esta acción no fue individual, sino colectiva, ya sea para seleccionar, compartir o descartar materiales, recursos y estrategias didácticas o para dialogar acerca de experiencias traumáticas del pasado o algún suceso dentro o fuera del aula por presentar el tema. Si bien ingresaban de manera individual a las aulas con sus estudiantes, se llevó adelante una preparación de la práctica de manera minuciosa, casi como si fuese un trabajo en equipo.

VII. Referencias bibliográficas

Albuquerque Fuscini, G. (2002). El manifiesto de los historiadores y los debates de la historiografía chilena actual. *Pensamiento crítico*, (2). http://www.archivochile.com/Historia_de_Chile/otros_artic/HCHotrosart0007.pdf

Berg, M. (1990). Entrevistar... ¿Para qué? Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos. *Historia y fuente oral*, (4). https://www.jstor.org/stable/27753288

Caballero Escorcia, B. A. (2018). La historia comparada. Un método para hacer Historia. *Sociedad y Discurso*, (28), 50-68. https://www.academia.edu/24498542/La_historia_comparada._Un_m%C3%A9todo_para_hacer_Historia

Castro-Paredes y Moyra, M. (2012). Política, Educación y Territorio en Chile (1950 – 2010). *De las acciones colectivas a las acciones del mercado, 15*(1), 97-114.

[21] El 90 % presentó el tema en Educación Cívica.
[22] El 100 % presentó el tema en Historia.
[23] Si ampliamos un poco más la mirada podemos aseverar que los docentes no solo son más decisivos que el currículo prescripto dentro de las aulas, sino también en toda la institución educativa en su conjunto. Sin embargo, como este trabajo solo se remite a lo que sucede dentro del aula, no me explayaré más de lo debido.

Chile. Corporación Nacional de la Reparación y Reconciliación. (1996). *Informe de la Comisión Nacional de la Verdad y Reconciliación.* La Corporación. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-85801.html

de Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados,* (17), 137-162.

de Amézola, G. (2003). La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del presente en Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* (8), 7-30. https://www.redalyc.org/pdf/652/65200802.pdf

de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una posible renovación de la historia escolar*. Libros del Zorzal.

Decreto 1276/96. Instituyese un régimen relativo a equivalencia de títulos y de estudios de validez nacional. 7 de noviembre de 1996. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/40303/norma.htm

Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 31*(1), 113-135. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007

Elliot, J. H. (1991). *Historia Nacional y comparada*. Clarendon Press. https://es.scribd.com/document/187232271/John-Elliot-Historia-Nacional-y-Comparada

Feierstein, D. (Comp.) (2009). *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina.* Prometeo.

Finocchio, S. (2009). *Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente*. En J. Pagès y M. P. González (Comps.), *História, memoria i ensenyament de la história. Perspectivees europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). UAB.

Franco, M. y Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Tercera serie,* (47), 190-217.

Gazmuri Stein, R. y Toledo Jofré, M. I. (2010). *Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile. (Concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio).* VII Jornadas Internacionales de Investigación

en Didáctica de la Ciencias Sociales. Barcelona. https://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat.dcs/files/renato%20gazmuri_0.pdf

González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

González, M. P. (2019). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Henríquez Vásquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (15), 9-26.

Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral,* (4). https://www.jstor.org/stable/27753290

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, 1*(1), 140-163.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Meneguez y E. González (Coords.), *Historia de las universidades modernas de Latinoamérica. Métodos y fuentes*. Editorial de la Universidad Nacional de México.

Lechner, N. y Güell, P. (1998). Construcción social de las memorias en la transición chilena. *Subjetividad y figuras de la memoria, 12*(17), 1-17. http://archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cememo0024.pdf

Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad*. Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos". La Plata, 28 de junio de 2007.

Ley 21809. Transferencia de Servicios Educativos a Provincias. 5 de junio de 1978. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-21809-303858/texto

Ley 24195 de Educación. 29 de abril de 1993. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto

Ley 11782. 2 de mayo de 1996. https://normas.gba.gob.ar/documentos/0ZA1qCqV.pdf

Ley 18956. Reestructura el Ministerio de Educación Pública. 8 de marzo de 1990. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30325

Ley 18962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 10 de marzo de 1990. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330

Ley 19588. Elimina el día 11 de septiembre de cada año como feriado legal y lo sustituye por el "Día de la Unidad Nacional". 11 de noviembre de 1998. http://bcn.cl/2i0an

Lira, E. (2013). Algunas reflexiones a propósito de los 40 años del Golpe Militar en Chile y las condiciones de la Reconciliación política. *Psykhe, 22*(2), 5-18. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96728593002

Mazzei, D. (2011). Reflexiones sobre la transición democrática argentina. *Polis*, (7). http://www.historiapolitica.com/datos/boletin/polhis7_mazzei.pdf

Moulian, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. LOM ediciones.

Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. LOM ediciones.

Pappier, V. (2016). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina* [tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf

Pappier, V. y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (12), 173-192.

Pagès, J. y Morolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y memoria,* (17). https:/doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455

Provincia de Buenos Aires. (1997). *Documento curricular A6.* http://c1130004.ferozo.com/fmmeducacion/Sisteduc/Curricular/a06.htm

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir en el aula. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (8).

Ricoeur, P. (2007). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado.* http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php

Rivera, P. y Mondaca, C. (2013). Aportes de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Dicensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos, XXXIX*(1), 393-401. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596022

Rojas, M. T. y Vargas, D. (2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile: un diálogo entre historia y memoria. *Cuaderno de Educación*, (55). https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_55/pdf/articulo55.pdf

Stern, S. J. (2002). De la memoria suelta a la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (Comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 11-33). Siglo XXI.

EJE 2: FORMACIÓN

En este eje se convocó a la presentación de trabajos que den cuenta del análisis de propuestas o dispositivos de formación inicial o continua sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, tanto de universidades e institutos de formación docente como de espacios de formación continua de distintas jurisdicciones.

Las ponencias recibidas fueron organizadas en diferentes bloques temáticos afines, a saber:

- Temas y problemas de la enseñanza de la historia y ciencias sociales en la formación inicial de maestros/as y profesores/ras.
- La formación docente ante los desafíos de la democracia.
- Entre las políticas públicas, los lineamientos curriculares y las definiciones institucionales.
- Aportes y desafíos para pensar prácticas desde los espacios de formación docente.

Participaron como coordinadores del eje 2:

- Gisela Andrade (UBA / UNQ)
- Sonia Bazán (UNMdP)
- Viviana Pappier (UNLP)

Participaron como comentaristas del eje 2:

- Gisela Andrade (UBA / UNQ)
- Nancy Aquino (UNC)
- Sonia Bazán (UNMdP)
- Gabriela Carnevale (UBA / UNAHur)
- Paula Karina Carrizo Orellana (UNS)
- Susana Ferreyra (UNC)
- Cristina Garriga (UNLP)
- Cristian Meza (UNQ)
- Viviana Pappier (UNLP)
- Florencia Rodríguez (UBA)
- Mariano Santos La Rosa (UNSur)

A continuación, se presentan las ponencias autorizadas para su publicación en estas actas.

Formar para evaluar el conocimiento histórico

Mg. Gisela Andrade
JTP Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Historia. UBA.
Prof. Didáctica de la Historia. UNQ.
Prof. Enseñanza de las Ciencias Sociales. E. N. S. 4.
giselafandrade@yahoo.com.ar

Prof. Florencia Rodríguez
JTP Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Historia. UBA.
profrodriguezhistoria@gmail.com

Resumen

En la actualidad nos encontramos frente al desafío de revisar la evaluación en historia como contenido clave para la formación docente. Dos procesos significativos intervienen en esta revisión: por un lado, el cambio que implicó que a partir de 2006 se estableciera la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos y todas sin distinción alguna. Por otro lado, a raíz de la especificidad y la modalidad que adquiere el aprendizaje en nuestra disciplina.

Con el objetivo de contribuir a dicha problematización, en este trabajo se proponen diálogos a partir del análisis de los lineamientos de evaluación presentes en los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires (PBA) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el tratamiento que se le da a la evaluación como contenido e instrumento a enseñar en la formación de profesores de Historia y el rol de los dispositivos que se utilizan para evaluar en la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (DEPEH de FFyL-UBA).

Palabras clave: evaluación, formador de docentes, enseñanza de la historia

I. La evaluación en historia, un contenido para la formación docente

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes forma parte de los debates públicos y expone las disputas en torno de las distintas concepciones político-ideológicas sobre la enseñanza. En particular, la evaluación en historia es una temática nueva o poco abordada en las investigaciones, y recién hace cuarenta años aparece problematizada por primera vez en las propuestas curriculares disciplinares.

En lo referido a dichos debates, desde la materia DEPEH de FFyL-UBA, el tema de la evaluación en historia se trabaja con las y los futuras/os profesoras/es desde una triple perspectiva histórica, teórica y pedagógicamente, y se lo realiza explicitando su relación con

el análisis de los saberes y las prácticas docentes. Su abordaje entrelaza la bibliografía específica en las clases teóricas y talleres, al mismo tiempo que orienta la propuesta y las prácticas evaluativas de la materia y el trabajo durante la residencia docente.

La evaluación a lo largo de la historia de la humanidad ha sido permanente, ya sea en los ritos de pasaje propios de las sociedades cazadoras-recolectoras y los rituales de iniciación, en las instancias de examinación inauguradas en las tradiciones asiáticas y las universidades medievales o bien con la acreditación propia de las modernidades y la meritocracia. La mirada histórica de la evaluación permite recuperar su sentido en cada contexto e invita a reforzar las diferenciaciones históricas entre las ideas de examen, evaluación y acreditación, que muchas veces se han entremezclado y confundido, obturando la potencia educativa que entraña la instancia de evaluación como momento en el que se reconoce el logro de quien aprende y se tensan sus habilidades para contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos.

En esta línea, se destaca el abordaje de la evaluación como formativa al servicio del aprendizaje, que necesita de intervenciones pedagógicas que apunten a desarticular el fracaso escolar y las desigualdades al habilitar a las y los estudiantes a analizar lo que están aprendiendo, revisar los errores y realizar ajustes (Anijovich y Cappelletti, 2017; Perrenoud, 2008). Así, el trabajo con la evaluación desde un enfoque sistémico (Perrenoud, 2008) requiere, también, detener la mirada en las características específicas de la historia escolar.

En este trabajo se abordan estos núcleos a la luz del análisis de las prescripciones curriculares sobre evaluación de las últimas décadas en los distritos educativos de la PBA y la CABA y los dispositivos que se trabajan para acercar a las y los futuras/os profesores/as de Historia a las prácticas evaluativas de la historia escolar. Advertiremos cómo la práctica evaluativa de la materia del tramo pedagógico de la carrera de Historia de la UBA busca contribuir a la visibilización de los desafíos que entraña la evaluación para la formación docente.[1]

[1] En este sentido, este trabajo procura establecer un puente de diálogo con los aportes del equipo de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que en trabajos recientes han compartido sus decisiones político-pedagógicas en relación con la evaluación del proceso de conocimiento y la articulación de saberes que garanticen la integración con una participación activa de las personas involucradas —estudiantes y docentes— (Garriga *et al.,* 2021).

II. Las prescripciones curriculares de evaluación del conocimiento histórico en la PBA y en la CABA

La revisión crítica de las prescripciones curriculares sobre evaluación a lo largo de los últimos cuarenta años permite construir un primer panorama normativo sobre las propuestas de evaluación presentes en los diseños curriculares de nuestra disciplina.

La primera vez que aparecen apartados específicos sobre evaluación en las propuestas curriculares disciplinares fue en las guías programáticas diseñadas por la última dictadura cívico-militar (1979, 1980 y 1981). Allí se reafirmaban los núcleos centrales del tradicional código disciplinar de la historia. Sin embargo, esta problematización desde los contenidos disciplinares no continuó ocupando un lugar tan central en los debates sobre enseñanza durante el proceso de recuperación democrática, y tampoco lo fue para los debates y los cambios introducidos en los años noventa.[2] Recién después de la sanción y puesta en práctica de la Ley de Educación Nacional (LEN N.º 20206/2006) encontramos propuestas sobre evaluación, esta vez ya no atadas al viejo código disciplinar, sino que articuladas con nuevas miradas y definidas como parte del proceso de enseñanza. Estos nuevos sentidos de la evaluación en historia aparecen explícitamente estructurando los diseños curriculares de la PBA y de la CABA vigentes hoy (Andrade, 2023).

Las propuestas de evaluación en los diseños curriculares de ambas jurisdicciones se fundamentan en la construcción de instancias para acompañar los procesos de ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en una escuela secundaria. Para esto, se refuerza la distinción y diferenciación de procesos de evaluación de la mano de conceptos como los de calificación (escala), acreditación (logro) y promoción (pasaje de un tramo a otro), que, en este sentido, contribuye a la puesta en práctica de situaciones evaluativas que brinden información sobre las y los estudiantes para que incida de manera positiva en la definición de sus trayectorias educativas.[3] Sin embargo, y al mismo tiempo, ambos distritos propician el ajustar las evaluaciones escolares a la dimensión mensurable y cuantificable definida en los regímenes académicos que hoy están en proceso de revisión, especialmente en la PBA. A su vez, los alcances disciplinares que se pueden reconocer en los diseños, también en el apartado de evaluación, involucran a aquellos saberes conceptuales y habilidades o capacidades que

[2] El Régimen General de Evaluación, Calificación y Promoción de Alumnos para todos los Establecimientos de Enseñanza Secundaria (Res. N.º 94/1992) y los lineamientos pedagógicos e historiográficos actualizados que proponen los contenidos básicos comunes producto de la Ley Federal de Educación (ME, 1995).

[3] En este punto se pueden ver en estos encuadres las marcas de la lectura que ambas jurisdicciones realizaron sobre la Resolución CFE 93/09, a través de la que regulan las actividades del alumnado y establecen exigencias en relación con el régimen académico en tanto instrumento de gobierno escolar y de organización institucional.

hacen a un acercamiento de la juventud a la conciencia histórica (Santisteban Fernández, 2010, 2017).

En ambos diseños, con mayor o menor detalle, prescripción o reflexión, se observa una concepción de la evaluación integrada con la enseñanza, desde la que se propone al cuerpo docente indagar sobre los avances y alcances del pensamiento histórico de sus estudiantes. Asimismo, en ambos casos se pueden identificar estructuras de evaluación propias de un código nuevo disciplinar más flexible e inestable (González, 2018a), que elude a aquellas formas del conocimiento histórico modeladas por las estructuras de exámenes típicas del código disciplinar tradicional (Merchán Iglesias, 2005), que se centraban en la memorización y la repetición del conocimiento histórico.

Sin embargo, en este punto, los documentos curriculares de la PBA, elaborados entre 2006 y 2011, y los de CABA, elaborados en 2015, difieren en el formato que le asigna a la concepción formativa de la evaluación. Las diferencias más importantes entre ambas propuestas radican en la organización y estructura de los apartados, pues allí se reconoce el proceso de construcción y los diálogos con los debates públicos sobre la evaluación. Esto se observa, por ejemplo, en la diversidad de apartados que tiene el título destinado a la evaluación en los distintos años del diseño curricular de la PBA, mientras que los de la CABA mantienen una estructura uniforme y son más directivos y pragmáticos en términos de lo que propone la evaluación, recogiendo y sistematizando debates. Sin hacerlo explícito, quizá por los contextos propios de producción, la diferencia más importante se encuentra en la reflexión, el sentido y la utilidad de la evaluación en historia que estos diseños curriculares presentan. El de la CABA tiene una estructura más instrumental para el profesorado, con la mirada centrada en aquello que debe esperar de las producciones de sus estudiantes; en cambio, en los distintos años de la propuesta de la PBA, se busca establecer un diálogo y reflexión con docentes en tanto protagonistas de los procesos de evaluación.

Otro contrapunto valioso entre las propuestas de estas dos jurisdicciones se encuentra en relación con el formato y el sujeto en el que centran la mirada. Respecto de la propuesta de la PBA, permiten reconocer el proceso de construcción y los diálogos con los debates públicos sobre la evaluación. En relación con el sujeto, el diseño curricular de la CABA tiene una estructura más instrumental para el cuerpo docente, con la mirada centrada en aquello que se debe esperar del alumnado. En contraste, la propuesta de la PBA abre el diálogo con el profesorado y apunta a una mirada reflexiva de su tarea en tanto evaluador.

II.I. Entre las prescripciones y las prácticas evaluativas en historia (el control y la construcción de saberes)

Así como el análisis de las prescripciones curriculares, las prácticas evaluativas en historia dan cuenta de cómo se concibe la evaluación y contribuyen a explicar qué saberes circulan, cuáles y cómo son evaluados, de manera tal que se reconozcan las características y las formas que toma el conocimiento histórico del que se apropian las y los estudiantes en nuestras escuelas (Merchán Iglesias, 2005). Al reconocer las evaluaciones como reguladoras de la enseñanza y del aprendizaje e identificar en las prácticas evaluativas los sentidos en la enseñanza de la historia, se trabaja sobre el proceso examinador en el que se involucra no solo a quienes aprenden, sino también a la o el docente que pone en juego sus conocimientos y se evalúa a sí mismo/a como enseñante, planificador/a y evaluador/a (Camilloni, 2009).

Los avances de investigaciones y prácticas demuestran a la evaluación como práctica escolar en pleno proceso de transformación (Andrade, 2023). Sin embargo, como en todo proceso de cambio, aún se puede entrever la permanencia de una cultura evaluativa meritocrática, traccionada por prácticas escolares que ciñen el análisis a los resultados y a la certificación de saberes, que es una, pero no la única de las funciones de la evaluación —la sumativa—, mientras se ensayan otras funciones y alternativas que mantienen la inercia de la calificación. Las tensiones entre lo formativo, la regulación de los aprendizajes y el control visibilizan contradicciones de concepción evaluativa que llevan, en muchos casos, a propuestas y prácticas inerciales (González, 2018a; Andrade, 2023). También los análisis de las prácticas evaluativas que observamos en las escuelas y las incipientes investigaciones muestran cómo la obligatoriedad de la escuela secundaria tracciona a la reflexión sobre una evaluación integrada con la enseñanza de los saberes disciplinares (Andrade, 2023).[4]

En este sentido, resulta relevante revisar la propuesta de formación docente del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Historia de la FFyL de la UBA a través del trabajo en DEPEH, dado que sus estudiantes —futuros/as profesores/as de Historia— realizan sus residencias docentes en las dos jurisdicciones cuya normativa recién trabajamos. Se insiste con su potencia cuando se la pone al servicio de los aprendizajes, más allá de la acreditación. Para ello, durante todo el proceso formativo se interpela al profesorado a revisar los sentidos propios de la enseñanza de la historia y, entre ellos, el rol de la evaluación.

[4] Es importante destacar el contrapunto con otras realidades latinoamericanas al recuperar investigaciones de colegas chilenos que revelan cómo las evaluaciones estandarizadas y los mecanismos meritocráticos de selección y acceso al nivel superior condicionan las estrategias pedagógicas de las y los docentes, las lecturas del diseño curricular y las prácticas áulicas (Henríquez Vásquez, 2014).

III. La evaluación como problema formativo: la propuesta de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Historia

La evaluación es contenido temático y práctica formativa en el marco de la propuesta de esta materia final del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ocupa la quinta unidad de su programa; allí se articulan instancias de reflexión formales e informales, teóricas y prácticas de evaluación, que son el resultado de una construcción de criterios comunes y compartidos en los que se procura transparentar posicionamientos epistemológicos y prácticas de evaluación formativa.

En su doble dimensión de forma y contenido, la evaluación y la reflexión pedagógica sobre ella atraviesan el trabajo de la materia desde el mismo momento de la inscripción, la organización de la cursada, la participación cotidiana en los talleres y las clases teóricas, las tres instancias de examen escrito y la realización de las prácticas o residencia docente.

Sin embargo, la condición *sine qua non* para el recorrido formativo propuesto consiste en la puesta en valor de las trayectorias educativas de los sujetos. Este punto sobre el que pivotean la teoría pedagógica, las nuevas normativas jurisdiccionales y las prácticas más significativas del ámbito escolar aún resulta elusivo en el ámbito universitario. Por tanto, resulta necesario también en nuestro espacio de formación docente reconocer que, cuando las relaciones entre las personas pueden construirse a partir de los objetos de aprendizaje, la subjetividad y los saberes específicos se entrelazan (Meirieu, 2004).

En este sentido, se procuró iniciar un trabajo que contribuya a aprehender ese punto hasta entonces elusivo: ¿cómo dar entidad a las trayectorias subjetivas de los y las estudiantes futuros/as profesores/as de historia para pensar su recorrido formativo? Reconociendo las condiciones materiales en las que se desarrollan las clases en la FFyL-UBA, marcadas por una temporalidad acotada de seis horas semanales y recurrente durante tan solo un cuatrimestre, el primer paso consistió en diseñar un instrumento de evaluación diagnóstico a través del cual se pudiera crear un contexto para la reconstrucción de las trayectorias educativas, y en algunos casos profesionales, de los y las estudiantes.[5]

[5] Tanto como es común y frecuente que las y los docentes del nivel medio conozcan las trayectorias educativas de sus estudiantes y las incluyan en el diseño de la enseñanza, en el nivel universitario, es habitual que el conocimiento del colectivo de estudiantes que cursan una materia determinada esté mediado por el trabajo con la bibliografía, relegando la dimensión más subjetiva e identitaria de los y las estudiantes por fuera del diseño de esa enseñanza en particular. Si bien, efectivamente, el tiempo que se comparte cotidianamente es menor en comparación con la cotidianidad que forjan las rutinas escolares, este es solo uno de los elementos que suelen jugar en esta determinación. El eje centrado en saberes específicos del campo académico pareciera excluir (de manera falsa) el trabajo con las y los estudiantes en tanto sujetos del aprendizaje. En el caso de DEPEH, se pone especial énfasis en ello, tanto por la modalidad de la materia como para modelizar la evaluación como contenido a ser enseñado.

Una encuesta digital de ocho capítulos habilita al inicio de la cursada dicho trabajo de subjetivación inicial de las y los estudiantes de DEPEH. Se trata, en definitiva, de una evaluación poderosa que, de alguna manera, rompe con las tradiciones de evaluación de la propia carrera de grado. Tal y como sostiene González (2018b), la evaluación en este sentido provoca interrupciones que tienen como objetivo habilitar otros rumbos para las futuras prácticas evaluativas, especialmente en el nivel secundario.

III.I. Evaluar como punto de partida: la construcción del contrato pedagógico

El primer momento evaluativo de la materia se enfoca en las trayectorias educativas a través de aquella encuesta que podríamos denominar de diagnóstico o de estado de situación de cada uno y una de los y las estudiantes; es un instrumento para docentes que no tiene la finalidad de la acreditación. Saber dónde están posicionados los y las estudiantes al comenzar la cursada brinda información para pensar la propuesta de las prácticas, en particular, pero también permite evaluar el punto de partida y la trayectoria formativa de quienes luego serán formadores/as.

Este primer instrumento de evaluación tiene un formato digital y obligatorio —deben responderlo durante la primera semana de clases—. Se organiza en secciones que permiten recorrer datos certeros de contacto e información subjetiva valiosa en términos identitarios y accesibilidad, condiciones materiales que determinan la cursada (acceso a internet y materiales, dinámica laboral, por ejemplo), trayectoria formativa y profesional en el campo de la enseñanza y expectativas personales respecto de este momento de su cursada. Diseñado de este modo, este instrumento permite evaluar condiciones de sostenibilidad de la cursada en relación con la elección del práctico no librada al azar de la inscripción *online* o presencial; garantizar derechos y sustentabilidad de cursada al dar cuenta de la diversidad de condiciones físicas y mentales que pueden configurar las subjetividades de los y las estudiantes, y anticipar instancias de potencial exclusión o deserción y trayectorias formativas que configurarán los espacios de taller y cómo ello podrá jugar al momento de la práctica docente. Además, permitirá anticipar qué espacios formativos cuidados serán adecuados para la realización de las prácticas docentes (Andrade, 2018).

Responder una encuesta se aleja, de este modo, de una instancia estadístico-burocrática para situarse como una evaluación para el o la docente, y también es un trabajo formativo para estudiantes, porque los y las obliga a pensarse, revisar su trayectoria, evaluar disponibilidades y visibilizar su dinámica de cursada. Es una evaluación poderosa del proceso

de pasaje de estudiante a futuro/a profesor/a porque permite transparentar los componentes del oficio de ser estudiante para tomar decisiones que tienen que ver con el tramo final de la carrera y proponer definiciones criteriosas.

Asimismo, esta instancia de evaluación genera condiciones propicias para visibilizar la normativa que regula las condiciones de cursada y acreditación de nuestra materia. Es este un primer momento en el que la norma se hace acción, pues no alcanza solo con la letra de la ley, hay que acompañarla con un conjunto de acciones: la encuesta sirve para que docentes y estudiantes ponderen estas trayectorias formativas. En el primer teórico se explicitan y plantean las condiciones de la cursada; de este modo, se abren diálogos entre las condiciones de disponibilidad —y los límites que plantea la regulación normativa— y las posibilidades de acompañamiento y apuntalamiento del equipo de cátedra. Esto, en definitiva, constituye la firma del contrato pedagógico que sostiene la cursada de esta materia y su condición de posibilidad para la acreditación.

III.II. La evaluación en el trabajo cotidiano: condiciones de sostenibilidad y metacognición

Durante el transcurso semanal de los talleres, la evaluación formativa es un instrumento constante en el diseño de la enseñanza que brinda información valiosa para la toma de decisiones e intervención sobre los aspectos pedagógicos, procedimentales y de contenidos.

La presencia —el cuerpo dispuesto en el aula para el trabajo— es condición insustituible para la realización de la cursada. "Se toma lista" no para punir la ausencia, sino para construir trayectorias personalizadas, conocer y reconocer a las y los estudiantes en cada una de las clases y explicitar el valor del encuentro en el aula para que ocurra y se sostenga eso que denominamos teóricamente encuentro pedagógico: no da lo mismo estar que no estar. La idea que cada docente formador/a se hace de sus estudiantes a partir del trabajo compartido en el aula contribuye a la construcción de la mirada y la confianza necesaria para la cursada y en sus prácticas docentes (Cornu, 1999).

Las actividades de clase en ese espacio-tiempo de encuentro pedagógico proponen un trabajo con la bibliografía desde una perspectiva herramental y problemática orientada por la transmisión de lo artesanal de la docencia a partir de preguntas-problema nodales de la enseñanza que van desde el trabajo con las preguntas como estructuras organizadoras de la enseñanza (Siede, 2010), el diálogo con la normativa, los saberes académicos y la cultura de

masas como ejes de producción del saber escolar hasta la planificación de la enseñanza en sus diferentes textualidades articulando materiales escolares diversos.

Este diseño de la enseñanza así articulado con estos instrumentos evaluativos permite andamiar el trabajo entre los contenidos y los modos de enseñar y aprender como un proceso permanente, situado y artesanal. Se trata, por estos medios, de generar estrategias de "diálogo" e interacciones que promuevan la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, la cual explicite e invite a las y los estudiantes a una reflexión sobre aquello que se aprendió, cómo se lo aprendió (Anijovich y Cappelletti, 2017) y por dónde se puede seguir, más allá de las instancias de examen a las que haremos referencia a continuación.

III.III. La evaluación como proceso: instancias de escritura y reescritura

En este diseño de la enseñanza también ocupa un lugar valioso el examen como forma de evaluación que produce un conocimiento específico en torno de una propuesta de escritura reflexiva y genuina como oportunidad. Para ello, durante el primer cuatrimestre se proponen tres instancias de examen con tres formatos diferentes: un trabajo en torno a un territorio educativo específico, una propuesta de reflexión sobre los saberes escolares y la producción de una primera escritura de la enseñanza de un tema. El nudo de estas evaluaciones gira en torno de la escritura consciente: se trata, en definitiva, de "volcar al papel" reflexiones y haceres en relación con el problema de la enseñanza de la historia atravesadas por el trabajo con la bibliografía.

En estas propuestas de examen se tensiona y transparenta el rol del instrumento evaluativo como productor de un saber específico, claro está, distinto al conocimiento científico, y a su vez producto de la historia escolar/académica. Para ello se proponen tres formatos de escritura de la evaluación recursivos: en un primer momento, se inaugura la reflexión sobre la territorialidad educativa y las construcciones de memoria desde el campo de la historia en torno del yo subjetivo futuro/a docente que empieza a tomar forma a partir del trabajo en las clases teóricas y talleres con el propósito de establecer un puente entre su trayectoria formativa como historiador/a y las marcas de la propia biografía educativa. En un segundo momento, la evaluación asume el formato de escritura académica con el objetivo de abordar la especificidad de los saberes escolares y las características del código disciplinar de la historia. El énfasis en la crítica a la idea de transposición didáctica estructura condiciones para el posicionamiento subjetivo de las y los estudiantes futuros/as docentes que permitan establecer un diálogo con la historia y la historiografía y la

divulgación histórica por fuera del marco de la instrumentalidad. El tercer momento de escritura del primer cuatrimestre consiste en la reflexión sobre el diseño de la enseñanza. Esta instancia de práctica concreta para la elaboración de una secuencia didáctica y de materiales para el aula se realiza proyectando el trabajo del ingreso a las escuelas. La escritura de la enseñanza ofrece un instrumento de síntesis para las preguntas que orientaron el trabajo en los talleres y con la bibliografía. Tal y como plantea Finocchio (2009), puede decirse que los artefactos apropiados por quienes los usan —u observados en manos de otros que los utilizan— son desplegados y manejados por los individuos de modo tal que les permiten componer una imagen de ellos mismos y del mundo social.

Así, las diferentes modalidades de examen presentan los múltiples desafíos de las instancias de evaluación formativa que se expresan en la redacción de las consignas, la lectura de la o el docente al momento de la corrección y la construcción de instrumentos de calificación. ¿Cómo pensar la calificación como contenido y hacerla experiencia? Si se procura eludir la transcripción bibliográfica y apelar a la reflexión en torno a estos tres núcleos de la enseñanza, concluimos en la necesidad de transparentar cómo se andamia y repone el sentido de la reflexión. El desafío, siempre, consiste en producir consignas "textos" que apuntalen la novedad de la propuesta de evaluación con la certeza de que el límite es muy fino, porque, con el fin de facilitar la comprensión de la o el estudiante de aquello que se espera que haga, se corre el riesgo de encorsetar su producción.

Estas instancias de examen se califican con una rúbrica en la que se explicitan los criterios con los que se evalúa y se realiza una devolución detallada de cada uno de esos aspectos. De ese modo, a través de la corrección de las evaluaciones se producen, a su vez, nuevos textos, ahora con las marcas de los y las docentes, es decir que expresan que fueron leídos, comentados y devueltos. La rúbrica constituye el instrumento en el que los y las docentes de la cátedra escriben el proceso de calificación de los trabajos, con una escala por fuera de lo numérico (Distinguido, Aprobado, Aprobado con observaciones y Reescritura).

Todos estos momentos de evaluación permiten la construcción del juicio por parte de cada docente tutor/a: con la información disponible a partir de la encuesta y el (re)conocimiento del trabajo en los talleres sobre las trayectorias educativas y profesionales de nuestros/as estudiantes, se evalúan y se califican los exámenes y, en muchos casos, se presenta la reescritura con una posibilidad para tensar el lugar de confort del que muchas/os estudiantes no quieren correrse con una materia como DEPEH.

Los distintos instrumentos de evaluación, así diseñados y articulados con la enseñanza y el aprendizaje, ofician de tensores educativos que permiten reconocer los

logros subjetivos y formativos de las y los estudiantes y proponer instancias desafiantes que permitan explorar potencias dentro del proceso de aprendizaje a las que no llegarían por sus propios medios sin la intervención de sus docentes.

III.IV. Una práctica evaluativa completa y compleja: la residencia docente

Del mismo modo que lo destacan las colegas de la UNLP (Garriga *et al.*, 2021), la instancia de las prácticas o residencias docentes es un dispositivo complejo que tiene como objetivo acercar a los y las futuros/as profesores/as de Historia a la condición docente como productores/as de saberes escolares. Este momento está compuesto de diferentes tipos de trabajo: la observación del grupo, el diseño, la escritura y (re)escritura dialogada de la enseñanza, el dictado de las clases y la sistematización de la experiencia.[6] Se trata de un proceso largo e intenso de evaluación formativa en el que cada tutor/a despliega un acompañamiento cuidado a los y las estudiantes en las distintas escuelas al mismo tiempo que registra, realiza devoluciones y emite juicios.

El balance de un largo año de trabajo, que se convierte en una escritura metacognitiva y de autoevaluación, con un/a futuro/a estudiante como destinatario/a, obliga a los y las, ya casi, profesores/as de Historia a volver sobre la teoría para pensar sus prácticas. Son todas estas nuevas interrupciones que se hacen más visibles a la hora de las prácticas y que tienen como fin generar las condiciones necesarias para instalar desde la experiencia la posibilidad de nuevas prácticas evaluativas en futuros desempeños docentes. En términos de González (2018b, p. 76), se trata de:

> (…) variaciones en los modos de leer, escribir, producir, evaluar, vincularse y construir saberes y prácticas. Son interrupciones que, cuando perturban lo conocido, generan inquietudes y, por cierto, no pocas molestias, por lo que inauguran otros espacios y otros rumbos, vale decir, generan aperturas.

El proceso de evaluación permanente de la formación inicial de profesores/as de Historia que aquí describimos es una construcción consciente y artesanal del trabajo docente que buscamos que nuestros/as estudiantes / futuros profesores/as de Historia adquieran a partir del compromiso que los y las interpela en la práctica, pero no de un modo instrumental (Sennett, 2009).

[6] Para conocer en detalle el trabajo que se requiere en la instancia de la práctica/residencia, ver Massone (2018).

IV. A modo de cierre

En esta presentación abordamos el tema de la evaluación en historia en diálogo con las construcciones normativas de las jurisdicciones de CABA y PBA y el lugar que ocupa en el diseño y las prácticas de formación docente que se llevan adelante desde la materia DEPEH (FFyL-UBA). A partir de ello, y teniendo como horizonte el desafío de pensar la evaluación en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, se buscó establecer diálogos entre una normativa que promueve un enfoque formativo de la evaluación en historia, las prácticas instaladas desde un código disciplinar en proceso de cambio y la articulación de una perspectiva histórica, teórica y pedagógicamente situada en relación con los saberes históricos como un aporte para que los y las futuros/as profesores/as de Historia tengan herramientas para una intervención formativa valiosa en su desarrollo profesional.

Así, se buscó contribuir a visibilizar de modo reflexivo las prescripciones curriculares que en nuestro país se entraman con la formación del profesorado para revisar los sentidos propios de la enseñanza de la historia y el espacio de la residencia. El análisis de los diferentes momentos de evaluación formativa procuró contribuir a pensar cómo la lógica de la evaluación formativa estructura de fondo los contratos pedagógicos. En este sentido, se exploraron los diferentes instrumentos de evaluación que se despliegan a lo largo de la cursada de la última materia del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Historia de la UBA.

En definitiva, la reflexión sobre la evaluación que aquí se propuso buscó contribuir a entender a la evaluación formativa con un rol determinante en la transmisión de los saberes disciplinares de historia e insistir que desde este enfoque se contribuye a garantizar la enseñanza y el aprendizaje que son indisociables de la obligatoriedad de ese nivel.

V. Referencias bibliográficas

Andrade, G. (2018). El profesor de historia como co-formador de futuros profesores. En C. De Vargas Gil y M. Massone (Orgs.), *Múltiplas vocês na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. EST Ediciones.

Andrade, G. (2023). La evaluación del conocimiento histórico, un asunto central y complejo hoy. En S. Finocchio y M. P. González (Orgs.), *La historia en la escuela*. Biblos.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Paidós.

Camilloni, A. (2009). *Las funciones de la evaluación.* FCE-UBA. http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamillioni.pdf

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, D.

Korinfeld y M. Poggi (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.

Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la docencia en la Argentina (o como la historia escolar transforma progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Propuesta Educativa*, (31), 41-53.

Garriga, M., Pappier, V., Cuesta, V., Linares, C. y Rocha, M. (2021). La evaluación. En G. de Amézola (Coord.), *Enseñar Historia: temas y problemas.* EDULP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4890/pm.4890.pdf

González, M. P. (2018a). *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Saberes y prácticas.* UNGS.

González, M. P. (2018b). "Propuestas, variaciones y experiencias en la formación docente en Historia". En C. De Vargas Gil y M. Massone (Orgs.) *Múltiplas vocês na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. EST Ediciones.

Henríquez Vásquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Pla y J. Pagès (Coords.), *La investigación en Enseñanza de la Historia* (pp. 155-192). Bonilla editores.

Massone, M. (2018). De estudiantes a profesores, las prácticas docentes como un rito de iniciación y potenciación de aprendizajes. En C. De Vargas Gil y M. Massone (Orgs.), *Múltiplas vocês na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina.* EST Ediciones.

Meirieu, P. (2004). La clase: Referencias para una práctica. En *La escuela hoy* (pp. 209-280). Octaedro.

Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Octaedro.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas. En *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (introducción). Colihue.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (14). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban Fernández, 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*, 87-99.

Sennett, R. (2009). *El artesano.* Anagrama.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 210-230). Aique.

V.I. Documentos nacionales

MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. (1992). Resolución N.º 94 "Régimen General de Evaluación, Calificación y Promoción de alumnos para todos los Establecimientos de Enseñanza Secundaria en Jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación". 29 de enero de 1992.

MCE. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. (1980). *Guía programática-Historia.* Publicación del Ministerio.

Resolución CFE N.º 93/09 y anexo "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria". Consejo Federal de Educación. 17 de diciembre de 2009.

V.II. Diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires

DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria 1er año (SB).* Publicaciones de la DGCE.

DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño curricular para la educación secundaria 2do año (SB).* Publicaciones de la DGCE.

DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2009). *Diseño curricular para la educación secundaria 3er año (SB) Ciencias Sociales.* Publicaciones de la DGCE.

DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4to.* Publicaciones de la DGCE.

DGCE-PBA. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to.* Publicaciones de la DGCE.

V.III. Diseños curriculares de la CABA

ME-GCBA. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2015a). *Diseño curricular para la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico.* Publicaciones del Ministerio de Educación.

ME-GCBA. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2015b). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado del bachillerato, formación general.* Publicaciones del Ministerio de Educación.

Los sentidos de la formación docente para la enseñanza de la historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad. A 40 años de la recuperación de la democracia

Sonia A. Bazán
GIEDHICS. UNMdP.
bazansa@gmail.com

Eduardo A. Devoto
GIEDHICS. UNMdP.
devotoeduardo@gmail.com

Resumen

Así como, en una conversación, Joan Pagès señaló con lucidez que los estudiantes del profesorado debían ser formados en el pensamiento histórico para poder enseñarlo, entendemos que lo mismo sucede cuando proponemos enseñar por problemas. Este es un comportamiento no espontáneo ni natural, es una habilidad que debe ser adquirida en el proceso de formación del profesorado.

Para esta comunicación partimos, en especial, del proyecto de investigación denominado "Sentidos y posibilidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde el aula del nivel secundario como territorio de investigación para la formación del profesorado". Los resultados de ese recorrido se entrelazan con la propuesta de la cátedra de Didáctica Específica del año 2023, desde la enseñanza de la problematización de los contenidos para el nivel secundario a partir de un enfoque de derechos, ciudadanía y participación juvenil, a propósito de los 40 años de recuperación de la democracia.

Presentaremos el desarrollo de la asignatura de formación específica a partir de tres instrumentos: la propuesta docente de 2023, la encuesta inicial a los estudiantes que cursan la asignatura y las producciones de esos estudiantes como ejercicios de formación que esperan mostrar la interrelación investigación-formación-docencia en el nivel secundario en contextos de ciudadanías de baja intensidad. La propuesta docente se conecta estrechamente con nuestro proyecto de investigación anclado en el grupo GIEDHiCS de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FHUM-UNMdP).

Palabras clave: educación ciudadana, enseñanza de la historia, formación de docentes de secundaria, investigación pedagógica

I. Introducción

En esta presentación compartimos nuestra propuesta actual para la formación del profesorado en Historia para el nivel secundario. Nuestro plan de trabajo docente (PTD) surge de una tarea colectiva realizada desde los proyectos de investigación llevados a cabo por el grupo GIEDHiCS en conexión con la asignatura de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Esta interconexión nos permite retroalimentar anualmente la propuesta de formación y justifica nuestros ajustes, continuidades e innovaciones.

A continuación analizaremos tres instrumentos: la propuesta docente de la asignatura en el 2023 que tomó como eje problematizador los 40 años de la recuperación de la democracia, la encuesta inicial realizada a los estudiantes sobre sus ideas en torno al concepto de democracia en conexión con el conocimiento histórico y la cotidianeidad y, por último, las producciones de los estudiantes[1] de esta cohorte, a partir de las cuales se espera mostrar la interrelación investigación-formación-docencia en el nivel secundario en contextos de ciudadanías de baja intensidad.

En este circuito entendemos necesaria la relación entre investigación y enseñanza, pero revalorizamos el eje de la didáctica específica en el aula, espacio de investigación, creación y proyección profesional de los futuros docentes.

II. El contexto de la propuesta de formación. A 40 años de recuperación de la democracia

El proceso iniciado en diciembre de 1983 marcó un momento crucial en nuestra historia reciente. La restauración de la democracia puso fin a un ciclo de golpes de Estado y dictaduras recurrentes a lo largo del siglo XX y permitió alejarnos paulatinamente de la experiencia del terrorismo de Estado y la violación sistemática de los derechos humanos. También abrió la puerta a la construcción de diversas experiencias sociopolíticas que han marcado el pulso de ese período de democratización. Si, como sostiene Rinesi (2013), la democracia transmutó sus sentidos a lo largo de esta coyuntura —fue concebida como *utopía* en los 80, como *rutina* en los 90, como *espasmo* en las jornadas fatídicas del 2001 y como *movimiento* o *proceso* en los años posteriores—, no es menos cierto que hoy se presenta como desafío frente a escenarios sociales de baja empatía y desigualdad.

[1] En pos de la lecturabilidad del texto usaremos el género masculino sin desmedro de la diversidad de género propia de nuestra realidad.

¿Por qué plantear este u otro eje problematizador en cada plan de trabajo docente (PTD)? La decisión de conectar la redacción de nuestro proyecto de trabajo para cada año con un tema/problema específico surge de la necesidad de enseñar el "juego completo" (Perkins, 2010) de la triple conexión entre nociones pedagógico-didácticas, el abordaje de contenidos disciplinares para la enseñanza de la historia escolar y el contexto del nivel secundario.

En la etapa de evaluación anual de la cursada y el período de prácticas, registramos la inclusión de conceptos potentes como "enseñanza de pensamiento crítico", "desarrollo del pensamiento histórico" y "relaciones entre pasado, presente y futuro", pero también identificamos que esos conceptos muchas veces se vaciaban de significado al trasladarlos a la práctica de aula. En nuestra evaluación podíamos quedarnos en el punto conflictivo del "culpar", pero nos propusimos diseñar y llevar adelante propuestas para "focalizar" en aspectos específicos y adentrarnos en "las partes difíciles" (Perkins, 2010, pp. 119 y ss.) ya detectadas también en nuestros trayectos de investigación sobre las prácticas iniciales. Decidimos anticiparnos y, en tiempos de inteligencias generativas, centrarnos en el "conocimiento generativo", "conocimientos razonables que permitan una vinculación profunda con percepciones y aplicaciones futuras" (Dewey, citado en Perkins, 2010, p. 84). La opción fue proponer ejercicios problematizadores, trabajar concretamente desde la relación entre historiografía, didáctica, contexto escolar y activar los conocimientos adquiridos en la formación disciplinar para integrarlos con la formación pedagógica. Para ellos, nosotros como cátedra debíamos enseñar lo que esperábamos detectar en las secuencias de clase: la necesaria relación entre teoría, método y praxis. Decidimos elegir anualmente un eje problematizador para estructurar la propuesta de trabajo docente: durante 2022 tomamos el 40° aniversario de la guerra de Malvinas y, en 2023, los 40 años de recuperación de la democracia. En definitiva, nos propusimos anualmente conectar problemas de formación, de enseñanza, mostración, reflexión, creación y producción de materiales de libre acceso.

III. La enseñanza de la historia escolar y sus destinatarios: los estudiantes del nivel secundario

Los adolescentes que habitan la escuela hoy crecen y se educan en el marco de sociedades de baja empatía (Segato, 2018), caracterizadas por variadas formas de desprotección que se manifiestan en expresiones de violencia, dolor social e injusticia. La pobreza, la discriminación, el racismo, la violencia de género, la emigración, el cambio climático, la contaminación son solo algunas de las cuestiones que aquejan a nuestras

sociedades y a nuestros jóvenes. Todos estos temas, por su carácter "vivo", constituyen potentes insumos educativos al involucrar dilemas que promueven la reflexión sobre la realidad social y la condición humana (Bazán y Devoto, en prensa).

Entendemos junto a O'Donnell (1993) que, para el ejercicio pleno de los derechos, se requieren condiciones sociales de base. La masiva pobreza, así como una distribución inequitativa de los recursos económicos y sociales, van de la mano de *ciudadanías de baja intensidad*. En los años 80 y 90, este concepto se encontraba particularmente asociado a las democracias delegativas emergentes luego de los gobiernos autoritarios que dominaron la escena política en América Latina en los años previos. Pero esa connotación aludía fundamentalmente a las condiciones políticas de la participación y de la representación desde interpretaciones de signo liberal. Una resignificación de este concepto en los tiempos que corren supone incorporar otras lecturas vinculadas no solo con lo político y social, sino también con las dimensiones culturales y educativas de la desigualdad.

A 40 años de la recuperación de la democracia, es menester considerar las condiciones que hacen posible el acceso de los jóvenes a los recursos materiales y simbólicos necesarios para su educación. La desigualdad es un fenómeno relacional y multidimensional que refiere a una diversidad de aspectos de orden objetivo y subjetivo. Remite particularmente a la "distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de la sociedad" (Kaplan y Piovani, 2018, p. 222).

Surgen de este análisis los sentidos, urgencias e importancia de la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Necesidades que transversalizan, por tanto, todos los componentes de la acción educativa, desde su creación, su ejecución y su evaluación, aunque, ante todo, precisan de un profesor formado en esa conciencia de acción.

Como señala López (2004), la noción de educabilidad instala la discusión sobre cuál es el sistema educativo que necesitamos para garantizar la equidad en el marco de sociedades excluyentes y, en simultáneo, sobre cuáles deberían ser las condiciones sociales para hacer posible que todos puedan participar de la propuesta educativa que ese mismo sistema ofrece. Es decir que existen responsabilidades sociales y estatales en la consecución de los medios para que la escuela pueda cumplir su función primaria: educar, al tiempo que la escuela democrática debe interrogarse por cuáles son los abordajes socioeducativos que instrumenta para evitar cualquier forma de discriminación, selectividad o exclusión.

La historia y las ciencias sociales proveen de herramientas para comprender mejor los problemas contemporáneos. A través de la contextualización de los hechos, la identificación de las relaciones causales y el reconocimiento de los cambios y persistencias, los estudiantes

pueden valorar los efectos que los fenómenos sociales tienen sobre distintos grupos y agentes en diferentes espacios y tiempos. Estas intrigantes cuestiones sociales se constituyen, entonces, en objetos privilegiados de problematización, enseñanza y formación docente.

IV. La enseñanza por problemas, estructurante de la formación

Entendemos por problematización a un proceso pedagógico que coloca a los estudiantes en el centro de los procesos de construcción del conocimiento. Como punto de partida, el docente diseña situaciones que se sostienen en un problema, desafío o reto, con el fin de interrogar y desnaturalizar la realidad social. A partir de evidencias se elaboran explicaciones y se argumentan posiciones. Los problemas otorgan sentido a la tarea de aprender, puesto que en su desarrollo se resuelven cuestiones que son importantes, incómodas o convocantes para los jóvenes (Bazán y Devoto, en prensa).

Al referirnos a la enseñanza de la historia por problemas, advertimos dos circuitos de problematización convergentes. Por un lado, el que remite principalmente al contenido y a los temas que se seleccionan para el análisis sociohistórico y, por el otro, el que alude a la metodología de trabajo que se realizará con el contenido temático, es decir, el despliegue estratégico para proponer opciones de aprendizaje de esos contenidos. Tal como señala Santisteban Fernández (2019), en el trabajo con problemas sociales relevantes se tratan temas complejos de actualidad que ponen en juego valores y emociones, y se los analiza desde una perspectiva histórica. En ese sentido, entendemos junto a Bain que la tarea de la problematización de la enseñanza surge de preguntarse "¿qué interrogantes históricos conectarán las actividades del curso y motivarán a (los) estudiantes a aprender contenidos a la vez que amplían su capacidad para el pensamiento histórico?" (2005, p. 5). La metodología basada en problemas parte de formulaciones dilemáticas y es acompañada por textos, preguntas, recursos visuales que profundizan en la incertidumbre y motivan el proceso de aprendizaje (Bazán y Devoto, en prensa). Ese ejercicio no es natural, pues problematizar es una tarea que requiere identificar que muchas veces "lo pensado no alcanza" (Duschatzky *et al.,* 2010) y que nuestras representaciones —que suelen surgir del sentido común, no del pensamiento sistemático— no son suficientes para explicar la cotidianidad y la experiencia social. La historia y las ciencias sociales están allí, justamente, para desnaturalizarlas.

IV.I. Instrumento 1: El plan de trabajo docente

A partir de este marco contextual y conceptual, durante 2023 planteamos la propuesta de trabajo docente que hizo hincapié en la mencionada conjunción forma-contenido. La secuenciación, propuesta en cuatro estaciones, partió desde la revisión histórica del nivel secundario, su obligatoriedad como derecho, hasta el contexto de enseñanza en tiempos de virtualidad. Aquí revisamos indicadores de desigualdad y exclusión en la escuela pospandémica como desafiantes para la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Transitamos por el análisis del diseño curricular como desafío entre la prescripción y la autonomía profesional con el fin de pensar la formación del profesor como campo de investigación y ejercicio de micropolítica. ¿Cuántos de nuestros estudiantes pensaban que enseñar en el aula de Historia era recorrer un escenario de ejercicio de ciudadanía? Aquí combinamos con los resultados de la encuesta inicial y con el contexto de la secundaria obligatoria en la que los futuros docentes se aproximaban a habitar. En la segunda y tercera parte de la cursada nos referimos al tratamiento didáctico de los contenidos, pero acentuamos las conexiones de la enseñanza de situaciones históricas para pensar presentes y futuros. Aquí la configuración de identidades, el enfoque de género, los problemas ambientales y la educación de ciudadanías se plantearon como contenidos para crear secuencias y recuperar los aprendizajes disciplinares adquiridos a lo largo de la formación.

Plantear el eje democracia y ciudadanía no solo desafió a encontrarlo en el contexto de la historia reciente de nuestro país, sino también a pensar su construcción con temporalidades amplias, diversas y como procesos de duraciones no lineales. Si reconocemos que vivimos en contextos de baja empatía política, entonces los contenidos por enseñar recuperan su sentido político y demandan, a la vez, futuros docentes que generen vínculos pedagógicos, con(tacto) y sensibilidad para encontrar en el aula el escenario propicio. En definitiva, que la historia escolar sea un consumo deseable y necesario para los estudiantes del nivel secundario.

No creemos haber cumplido todos nuestros objetivos, pero sí lo intentamos y vamos avanzando en la búsqueda de recuperar el ejercicio de la docencia como opción del "retorno de lo político" (Mouffe, 2018). El 40° aniversario de recuperación de la democracia nos colocó como profesores y ciudadanos en el compromiso de fortalecer logros, identificar deudas y posibles caminos en pos del fortalecimiento de las instituciones y acciones que cuestionen las diversas formas de desigualdad y busquen alternativas. La historia, sus logros, sus fracasos y sus intentos nos proveen de registros plenos de humanidad, de puesta en valor y de búsqueda

colectiva, todos sentidos del para qué y a quiénes formar como profesores para la escuela secundaria.

IV.II. Instrumento 2: Encuesta

En este año, al inicio del cuatrimestre, circulamos una encuesta entre los estudiantes destinada a recabar las representaciones que tenían sobre la democracia al momento de llegar a la materia. Para ello, les pedimos que listaran cinco palabras que asociaran a la democracia y que indicaran alguna conexión entre su vida cotidiana y vivir en tiempos democráticos. También solicitamos que mencionaran qué relaciones podían establecer entre el conocimiento de la historia y el ejercicio de la ciudadanía democrática. La consulta fue respondida por cuarenta y dos estudiantes a través de un formulario de Google que se administró de modo presencial.

Respecto del primer interrogante, las cinco palabras que más se repitieron fueron libertad (21), derechos (21), participación (15), ciudadanía (12) y memoria (9). En esta nube de palabras se presentó el resultado a los estudiantes:

Figura 1

Nube de palabras realizada a partir de los resultados de la encuesta a estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la segunda de las consignas, “Identifica alguna conexión entre tu vida cotidiana y vivir en democracia”, emergieron estas categorías:

1. Libertad de expresión: aproximadamente el 70 % de los estudiantes mencionan la importancia de poder expresar libremente sus opiniones políticas y participar en conversaciones políticas sin restricciones.
2. Derecho al voto: alrededor del 60 % de los estudiantes resaltaron el ejercicio del derecho como una forma de conexión entre la vida cotidiana y la democracia, y destacaron la importancia de elegir a los representantes.
3. Derechos y garantías individuales: el 50 % del estudiantado encuestado destacó la importancia de los derechos individuales, como el derecho a un juicio justo, la libertad de pensamiento y elección, la seguridad en la expresión de ideas y la ausencia de miedo a la persecución.
4. Acceso a la educación: aproximadamente el 40 % de los estudiantes resaltaron el acceso a la educación superior y la posibilidad de estudiar en una universidad pública como una manifestación cotidiana de la democracia.
5. Participación política y militancia: el 30 % de los estudiantes encuestados mencionan su participación activa en organizaciones políticas y movimientos de militancia como una forma de vivir la democracia en su vida cotidiana.

“¿Qué relaciones podés anotar/establecer entre conocimiento de la Historia y ejercicio de la democracia?” fue el último de los interrogantes de la encuesta. En una mirada de conjunto, las respuestas proporcionadas en relación con los vínculos entre el conocimiento de la historia y el ejercicio de la democracia arrojaron los siguientes resultados:

1. Valoración y comprensión de la democracia: varios estudiantes mencionan que el conocimiento de la historia permite valorar y comprender la importancia de vivir en democracia. Esto se debe a que el estudio histórico revela los procesos y luchas que llevaron a la conquista y consolidación de la democracia como sistema político. Los estudiantes reconocen que la democracia es una construcción histórica que no debe darse por sentada.
2. Conocimiento del entramado político y social: señalan que el conocimiento de la historia permite comprender el entramado político, económico y social que subyace al juego democrático. Estudiar la historia proporciona una visión más completa de los procesos históricos que han dado forma a la democracia y ayuda a entender las dinámicas y desafíos que enfrenta en la actualidad.

3. Memoria histórica y ejercicio de la democracia: mencionan la importancia de la memoria histórica en la relación entre el conocimiento de la historia y el ejercicio de la democracia. El estudio histórico permite recordar y conmemorar eventos pasados, como dictaduras y luchas por la democracia, para evitar su repetición y fortalecer el compromiso con la defensa de los derechos y la participación ciudadana.
4. Reflexión crítica y pluralidad de perspectivas: destacaron que el conocimiento de la historia promueve una mirada crítica y reflexiva sobre el pasado, lo cual es esencial para el ejercicio de la democracia. El estudio histórico permite cuestionar supuestos arraigados, reconocer diferentes puntos de vista y buscar consensos en posiciones divergentes. La historia fomenta la apertura al diálogo y la búsqueda de acuerdos para avanzar como sociedad.
5. Construcción de ciudadanía responsable: varios estudiantes señalaron que el conocimiento de la historia contribuye a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con los derechos humanos y la construcción de una sociedad más equitativa. La historia permite comprender los procesos de construcción y desarrollo de la democracia, ya que evita la repetición de errores pasados y promueve la transformación de la realidad presente.

Queda presentada la conexión que los estudiantes otorgan al conocimiento de la historia como valoración, comprensión y ejercicio de la democracia. Para ellos, el estudio de la disciplina histórica permite entender la naturaleza dinámica contingente, procesual y cambiante de la democracia a través del tiempo.

Desafío planteado: ¿cómo producirlo, comunicarlo y enseñarlo a quienes no necesariamente se dedicarán a estudiar historia, pero que sí son ciudadanos?

IV.III. Instrumento 3: Producciones que articulan forma y contenido

La producción de secuencias previas a las prácticas de aula son ensayos previos, aún no performativos pero que están en proceso de serlo. A continuación, buscamos identificar cómo ese corpus de ideas y conceptos que compartieron los estudiantes en la encuesta sobre la democracia (ver Figura 1) sirve de base para la problematización del contenido de enseñanza y para el diseño de sus planes de clase. La secuencia de trabajos prácticos estuvo conformada por cuatro momentos orientados a profundizar en la educación histórica (Pla, 2020) en conexión con el eje "Educación democrática y el fortalecimiento de la ciudadanía". Según nuestro plan, el itinerario estuvo organizado del siguiente modo: TP1- ¿Para qué

enseñamos historia en la escuela hoy? Entre el marco curricular, el conocimiento historiográfico y la educación histórica; TP 2- ¿Cómo enseñar Historia a través de problemas y casos? Aportes de la enseñanza de la Historia en la construcción de una conciencia democrática; TP3- ¿Qué observar de una clase de Historia?; TP4- ¿Cómo diseñar materiales didácticos para el desarrollo de la comprensión y el pensamiento histórico?

En esta oportunidad, nos detendremos en uno de los momentos: la elaboración de los problemas de enseñanza con base en el eje de articulación del año: la ciudadanía democrática. Se trató de solicitar a los estudiantes un ejercicio de reflexión y producción que titulamos "Collage de problemas" (TP2) y que consistió en la elaboración de una situación-problema a partir de preguntas y enunciados que privilegiaran la formación democrática del alumnado, incorporando imágenes, fragmentos de textos, publicaciones en redes sociales, artículos de prensa y todo otro recurso que contribuya al planteamiento del problema.

Figura 2

Collage del problema (1)

Fuente: elaborado por estudiantes con la aplicación Jamboard.

Desafío: plantear situaciones-problema en distintos contextos históricos. Estas, de modo más o menos explícito, aluden a diversos temas vinculados con la ciudadanía, los derechos y la política en un sentido amplio. Algunas de las preguntas y enunciados que los futuros profesores formularon sobre distintos temas de la historia contemporánea fueron "¿Cuál es el problema de la representación política en los procesos de independencia en

Hispanoamérica?" (para el proceso revolucionario en el Virreinato del Río de la Plata); "¿Quiénes son los dueños de las cosas?" (para abordar la acumulación originaria en el contexto de la formación del sistema capitalista); "¿Cómo se vulneró/transformó la percepción de la condición humana durante el régimen nazi?" (para el tratamiento de los derechos humanos en el marco de contextos políticos genocidas); "¿Qué significó la revolución haitiana en términos de concepción ciudadana?" (con el fin de identificar cambios y continuidades en la concepción de la ciudadanía en América desde una perspectiva interseccional); "¿Qué relación puede establecerse entre el Mundial de 1978 y la erradicación de las villas miseria durante la última dictadura?" (para identificar los mecanismos de exclusión socioeconómica en conexión con la violencia estatal); entre otros.

Figura 3

Collage del problema (2)

Fuente: elaborado por estudiantes con la aplicación Jamboard.

Desde el punto de vista conceptual, los problemas fueron justificados a partir de bibliografía específica, retomando las tesis de autores trabajados en la cursada y que atienden a la formación para una ciudadanía radical (Sant, 2021); a las situaciones de exclusión, discriminación y marginalidad (Siede, 2004); al fomento de contrarrelatos del odio en las escuelas (Grau, 2019), o bien a la reivindicación de movimientos sociales y acciones colectivas del pasado que permitan imaginar otros futuros, para forjar así conciencia histórica y ciudadana (Cerdá y Mera, 2021).

Figura 4

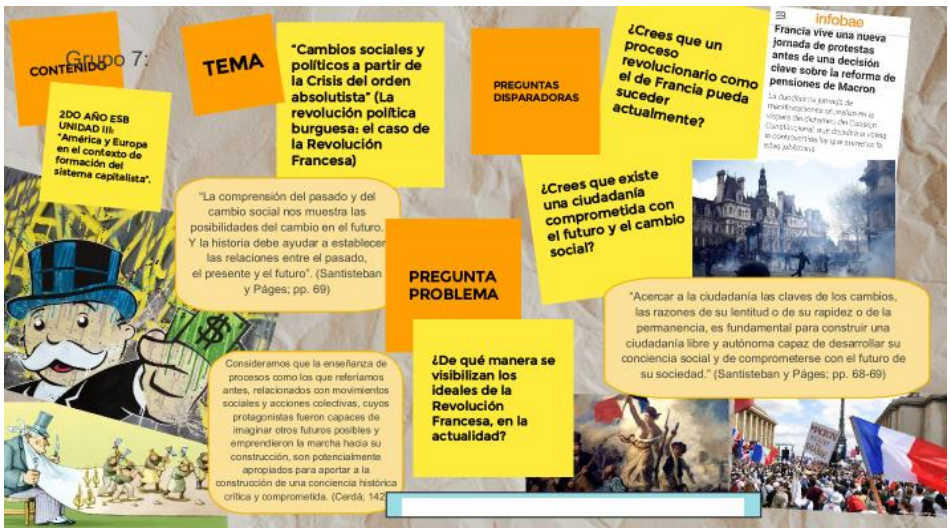
Collage del problema (3)

Fuente: elaborado por estudiantes con la aplicación Jamboard.

Como se advierte en esta muestra, las situaciones-problema formuladas por los estudiantes distan de ser perfectas. No obstante, son la evidencia de un genuino esfuerzo por adecuar los temas de estudio a través de diversas mediaciones didácticas en la forma de problemas. Los buenos problemas se elaboran interrogando a las disciplinas, a la realidad social, a los potenciales intereses de los jóvenes y a los contextos de la práctica.

Figura 5

Collage del problema (4)



Fuente: elaborado por estudiantes con la aplicación Jamboard.

La preocupación por las formas que cobra la representación política, las situaciones de explotación del hombre por el hombre, los ataques a la condición humana o los derechos sociales y económicos, que exhiben los estudiantes en sus producciones, muestran la atención en las distintas generaciones de derechos. Rinesi (2013) sostiene que tendemos a pensar que una sociedad es tanto más democrática cuantos más derechos tienen garantizados todos sus ciudadanos. Allí cobran valor nociones como la libertad, la representación política, la participación, la dignidad humana, la memoria, la república y el Estado (algunas de ellas mencionadas en la encuesta inicial), no tanto como conceptos abstractos y atemporales, sino como conquistas históricas que solo pueden ser comprendidas en la duración. Los profesores también podemos generar acciones en ese sentido. Acciones que, por cierto, son de demanda urgente.

V. Lo que el tiempo nos dejó

En esta comunicación compartimos nuestra propuesta de cátedra, la cual surge de un trabajo conjunto entre asignatura y grupo de investigación. En ella mostramos nuestra relación forma-contenido para encontrar sentidos de enseñanza en la formación docente. Enseñar historia en la escuela, en conexión con la educación ciudadana, significa profundizar en el desarrollo de una cultura democrática que suponga el abordaje de temáticas vinculadas con la formación política y la participación juvenil, pero también con un tipo de gestión —o deberíamos decir gobierno— del aula que involucre prácticas de socialización democrática.

Habilitar a los futuros profesores a pensarse como educadores en ciudadanía implica repensar sus propios aprendizajes de formación y ponerlos a disposición a lo largo del desarrollo curricular de toda la secundaria. Implica apostar por su formación autónoma, profesional, creativa y responsable.

Los ejercicios producidos por los futuros profesores requirieron de la transformación de interrogantes históricos en interrogantes pedagógicos. Realizaron un ejercicio intelectual para reelaborar el contenido de enseñanza a partir de un eje de articulación que le otorgue sentido histórico y se ajuste a estudiantes imaginarios. Esta tarea anticipatoria de la práctica docente apela a la imaginación pedagógica de los futuros profesores como un modo de aproximación a la situación de la realidad áulica (Devoto y Fernández, 2022). La construcción auténtica de ese saber por parte de los estudiantes (alejada de la mera repetición de información) y la correspondencia entre el problema formulado y la metodología de enseñanza (actividades, consignas, recursos y fuentes) son, por último, el propósito de esa tarea.

En sí misma, pensamos esta comunicación como un ejercicio por parte de quienes formamos docentes y que estudiamos la didáctica de la historia como campo de observación del mundo real a través de las aulas secundarias. Preocuparnos por la ampliación de derechos, la intensidad de la democracia, la valoración de la historia como muestrario cultural de experiencia colectiva es vivir las aulas y disponernos a hacer de ese espacio una oportunidad para generar ciudadanías participativas, conscientes y solidarias.

VI. Referencias bibliográficas

Bain, R. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación. En *How Students learn: History, Mathematics and Science in the Classroom.* http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/how_students_learn.pdf

Bazán, S. y Devoto, E. (en prensa). Sobre la problematización y el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En S. Bazán y E. Devoto (Coords.), *Itinerarios para enseñar historia y ciencias sociales. Casos, problemas y narrativas para el aula de secundaria.* EUDEM.

Cerdá, M. C. y Mera, M. N. (2021). Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela. *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* (17), 137. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3228

Devoto, E. y Fernández, M. (2022). Del tema al problema. Observaciones a propósito del diseño de la enseñanza de los futuros profesores en historia de la UNMDP durante el bienio 2020-21. En E. Contreras, C. Germinario y P. Suárez (Comps.), *Investigar hoy*. *Resúmenes de las XIII Jornadas de Investigadores en Historia*. Facultad de Humanidades (UNMdP), CEHis, INHUS, Departamento de Historia, ASAIH.

Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-96). McGraw-Hill Interamericana.

Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.

Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5). https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42

O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Nueva sociedad*, (128), 62-87.

Kaplan, C. y Piovani J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-264). Siglo XXI.

López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141736

Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.

Rinesi, E. (2013). *De la Democracia a la Democratización* [dosier]. I Jornada Latinoamericana "Estado, Populismo y Democracia", Universidad Nacional de Avellaneda. https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf

Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento Ciencia Política, 20,* 138-157.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, *10,* 57-79.

Segato, R (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo Libros.

Siede, I. (2004). *Democracia, educación en valores y desafíos de la época.* OEI.

Aportes y desafíos en la incorporación de una mirada transversal sobre la historia reciente argentina para pensar la formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires

Bárbara Centurión
UBA. FLACSO. ISFD N.º 54.
bcenturion@abc.gob.ar

Cristian Meza
UNQ. ISFDyT N.° 83. ISFD N.° 54.
cristianoscarmeza@gmail.com

Resumen

Pensar las propuestas que se despliegan en el sistema formador para docentes en ejercicio organizado por la provincia de Buenos Aires presenta grandes desafíos por la complejidad y diversidad que lo caracteriza. En este trabajo nos proponemos construir reflexiones en torno a la enseñanza del pasado reciente de nuestro país, revisando los debates que se gestan en el contexto de 40 años de democracia ininterrumpida, en las propuestas formativas de la Dirección de Formación Docente Permanente de la provincia de Buenos Aires, que llegan a los territorios bonaerenses a partir de su concreción en los talleres que se desarrollan en los centros de capacitación, información e investigación educativa (CIIE).

A partir de la propuesta de talleres Construyendo Democracia, implementada en 2023, nos interesa recuperar y observar las dinámicas en torno a tres líneas de análisis: la construcción de un marco epistemológico que sea transversal a los talleres, la diversidad de debates que se construyeron entre los cuadros técnicos del equipo de gestión central y la reconstrucción de la experiencia vivida por las y los docentes que participaron de esos talleres teniendo en cuenta los datos recopilados en encuestas estructuradas, buscando allí el sentido con que las y los docentes los transitaron.

Buscamos reflexionar de forma colectiva en torno a los desafíos que se presentan en la enseñanza del pasado reciente en la formación docente permanente en las coordenadas propias del mundo contemporáneo para poder seguir apostando a políticas públicas que aporten a educar para la democracia.

Palabras claves: democratización de la educación, formación de docentes, memoria colectiva, Estado y educación

I. Introducción

Construyendo Democracia es un dispositivo formativo para docentes en ejercicio de la provincia de Buenos Aires que se pensó, construyó y desplegó desde la Dirección de Formación Docente Permanente de la provincia de Buenos Aires y que se implementó en cada territorio a partir de las propuestas formativas que se desarrollaron en los centros de capacitación, información e investigación educativa (CIIE) durante las primeras cohortes en febrero y marzo de 2023.

El CIIE es una referencia de formación permanente para cada docente bonaerense durante toda su trayectoria laboral, es decir que a partir de la existencia de estos espacios 425 000 docentes de todos los niveles obligatorios —inicial, primaria y secundaria— tienen la posibilidad de acceder a formación de calidad, gratuita y con puntaje. Estos espacios tienen como antesala de su creación la Circular General N.º 43 de 1959, en la que se comunica el nuevo encuadre para organizar los seminarios de perfeccionamiento docente. Esta circular tiene una relevancia central, ya que dispone la creación de los centros de investigación educacionales. Desde esa fecha se multiplican y alcanzan a todos los distritos. De esta manera, se consolida una política que busca desarrollar el perfeccionamiento docente, la investigación educativa y la extensión cultural. Se inicia una experiencia inédita y se sientan las bases de un sistema de formación docente permanente a nivel provincial (Bana, 2021).

De ese tiempo a esta parte, la provincia de Buenos Aires cuenta con un complejo y extenso sistema formador de docentes en ejercicio que en el último tiempo fue ampliando su llegada a estudiantes de los últimos años de las carreras de los institutos de formación docente (ISFD). A lo largo del territorio bonaerense hay presencia de un CIIE en cada distrito de la provincia y dos en el partido de La Matanza, debido a la cantidad de establecimientos educativos que presenta. En total son 136 CIIE en toda la extensión provincial, de los que son parte 744 formadoras y formadores de diversas áreas, disciplinas, niveles y modalidades.

En este marco institucional se desarrolló la experiencia Construyendo Democracia, que se propuso como línea transversal de trabajo durante 2023 y que atravesó a cada una de las propuestas formativas y experiencias que se fueron gestando en el territorio bonaerense.

II. Encuadre metodológico

La línea de trabajo que se construyó es una propuesta que se enmarca en el aniversario de 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país. Esta línea surge de la pretensión de constituirse como una mirada epistemológica que logra permear cada una de las acciones que

se desarrollan en el territorio en la diversidad de conversaciones que surgen de los talleres y otros dispositivos territoriales (mesas de acompañamiento pedagógico didáctico, ateneos, espacios de formación para formadores y formadoras, entre otros) de los CIIE, con la intención de que lleguen en diversas acciones pensadas y proyectadas por las y los docentes a las escuelas de todos los niveles educativos de la provincia.

En este sentido, recuperamos una línea central que viene construyendo el Ministerio de Educación de la Nación, y en ese mismo sentido la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, apostando a construir dispositivos para aportar en la construcción de ciudadanías más democráticas. Desde esta perspectiva nos propusimos poder pensar los 40 años de democracia como problema epistémico en sí mismo, buscando posicionarnos desde perspectivas que permiten repensar los marcos de la historia reciente, incluyendo en ella problemáticas que avanzan más allá de la experiencia del terrorismo de Estado en nuestro país.

La historia reciente viene repensando la construcción del objeto de estudio propio de este recorte temporal, con grandes avances que permitieron incorporar nuevos temas, problemas y recortes de la realidad que fueron incorporados dentro de estas narrativas (Franco y Levín, 2007). En diversos momentos se postuló que la cercanía en el tiempo resultaba un límite para la operación historiográfica, sea por la postulación de la necesidad de cierta distancia temporal como un requisito ineludible o por la constatación de la dificultad para acceder a los archivos necesarios para su estudio. Sin embargo, en la medida en que las y los historiadores e historiadoras han empleado diversas fuentes, incluidas con frecuencia las orales, y que se ha ampliado el universo de documentos disponibles, este último señalamiento ha perdido peso. Por su parte, en cuanto al distanciamiento, finalmente resulta menos relevante la consideración de una separación puramente temporal que la necesidad de una toma de distancia, una ruptura con el pasado —en el propio proceso histórico y en la conciencia de los contemporáneos— como condición esencial que permita la puesta en perspectiva histórica de ese pasado (Traverso, 2007).

La historia reciente como propuesta teórica metodológica colocó el foco en dos momentos particulares que transcurren entre 1969 y 1983: una etapa de radicalización y un marcado ascenso de la lucha de clases y de intervención de las masas populares y otra cuyo signo es totalmente contrario y que tiene por finalidad clausurar el proceso anterior marcado por una fuerte impronta dictatorial (D'Antonio y Eidelman, 2016).

En esta propuesta, consideramos que es necesario repensar las potencialidades de la historia para avanzar en constituir nuevos problemas de enseñanza que están íntimamente

ligados a dichos procesos. En este marco, pensar el proceso de reconstrucción democrática, con las particularidades que presenta luego de casi 40 años de iniciado, construye nuevos escenarios para describir, interpretar y analizar los cambios que se dan en el mundo.

La experiencia que presentamos nos invitó a pensar la democracia desde marcos teóricos conceptuales, en el contexto de una democracia ininterrumpida por 40 años. En este sentido, construimos una línea de trabajo que buscó profundizar la mirada en torno a la democracia a partir de las tres ideas que estructuran la propuesta.

En primer lugar, nos propusimos reconocer a la democracia como un acontecimiento histórico que, si bien remite conceptualmente a un modo de organización sociopolítica, consideramos relevante posicionarnos en que las formas que adquiere responden a las dinámicas de cambios y continuidades propias del mundo social. Es decir, partimos de la idea de que la democracia debe ser historizada. En estos 40 años de sostenimiento ininterrumpido, la democracia afrontó diversos desafíos, entre ellos el proceso de transición y construcción de legitimidad frente a un sistema político resquebrajado, la implantación del neoliberalismo en la región y el avance frente a los derechos sociales, la reorganización de diversos sectores políticos y las movilizaciones.

El segundo aspecto que nos interesó proponer fue pensar la democracia como escenario de disputa en donde diversas clases, grupos sociales y políticos se disputan derechos. En este sentido, consideramos que las conquistas sociales y los avances y retrocesos en derechos responden a este segundo aspecto fundamental.

El último aspecto, y eje clave para dotar de sentido intergeneracional a la propuesta, fue poner sobre el debate la idea de que la democracia tiene que ser abordada no solamente en su aspecto macrosocial, sino también en las configuraciones subjetivas que las personas construyen a partir de su propia experiencia en el mundo social. En este sentido, resultó fundamental el concepto de espacio biográfico de Leonor Arfunch (2002), quien sostiene que cada vez más en la época contemporánea la dimensión biográfica adquiere una dimensión central para comprender cómo se estructura y cómo se configura la vida social. En el mismo sentido, consideramos que era necesario tensionar las ideas desde los aportes conceptuales de las teorías feministas y de género, recuperando la idea de interseccionalidad, de modo que la experiencia subjetiva pueda considerarse desde las clases, el género, la raza, la ubicación geográfica, el grupo generacional, entre otros, buscando otorgar profundidad a la pregunta "¿hay un modo unívoco de transitar la democracia o nuestra experiencia debe ser abordada recuperando la trama que la constituyen en su complejidad y desde allí repensar nuestros imaginarios?".

Buscando reponer estos tránsitos diversos por la experiencia democrática pensamos la propuesta que desarrollamos.

III. Desarrollo

Pensar una propuesta en donde el conjunto de personas que son parte de los CIIE estén de modo simultáneo trabajando en la misma dirección en el marco de los 40 años de democracia ininterrumpida y que, a la vez, esa propuesta llegue a todas y todos los docentes de diferentes áreas, niveles, modalidades que se inscribieron para ser parte de las propuestas de formación permanente es una gran apuesta política pedagógica para crear espacios comunes de reflexión en torno a pensar la escuela en el mundo contemporáneo. Si consideramos que la escuela tiene que educar para la democracia, la formación docente permanente no puede estar alejada de estos debates y de la construcción de una mirada que nos atraviese de forma transversal en nuestras acciones.

En esta propuesta nos interesa recuperar, desde la observación de imágenes, intercambio entre pares y lecturas compartidas, los imaginarios sobre aquellos momentos que fueron y son claves en nuestra experiencia democrática. Con la intención de reponer estos tránsitos diversos, la primera propuesta intenta establecer un corpus de imágenes y de discusión común en torno a algunos conceptos claves —Estado, democracia, ciudadanía y soberanía— que permitan luego articular y tender puentes con cada una de las propuestas de formación docente por cada área, modalidad y nivel.

La propuesta se creó a partir del trabajo de un grupo de coordinadores pedagógicos encargados de pensar cómo construir un dispositivo común para el conjunto de las acciones territoriales. Las y los coordinadores pedagógicos son parte de la Dirección de Formación Permanente de la provincia de Buenos Aires y tienen a cargo una multiplicidad de tareas, entre ellas construir las propuestas pedagógicas para cada área y nivel, coordinar los equipos de trabajo de formadores y formadoras territoriales, acompañar la implementación de los diversos dispositivos de formación permanente en el territorio, trabajar en acuerdos con otros y otras coordinadores pedagógicos y articular el trabajo con las direcciones provinciales de otros niveles acompañados por los acuerdos de nuestro director Carlos Grande y nuestra subdirectora Gabriela Carnevale, entre otras acciones.

En el marco de ese equipo de trabajo se gestaron debates y acuerdos comunes que son aquellos que presentamos como marco teórico común a la propuesta, y se atendieron las consultas, aportes y críticas del conjunto de la coordinación pedagógica y de las y los

formadores con quienes se compartieron reuniones de acompañamiento para la implementación.

Luego de la construcción de la propuesta, se gestó un momento de intercambio inicial de presentación del plan de trabajo a las y los coordinadores pedagógicos de toda la Dirección. En esa conversación surgieron dos aspectos centrales para discutir. En primer lugar: ¿qué formación académica tienen que tener quienes afronten esta actividad en los territorios? En torno a esta pregunta se buscó poner la mirada en pensar a las y los docentes en su condición de trabajadoras y trabajadores intelectuales de la cultura, que se proponen reponer preguntas generales sobre el mundo, en tanto esta consideración y recuperando la idea de que la escuela educa para la democracia, todas y todos los coordinadores y sus formadores, independientemente de su formación de grado, tienen que estar en condiciones de acompañar a las y los docentes de todos los niveles, áreas y modalidades en las reflexiones que se pretende construir con esta experiencia.

En segundo lugar, el debate para pensar la selección de imágenes se organizó en dos líneas: ¿qué lugar tiene la escuela en las imágenes seleccionadas? El sentido de la organización y selección fotográfica estuvo en poner el foco en el contexto de los 40 años de democracia para pensar el contexto de nuestro devenir en clave social y no escolar. La construcción de la democracia argentina ha generado innumerables imágenes que van delineando representaciones, imaginarios y nociones; abordar la cultura visual para desnaturalizar esas imágenes, ponerlas en cuestión, cruzarlas con conceptualizaciones se vuelve un ejercicio potente en la construcción de una ciudadanía participativa en clave democratizadora. Por ello la selección se organizó desde recuperar los aportes del fotoperiodismo y no desde archivos privados o escolares. Nos interesó proponer un espacio para poder pensar juntos el mundo y luego pensar en la escuela, entendiendo que las imágenes habilitan narrativas alternativas en tanto se establezcan ejes problematizadores.

A continuación, en este enlace se comparte la selección de imágenes que se utilizó.

Después de los encuentros con las y los participantes del nivel central, se organizaron espacios de presentación, intercambio y acompañamiento para pensar de manera colectiva la implementación de la propuesta. En estos encuentros se recuperaron otras preocupaciones diversas. Entre una de las más frecuentes fue la necesidad de reponer en el corpus de imágenes seleccionadas acontecimientos relevantes para cada uno de los territorios diversos de la provincia, recuperando momentos históricos propios de la historia regional. Este aspecto nos pareció relevante en el sentido de que dotaba de algunas marcas propias a la experiencia social de cada ciudad en relación con acontecimientos globales con los que consideramos deberían

entrar en diálogo. Por ello se propuso que cada formador y formadora pueda incorporar a la selección aquellas imágenes que considerara puedan aportar en esta dirección, reconociendo y respetando los marcos teóricos que se construyeron desde el nivel central.

A continuación, describimos la estructura final que se presentó para la implementación en los territorios durante los talleres de febrero 2023 y sus respectivas réplicas en marzo del mismo año. La actividad propuesta se organizó a partir de dos momentos. A continuación, desarrollamos las consignas de trabajo para desarrollar en cada taller:

1° momento: observatorio de imágenes

Seleccionar 4 imágenes que consideren que dan cuenta de alguna dimensión de la construcción democrática de los últimos 40 años en nuestro país (1983-2023).

Invitamos a recorrer la muestra/mesa exploratoria de imágenes seleccionadas. El corpus está formado por imágenes de fotoperiodismo argentino que recorren registros públicos de escenas icónicas de la democracia a través de acontecimientos.

Intercambien ideas en torno a pensar: ¿de qué modo las imágenes seleccionadas entran en diálogo con los siguientes conceptos? Estado / democracia / ciudadanía / soberanía.

Imágenes que nos cuentan: a partir de la selección y de las conclusiones abordadas, se propone que puedan ordenar las cuatro imágenes construyendo con ellas una narrativa visual a partir de la utilización de breves textos, palabras, ideas (todo de producción propia), buscando articular con las reflexiones de la actividad anterior. Esa narrativa puede, por ejemplo, estar pensada en clave histórica (secuencia de momentos), en clave de problemas (derechos, ciudadanías, inclusión, exclusión), en clave de algunos de los conceptos articuladores (soberanía, Estado) u otros criterios que se propongan.

2° momento: lectura y reflexión

A partir de la lectura del texto de Eduardo Rinesi, *De la democracia a la democratización*, dosier presentado en el programa de la I Jornada Latinoamericana "Estado, Populismo y Democracia", llevada adelante en el año 2013 en la Universidad Nacional de Avellaneda. Disponible en: https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf

Algunas preguntas para interpelar la lectura:

¿Qué aspectos consideran que serían relevantes en nuestra agenda de época?; ¿qué sentidos de la categoría democracia se manifiestan?, ¿qué tensiones y desafíos se presentan?; ¿cómo resuena y cómo articula lo trabajado en esta actividad con su tarea de formación?

El desarrollo de la propuesta se registró en diversas fotografías personales que nos posibilitaron observar la diversidad de formas en las que se llevó adelante. Seleccionamos dos imágenes que permiten analizar diferentes estrategias de implementación:

Fotografías 1 y 2

Implementación de la propuesta

Fuente: elaboración propia.

Luego de cada una de estas actividades iniciales, cada formador y formadora enlazó la propuesta de formación pensada para cada área, nivel y modalidad, en diálogo con los aportes que fueron surgiendo de la propuesta de construyendo democracia.

Frente a la necesidad de recuperar las voces de las y los docentes que vivenciaron la experiencia formativa, se construyó desde el equipo de investigación del nivel central una encuesta estructurada que se organizó con el objetivo de conocer las valoraciones y percepciones de las y los docentes cursantes sobre la propuesta Construyendo Democracia, en el marco de la formación en servicio desarrollada en los CIIE, en febrero de 2023. En esta propuesta se buscó con diferentes interrogantes indagar los sentires y reflexiones frente a este

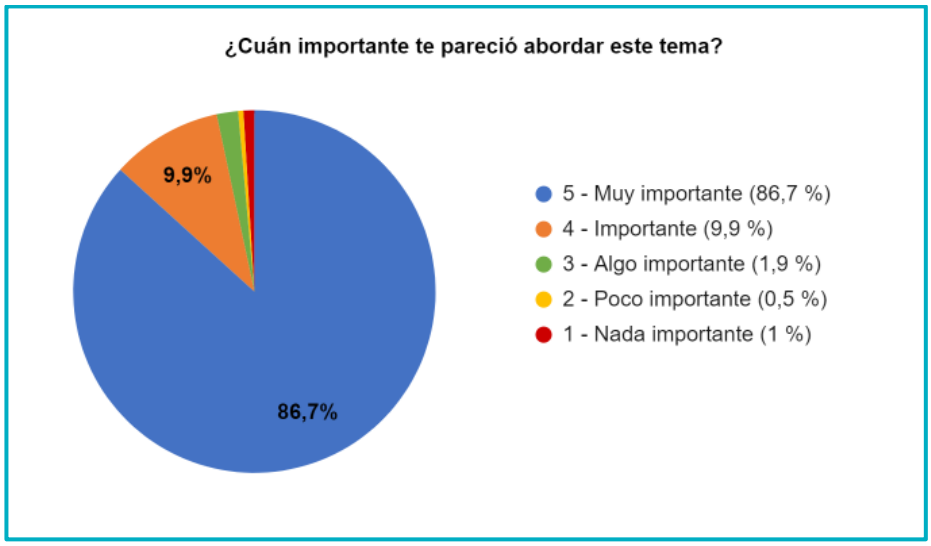
dispositivo. Nos proponemos analizar los resultados del informe preliminar con el fin de poder construir un análisis cualitativo de los datos cuantitativos que se desprenden.

La muestra analizada responde a un total de 3189 respuestas, que equivale al 21 % del total de cursantes (14 919). Las regiones educativas que respondieron con mayor frecuencia fueron la 6, 4 y 11, y las y los docentes que se comprometieron con la resolución del formulario fueron aquellos que cuentan entre 0 y 15 años de antigüedad, la gran mayoría docentes del nivel primario.

Frente a la pregunta "¿qué tan importante te pareció abordar esta temática?", las respuestas se visualizan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1

Respuestas a la pregunta "¿qué tan importante te pareció abordar esta temática?"

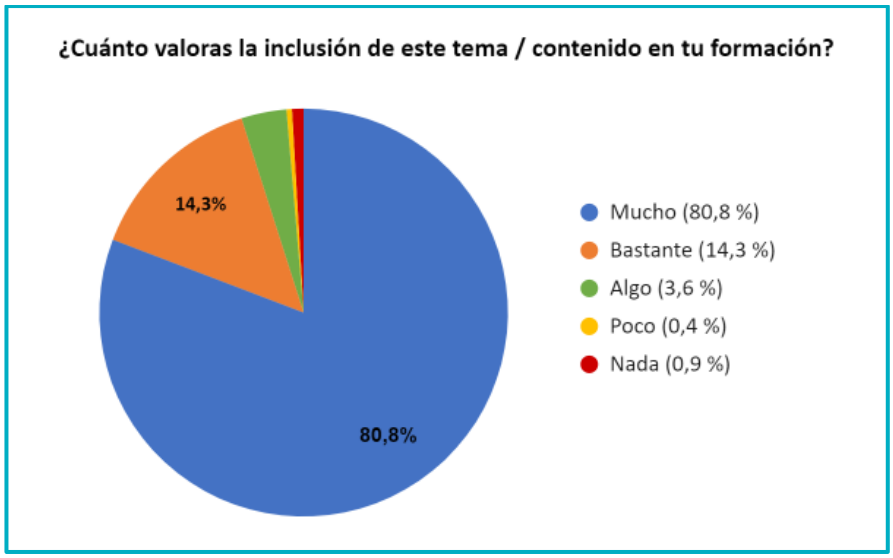


Fuente: elaboración propia.

Frente a la pregunta "¿cuánto valoras la inclusión de este tema?", las respuestas se visualizan en el siguiente gráfico:

Gráfico 2

Respuestas a la pregunta "¿cuánto valoras la inclusión de este tema?"



Fuente: elaboración propia.

Ambos gráficos ponen de manifiesto la centralidad que adquiere la temática para pensar la propia formación de las y los docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires. Frente a estos datos, consideramos relevante poder analizar cuáles eran los sentidos que dotaron estas propuestas, prestando atención a dos cuestiones centrales. Por un lado, recuperar las voces de quienes analizaron positivamente la implementación de la propuesta, pero, por el otro lado, nos interesa también dar lugar al análisis de aquellas personas que manifestaron en porcentajes muy bajos su desacuerdo o bien su consideración negativa a la experiencia de formación.

Entre las principales razones que menciona el 95 % de las y los docentes respondientes acerca de por qué valoran la propuesta, se encuentran varias menciones, entre las que recuperamos: "Porque es necesario mantener una memoria activa que promueva la valoración de la democracia y su conservación"; "Porque es un tema para abordar colectivamente"; "Para recuperar la propia historia, los valores y los derechos"; "Para revisitar la propia práctica docente"; "Porque no recibieron formación al respecto en su formación inicial como docentes"; "Porque es transversal a todas las áreas y destinatarios"; "Porque es un tema que desde nuestro rol tenemos que abordarlo"; "Porque surge el tema en clase y es complejo dar respuestas";

“Para trabajar en el aula con estudiantes en tanto sujetos de derecho, con plena capacidad para participar, ser escuchados y no discriminados”; “Para comprender que los docentes somos agentes del Estado y garantes de los derechos de nuestros estudiantes”.

La diversidad de voces que se recuperaron de la encuesta pone de manifiesto la importancia de abordar temáticas como estas en la formación permanente. En primer lugar, porque la historia reciente es un recorte que queda por fuera de la mayoría de los planes de estudios de los diversos profesorados, exceptuando el Profesorado en Historia a partir de la reforma curricular aprobada en 2022, que incluye materias específicas para abordar este problema teórico. En segundo lugar, porque muchas y muchos docentes de diversos niveles se preguntan cómo abordar estos problemas en las aulas y, lejos de pensar en fórmulas armadas, espacios como el que se gestó a partir de la propuesta de Construyendo Democracia permitió entablar diálogos con colegas para pensar en conjunto cómo pensar la enseñanza del pasado reciente más allá de la formación específica de cada docente, entendiendo la escuela como un lugar de formación democrática.

Entre las principales bajas valoraciones de la propuesta (0,28 %): “Iba con otras expectativas al curso”; “Es difícil trabajarlo en primaria, y no brindó herramientas”; “Porque creo que necesito otras herramientas para aplicarlas en el salón”; “Valoro la participación democrática pero no la forma en que se pretende inculcar en las escuelas”; “Importante tener siempre presente el que vivimos en democracia, pero me hubiera gustado que se tratara más la evaluación y el archivo digital”; “Es un tema que no se puede llevar al aula”, “es un contenido difícil de abordar en educación especial”; “Pensé que compartiríamos más experiencias didácticas”.

Del análisis de las intervenciones más críticas respecto a la propuesta entendemos que se pone de manifiesto una mirada diferente en torno a la formación permanente y lo que esperan algunas y algunos docentes de estos espacios formativos. En general, se manifiesta la necesidad de que estos espacios doten de herramientas o modelos para poder intervenir en las aulas. Una mirada de carácter tecnocrático que espera llevarse de las propuestas modos o recetas de intervención. En una dirección opuesta viene trabajando la Dirección de Formación Permanente de la provincia de Buenos Aires.

IV. Conclusiones

A lo largo de esta ponencia nos propusimos recuperar las diferentes esferas de análisis que se desprenden de la línea de formación Construyendo Democracia, que se constituyó como

una política transversal de la Dirección de Formación Permanente de la provincia de Buenos Aires.

Describimos el marco teórico que estructuró esta propuesta pensada para abarcar la complejidad del sistema formador de la provincia, buscando que las y los docentes de todos los niveles obligatorios que se acercan a continuar su formación en los CIIE vivencien de modo simultáneo una propuesta para reflexionar en torno a los 40 años de democracia ininterrumpida y su relación con el oficio de enseñar.

Luego de la descripción de los diversos momentos de la propuesta, los debates que se fueron desarrollando y abordando para avanzar en acuerdos y su implementación, nos propusimos retomar las voces de las y los docentes que atravesaron la experiencia para poder retomar desde su análisis los aciertos y desaciertos.

Del recorrido nos llevamos una serie de reflexiones en torno a las potencialidades que la historia reciente tiene para aportar en la formación docente permanente con el fin de poder seguir apostando a nuestra convicción de profundizar la educación para la democracia y la importancia del trabajo con imágenes fotoperiodísticas, entendiendo que todo esto requiere volver sobre la pedagogía de la memoria y pensar los problemas de la transmisión en el mundo contemporáneo, ejes que buscamos profundizar con las y los formadores de toda la Dirección Provincial de Formación Docente Permanente, con el fin de que cada propuesta en los territorios esté atravesada por esta línea de trabajo.

V. Documentos de la Dirección Provincial de Formación Docente Permanente

Dirección General de Cultura y Educación. (2023). *Construyendo Democracia. A 40 años de democracia ininterrumpida en Argentina* [selección fotográfica]. https://docs.google.com/presentation/d/13IWM4_MmEWYracen94c8Vp9QdTRHu7Ng/edit?usp=drive_link&ouid=116650674890371273 70&rtpof=true&sd=true

Dirección Provincial de Formación Docente Permanente. (2023). *Construyendo Democracia. 40 años de democracia ininterrumpida en Argentina (1983-2023)* [propuesta didáctica]. https://drive.google.com/file/d/1F_zzQ_g4rH7UhOIg_sonB3Qb2kmqCvug/view?usp=drivesdk

Informe preliminar encuesta a cursantes febrero / marzo 2023.

VI. Referencias bibliográficas

Arfunch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Bana, P. (2021). *Perfeccionar, actualizar y capacitar al magisterio: los Seminarios de Jefatura de Zona y los Centros de Investigaciones Educacionales (Buenos Aires, 1959-1985)* [tesis de maestría]. FLACSO.

D'Antonio, D. y Eidelman A. (2016). Diálogos y debates en la historia reciente argentina en K. Grammático, M. Marini y W. Weschsler (Comps.), *Historia reciente, género y clase trabajadora*. Imago Mundi.

Franco, M. y Levín, F. (2007) (Comps.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Rinesi, E. (2013). *De la democracia a la democratización* [dosier]. I Jornada Latinoamericana "Estado, Populismo y Democracia". Universidad Nacional de Avellaneda. https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf

Traverso, E. (2007). Historia y Memoria: Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Prácticas de memoria histórica y democrática en formación inicial del profesorado. El caso de la Universidad de Málaga, España

Carmen Rosa García Ruiz
Universidad de Málaga.
crgarcia@uma.es

José Luis Zorrilla Luque
Universidad de Málaga.
joseluiszorrillaluque@uma.es

Adriana Razquin Mangado
Universidad de Málaga.
razquin@uma.es

Arasy González Milea
Universidad de Málaga.
arasygm@uma.es

Resumen

El trabajo presenta la experiencia de formación inicial del profesorado de todas las etapas educativas en memoria histórica y democrática desarrollada en la Universidad de Málaga. A través de procesos de "literacidad crítica", abordamos los discursos que adopta la memoria, forma y contenido, "artefactos del recuerdo", y cómo moldean el currículum. La práctica formativa se desarrolla a partir de creencias y valores del futuro profesorado para identificar y resignificar vacíos u omisiones en los relatos del pasado. De esta forma se visibiliza a las víctimas como sujetos históricos y se reivindican lugares de la memoria para la práctica educativa. En tal sentido, las convertimos en prácticas de memoria que abordan la dimensión personal y social, epistemológica y cultural de esta para relacionar pasado y presente en la construcción de pensamiento crítico. Los resultados alcanzados invitan a avanzar en la necesidad de que el futuro profesorado aprenda a convivir con el disenso, conociendo cómo se reproducen narrativas básicas y discursos de odio contra las víctimas de un pasado en conflicto. En definitiva, entender que educar es una práctica social y ciudadana para promover pensamiento histórico, social y crítico que contribuya a una educación de la ciudadanía y para la convivencia democrática.

Palabras clave: memoria histórica, formación inicial del profesorado, literacidad crítica, discurso de odio

I. Introducción

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desarrollamos prácticas de formación del profesorado en Memoria Histórica y Democrática (MHD) desde el año 2020 (García Ruiz *et al.*, 2021). El grupo de investigación Educación Social y Ciudadana (EDUSOC) ha reunido a docentes de todas las etapas educativas en tres ediciones de las Jornadas "Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia". En ellas tenemos la oportunidad de conocer cómo el profesorado se enfrenta a la enseñanza de un contenido controvertido como es la guerra de España, la dictadura franquista y la transición democrática. De ellas extraemos información relevante para abordar la formación inicial del profesorado desde la necesidad de educar en memoria democrática en tiempos de populismos (Zorrilla Luque *et al.*, 2023). Dicha labor la desarrollamos para el futuro profesorado de todas las etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Figura 1

Folletos de las Jornadas "Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia"

Fuente: elaboración propia.

El sentido de nuestra práctica apunta al compromiso por recordar hechos del pasado que son silenciados y constituyen un grave atentado a los derechos humanos, en concreto, el fenómeno conocido como *La Desbandá de 1937* de la guerra de España. Un episodio invisibilizado de nuestra historia y la primera vez en la historia universal que población civil indefensa es bombardeada de forma sistemática. El hecho representa el efecto que tuvo la guerra psicológica y la propaganda fascista que llevó a huir de Málaga a más de 150 000 personas que, ante la llegada de las tropas sublevadas, experimentan una situación de pánico

colectivo. Entre ellas se encontraban las 60 000 personas que desde julio de 1936 se refugiaron en la ciudad, procedentes de las provincias adyacentes que habían caído ante las tropas sublevadas que contaban los efectos de la dura e indiscriminada represión.

El conocido como *Guernica andaluz* (recordemos que en la ciudad vasca murieron entre 120 y 300 personas) tuvo como protagonista a una larga columna de personas (principalmente mujeres, ancianas y ancianos, niñas y niños) atacada por tierra, mar y aire. Se calcula que entre 3000 y 5000 personas murieron en su huida hacia Almería, otras regresaron sufriendo una dura represión que en muchos casos terminaría en fusilamiento. Quienes lograron alcanzar su propósito iniciaron un largo camino que los llevó a campos de refugiados por todo el levante español, al exilio o a campos de exterminio nazi (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática *et al.*, 2022).

El foco principal de la investigación que seguimos es abordar la MHD a partir de cómo se organizan creencias y valores para identificar y resignificar vacíos u omisiones en los relatos del pasado. En la práctica educativa y formativa ponemos en valor lugares de la memoria de nuestro entorno, como el antiguo cementerio de San Rafael, donde se encuentra el mayor conjunto de fosas comunes de la guerra de España, del que se han recuperado los restos de 4500 personas fusiladas entre febrero de 1937 y noviembre de 1955 (Fernández Martín y Espinosa Jiménez, 2019). De esta forma, promovemos el aprendizaje de la historia como práctica de memoria, desarrollando experiencias vitales en las que entran en juego factores personales, recuerdos familiares y las propias creencias. El propósito es activar las representaciones sociales del pasado y dar significado a las prácticas docentes que podemos desarrollar en ellos (González Valencia y Santisteban Fernández, 2015).

Una pieza angular de las experiencias desarrolladas son los procesos de literacidad crítica que promovemos para hacer emerger nuevos sujetos históricos como la infancia y, más recientemente, los discursos de odio generados en la actualidad contra las víctimas, sustentados en narraciones básicas que se transmiten de generación en generación.

El esfuerzo continuado ha dado fruto en las jornadas y publicaciones antes mencionadas, así como la celebración, en octubre de 2022, del Congreso Internacional sobre Educación en Memoria Histórica y Democrática, en el que pudimos reunir especialistas de diferentes países para debatir en torno a esta temática. En concreto, trabajamos sobre la memoria de las personas que han sido silenciadas y olvidadas en la historia enseñada, que representan un pasado vivo que siempre está presente porque aún acompaña a sus familias un dolor insistentemente negado (Chaumont, 2002). Nos mueve el propósito de situar la MHD como eje clave de la educación en ciudadanía democrática.

II. Marco teórico y metodológico

Con el objeto de entender los conflictos que surgen cuando educamos históricamente en pasados controvertidos, es importante realizar una breve revisión de la investigación educativa realizada. Si nos acercamos a estudios desarrollados en diferentes contextos, al margen de la prolífica producción en pedagogía de la memoria que precisa de una revisión más extensa, encontramos diversos modelos de enseñanza y propósitos de aprendizaje que sintetizamos en el siguiente cuadro.

Tabla 1

Modelos de enseñanza y propósitos de aprendizaje

EDUCAR EN MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA	**APRENDER** **PASADO-PRESENTE-FUTURO**
MODELO PRÁCTICO	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS HISTÓRICOS**
Objetivos disciplinares y cognitivos como el razonamiento disciplinar y el desarrollo de pensamiento histórico.	Comprensión del pasado a partir de conceptos disciplinares como tiempo histórico, multiculturalidad, métodos y fuentes históricas.
MODELO DE RECONCILIACIÓN	**NARRATIVIDAD Y TEMPORALIDAD**
Canadá (Miles, 2018).	Adquisición de herramientas conceptuales para reflexionar.
MODELO DIALÓGICO	**RAZONAMIENTO HISTÓRICO**
Multiperspectividad (Van Boxstel, 2017).	Capacidad desarrollada a partir de respuestas a preguntas con argumentos y evidencias extraídas de fuentes históricas.
MODELO CULTURAL	**CULTURA HISTÓRICA**
Práctica educativa que relaciona pasado-presente y da significado a la historia (Myers y Grosvenor, 2014).	Deconstrucción de narrativas para crear, negociar y construir significados (Carretero, 2017).
MODELO CRÍTICO	**PROBLEMAS SOCIALES DEL PASADO Y RELACIONES CON EL PRESENTE Y EL FUTURO**
Conocimiento histórico y compromiso crítico (Christou, 2007). Representaciones emocionales del pasado desde la interdisciplinariedad y multiperspectividad (Wansink *et al.* 2018).	Cambia las representaciones históricas conectando la memoria personal y colectiva para entender relatos múltiples y dar significado emocional a procesos personales y sociales (Corredor *et al.* 2018).

Fuente: elaboración propia.

Los modelos de enseñanza arriba señalados se acercan a la memoria de forma mediada o directamente. En el primer caso, es común el uso de la historiografía y de productos de la *posmemoria* como la literatura de ficción o el cine, museos y lugares de la memoria. En términos generales, podemos hablar de una aceptación pasiva de la memoria, como ocurre en las conmemoraciones, una práctica social que prioriza una alfabetización emocional para la

comprensión y emisión de juicios morales sobre las historias locales y familiares (Močnik, 2019). Desde este enfoque, el profesorado siente cierta familiaridad con esos relatos y representaciones populares que perpetúan mitos, conceptos erróneos y malentendidos. En tal sentido lo han constatado Seixas *et al*. (2002) para el caso británico con el auge de la representación de la memoria del Holocausto. En el segundo caso, se cuenta con los relatos de las víctimas a través de autobiografías o testimonios directos que integran elementos cognitivos y emocionales en prácticas educativas experienciales (Kolb, 1984). De esta forma, las narraciones personales se incluyen en otras más amplias, proporcionando una descripción e interpretación de los acontecimientos históricos desde relatos personales y emocionales de la gente común. Los testimonios, más allá de una recepción pasiva, invitan a realizar una reflexión crítica sobre el presente, transferir la comprensión histórica a problemas actuales que ponen en juego la democracia, creando significado a través de una variedad de registros cognitivos, afectivos y somáticos (Gross, 2017). El conjunto de propuestas ha aportado interesantes enfoques para abordar pasados traumáticos, pero en contadas ocasiones se basan en grandes cuestiones sociales, no realizan conexiones con temáticas políticas del pasado y del presente.

Desde EDUSOC consideramos prioritario acercarnos a las vivencias de las víctimas para desarrollar prácticas relevantes en Educación en MHD, abordándolas de forma consciente para promover la interacción de las dimensiones personal y social, epistemológica y cultural (Gross, 2014a), para relacionar pasado y presente en la construcción de identidad (Wang y Brockmeier, 2002) y pensamiento crítico (Gautschi *et al.*, 2019). Constituyen estas unas prácticas de las que no podemos dejar de plantearnos el significado que puede tener para el alumnado, de todas las etapas educativas, aprender sobre un pasado controvertido, puesto que un aprendizaje activo implica crear producciones propias que los convierte en historiadores públicos o agentes culturales críticos.

Educar en MHD ha de abordar qué tipos de narrativas adopta la memoria, forma y contenido, artefactos del recuerdo, y cómo moldean el contenido. En definitiva, producir representaciones del pasado para experimentar la memoria, creando interpretaciones propias para situarse en el dilema de qué recordar con un fin ético. En ese esfuerzo hemos encontrado que los procesos de literacidad crítica ayudan a interpretar temas controvertidos.[1] Utilizada como herramienta para abordar problemas sociales y conflictos del presente, la entendemos como estrategia de pensamiento que se articula en forma de pensamiento en acción, como

[1] Dificultades para interpretar, argumentar y tomar decisiones sobre temas controvertidos. (EDU2016-80145-P) "Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?". IP: Antoni Santisteban Fernández.

participación social, y permite visibilizar personas y colectivos, crear relatos alternativos. Se desarrolla analizando los discursos como práctica social que organiza el pensamiento para la acción, cómo se crean las visiones personales y fortalecen ideologías dominantes.

El enfoque de Educación en MHD del que partimos pretende, en la actual situación de crisis de valores democráticos y auge de neofascismos, tratar los conflictos del presente desde una perspectiva histórica. En concreto, conscientes de los retos socioculturales a los que nos enfrentamos, partimos de los discursos del profesorado, las familias y la sociedad en general para acercarnos a los problemas del presente manteniendo un diálogo crítico con el pasado.

La raíz histórica de los problemas del presente nos acerca a la fractura de una visión compartida del pasado que encuentra, en el concepto *historia difícil* (Gross y Terra, 2018), interesantes desafíos sobre cómo abordar la violencia de Estado ejercida contra el adversario político o minorías, confrontando narrativas maestras o historias nacionales con narrativas alternativas que desde una perspectiva decolonial y feminista permiten comprender el pasado desde variables como racismo, machismo, colonialismo, etc. Unos contenidos históricos controvertidos en los que las emociones juegan un papel relevante, entroncan a su vez con la tradición curricular de *problemas sociales relevantes* (PSR), en la tradición anglosajona (Santisteban Fernández, 2019), o *cuestiones socialmente vivas* (QSV), en la corriente francófona (Tutiaux-Guillon, 2011). Por otro lado, la Educación en MHD se ha convertido, en términos curriculares, en un PSR o QSV cuando aborda temáticas silenciadas y olvidadas. En tal sentido, deviene en término inductor de ciudadanía que, a nivel educativo, permite establecer un diálogo crítico con el pasado y la memoria como formas de recuerdo (Giroux, 2004).

III. Desarrollo

La propuesta elaborada desde la Universidad de Málaga se centra en el desarrollo de procesos de literacidad crítica, en todas las etapas educativas, y el abordaje de discursos de odio (García Ruiz y Zorrilla Luque, 2019) para participar en la batalla cultural contra la MHD, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta se sostiene en discursos de corte populista (Sant, 2021) que inundan los medios de comunicación y las redes sociales para ocultar, omitir o negar aquellos hechos del pasado que corroboran la existencia de personas asesinadas y torturadas, con el propósito de borrarlas de la memoria colectiva.

Ha quedado probado, en diferentes contextos políticos y geográficos, que los discursos de odio presentes en redes sociales dejan huella en la población estudiantil (Estellés y Castellví,

2020), de lo cual se derivan importantes implicaciones educativas para superar el impacto emocional que causa acercarse a estas temáticas en contextos digitales y afrontar procesos educativos basados en el desarrollo de pensamiento crítico (Bhatt y MacKenzie, 2019).

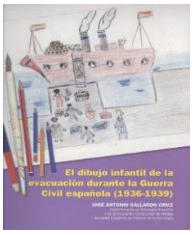
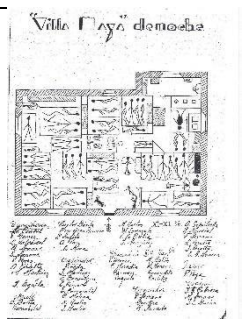
Consideramos especialmente necesario este planteamiento cuando abordamos procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. En primera instancia, porque los conflictos del presente se pueden convertir en herramientas para el conocimiento del pasado desde la literacidad crítica (González Monfort y Santisteban Fernández, 2020). En segundo lugar, porque ha quedado demostrada la potencialidad de tratar los discursos de odio en el aula como problemas sociales relevantes (Izquierdo Grau, 2019). Finalmente, y no menos relevante, porque la educación histórica es una educación para el futuro que fomenta la cultura democrática de la ciudadanía (Santisteban Fernández y Anguera, 2014). Partimos de la premisa de que el populismo de derecha utiliza en su discurso mensajes que cuestionan las políticas de memoria. De esta forma, polariza el debate público, generando corrientes de opinión que dan alas a discursos de odio sostenidos en la dualidad: existen víctimas del franquismo porque antes las hubo del bando republicano en la guerra de España.

La formación del profesorado que desarrollamos se focaliza en sesiones teóricas sobre memoria histórica y democrática que culminan en el diseño y desarrollo con alumnado de todas las etapas educativas de propuestas en MHD. Resulta complejo abordar en este espacio la variedad de prácticas formativas que desarrollamos, por lo que presentamos la información a modo de cuadro resumen en el que quedan reflejados la etapa educativa, el contenido, los textos sobre los que se desarrolla literacidad crítica y las prácticas docentes desarrolladas con alumnado de todas las etapas educativas.

Tabla 2

Cuadro resumen de prácticas formativas

PROFESORADO	CONTENIDO	TEXTO	PRÁCTICA DOCENTE
EDUCACIÓN INFANTIL	Otras memorias y sus personajes	Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021	situaciones injustas pensar alternativas

	A pesar de todo dibujaban	  Gallardo Cruz, 2012, 2019	preguntas críticas narración histórica
EDUCACIÓN PRIMARIA	Hambre, racionamiento	 Mercados abastos	historia oral
	Derechos humanos	 Peñón del cuervo Paseo de los canadienses	holocausto español
	El color de la memoria	 Escuela rural Bañuelos de Bureba (Burgos), maestro Benaiges. Tina Paterson	posmemoria
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Villa Maya personas refugiadas	 Antonio Nadal, 2006	preguntas generadoras

BACHILLERATO	Catedral personas refugiadas	 Juan José Serrano Gómez, 1937 Biblioteca Virtual Provincia de Málaga	PSR o QSV
	La Desbandá psicosis colectiva	 Hazen Sise, 1937. Biblioteca Nacional Hilera de refugiados de la Carretera Málaga-Almería	problemas del presente representaciones del pasado
	Campos de concentración represión fascista	 Patio de la fábrica La Aurora, 1937 Hernández de Miguel, 2021	debate público memoria
	Cárcel de mujeres. Gen Rojo represión de mujeres	 Patio de la cárcel de mujeres, 1939 Barranquero, Eiroa, Navarro, 1994	discursos de odio
	Antigua cárcel provincial represión de hombres		significado de los conflictos del pasado
	Cementerio de San Rafael fusilamientos fosas comunes	 Fernández y Espinosa, 2019	movilizar pensamiento social, histórico, crítico

La Nogalera y Pasaje Begoña memoria LGTBI	 Cáceres, 2021	relatos históricos excluyentes
Asesinato de García Caparrós memoria de la Transición	 Burgos, 2007	debate público de la memoria

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas en MHD desarrolladas a lo largo de tres años nos indican que es necesario investigar sobre ellas para conocer cómo se manifiestan en las representaciones sociales del futuro profesorado las narrativas conflictivas que se encuentran en los debates académicos y públicos. En la práctica desarrollamos procesos de literacidad crítica para avanzar en formas de pensamiento histórico y crear producciones propias que convierten al futuro profesorado en historiador público y agente cultural crítico. En ellas hemos observado la fuerza que tienen narraciones básicas como *Con Franco se vivía mejor*, que forman parte de la cultura popular y se reproducen a la vez que se las dota de un nuevo significado en cada generación. Consideramos que en los procesos formativos y educativos es necesario abordar las *basic narratives* como sistemas de creencias, ampliamente extendidos, formados a partir de estructuras de opinión e identificación anónimas que logran conformar la identidad colectiva en torno a visiones del pasado. En relación con el currículo escolar, se conforman a modo de patrones narrativos colectivos dotados de una enorme persistencia porque son portadores de una parte sustancial de la identidad individual y colectiva. En tal sentido, son observables práctica y empíricamente, lo que permite rehacerlos como metanarrativas que denotan temas relevantes para la memoria colectiva y que pueden ser enseñados (Demantowsky, 2019). Como ejemplo sirva la investigación de Welzer, Moller y Tschuggnall (2017) sobre cómo las diferentes generaciones dan sentido al nazismo y el Holocausto. Presentan fascinantes análisis discursivos y cognitivos sobre cómo la memoria colectiva puede incluir formas sofisticadas de negación histórica y se consumen narraciones maestras (Wertsch y Rozin, 2004) que producen

procesos de resistencia, expresados en forma de contranarrativas. Según los principios de la teoría de los esquemas y la memoria colectiva, las narraciones básicas utilizan creencias comunes, marcos de memoria aprendidos que son difíciles de cuestionar, por lo que Magdalena H. Gross (2014b) propone el uso de la disonancia para negociar significados e incorporar nueva información a narrativas socialmente aceptadas y crear diálogos constructivos.

Por otro lado, también detectamos en las prácticas formativas y educativas en torno a la MHD la influencia que tienen en las opiniones del futuro profesorado discursos de odio con amplia presencia entre la opinión pública. A pesar de estar entre los principales elementos que contribuyen al deterioro democrático de las sociedades actuales, aún contamos con escasa investigación desde el ámbito de la educación. Podemos encontrar una extensa revisión de ello en Izquierdo Montero, Laforgue-Bellido y Abril-Hervás (2022). En relación con los discursos de odio que se generan en torno a pasados en conflicto, se difunden para cuestionar políticas de memoria y con la voluntad de ocultar hechos traumáticos y revictimizar a quienes los vivieron. Se nutren de argumentos históricos y se contemplan como delito en la jurisprudencia europea cuando aluden a la negación del Holocausto (Esquivel Alonso, 2016). Desde la práctica educativa, París Albert (2021) propone una educación sentimental, dado que el odio es un sentimiento destructivo asociado a otros de carácter excluyente para, desde un enfoque pedagógico problematizador, acometer una regulación positiva de estos y transformarlos. Por otro lado, Izquierdo Grau (2020) plantea un modelo conceptual para elaborar contrarrelatos de odio para interpretar problemas sociales relevantes desde la literacidad crítica. De esta forma, seguimos las indicaciones de organismos de derechos humanos que instan a hacer frente a las organizaciones que los difunden incitando al odio y a la violencia en espacios públicos.

IV. Conclusiones

Resultados de investigaciones anteriores (Zorrilla Luque *et al.*, 2024) nos permitieron detectar que el futuro profesorado, en el diseño y desarrollo de sus propias prácticas educativas, crea narrativas carentes de emociones para no significarse política e ideológicamente. De esta forma, se muestra equidistante ante la memoria histórica y democrática, reproduce generalizaciones y usa el negacionismo para ocultar sus verdaderas ideas. En tal sentido, nuestro objetivo en futuras investigaciones es conocer las causas que llevan a no expresarse abiertamente para fomentar el debate democrático y mostrar cómo podemos hacer emerger dichas ideas sin la autocensura de quienes las mantienen.

En tal sentido, la conclusión principal a la que podemos llegar, a partir del diálogo establecido con las investigaciones antes señaladas, es la necesidad de abordar en nuestras prácticas formativas y educativas cómo se manifiestan las narrativas básicas y los discursos de odio contra la memoria en las representaciones sociales del futuro profesorado. En tal sentido, desde EDUSOC, la educación en MHD implica para el profesorado en formación aprender a convivir con el disenso en el aula, entender que educar es una práctica social y ciudadana para promover pensamiento histórico, social y crítico que contribuya a una educación de la ciudadanía y para la convivencia democrática.

V. Referencias bibliográficas

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, Universidad de Málaga y Fundación Unicaja. (2022). *La Desbandá, 1937: de Málaga a los Pirineos*. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, Universidad de Málaga y Fundación Unicaja.

Barranquero, E., Eiroa, M. y Navarro, P. (1994). *Mujer, cárcel, franquismo: la prisión provincial de Málaga, 1937-1945*. S/N.

Burgos, R. (2007). *La muerte de García Caparrós en la Transición Política*. El Observador.

Bhatt, I. y MacKenzie, A. (2019). Just Google it! Digital literacy and the epistemology of ignorance. *Teaching in Higher Education*, *24*(3), 302-317. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1547276

Cáceres Feria, R. (2021). *El Pasaje Begoña en la memoria LGTBI+. Libertad y represión de la sexualidad en Torremolinos durante el franquismo (1962-1971)*. Junta de Andalucía.

Carretero, M. (2017). The Teaching of Recent and Violent Conficts as Challenges for History Education. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History Education and Confict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (pp. 341-377). Palgrave Macmillan.

Chaumont, J. M. (2002). *La concurrence des victimes: génocide, identité, reconnaissance*. La Découverte.

Christou, M. (2007). The language of patriotism: sacred history and dangerous memories. *British Journal of Sociology of Education*, *28*(6), 709-722. https://doi.org/10.1080/01425690701609946

Corredor, J., Wills-Obregon, M. E., Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education*, *15*(2), 169-190. https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208

Demantowsky, M. (Ed.). (2018). *Public History and School. International perspectives*. De Gruyter Oldenbourg.

Demantowsky, M. (2019). What is Public History. En M. Demantowsky (Ed.), *Public History and School: International Perspectives* (pp. 1-38). De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110466133-001

Esquivel Alonso, Y. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones constitucionales*, *35,* 3-44.

Estellés, M. y Castellví, J. (2020). The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, *12,* 1-16. https://doi.org/10.3390/su12156034

Fernández Martín, A. y Espinosa Jiménez, F. (2019). *San Rafael (Málaga). Las fosas. Febrero 1937-1955* (vol. I-II). Aratispi Ediciones.

Gallardo Cruz, J. A. (2012). *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil Española (1936-1939)*. Universidad de Málaga.

Gallardo Cruz, J. A. (2019). *La infancia en la Guerra Civil Española (1936-1939). Cines y teatros dibujados por niños*. Universidad de Málaga.

García Ruiz, C. R., Zorrilla Luque, J. L. y González Milea, A. (2021). Formación del profesorado en Memoria Histórica y Democrática. La experiencia de la Universidad de Málaga. En Fundación CIVES (Coords.), *Investigación sobre la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas* (pp. 233-242). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.

García Ruiz, C. R. y Zorrilla Luque, J. L (2019). Educar para la ciudadanía frente a discursos de odio desde la prensa digital. Una experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En M. J. Hortas y A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 640-647). Escola Superior de Educaçao de Lisboa.

Gautschi, P., Christophe, B. y Thorp, R. (2019). *Memory Practices in the Classroom. Introducction to the part three* (pp. 347-359). Palgrave Studies in Educational Media.

Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo. La promesa de la pedagogía crítica. Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea posible. *Anuario Pedagógico*, *8,* 21-33.

González Valencia, G. y Santisteban Fernández, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales. *Educaçãoem Foco*, *1*(3), 35-58.

González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber*, *99*, 39-45.

Gross, M. H. y Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, *99*(8), 51-56. https://doi.org/10.1177/0031721718775680

Gross, M. H. (2014a). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, *46*(4), 441-463. https://doi.org/10.1080/00220272.2014.923513

Gross, M. H. (2014b). Walls That Teach. *Intercultural Education*, *25*(5), 428-429. https://doi.org/10.1080/14675986.2014.971518

Gross, M. H. (2017). Learning from survivors: mapping the past onto the present. *Intercultural Education*, *28*(6), 591-606. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1389043

Hernández de Miguel, C. (2021). *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*. Ediciones B.

Izquierdo Grau, A. (2019). *Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Izquierdo Grau, A. (2020). Contrarrelatos del odio en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, *19*, 55-66. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384359

Izquierdo Montero, A., Laforgue-Bullido, N. y Abril-Hervás, D. (2022). Discursos de odio: Revisión sistemática de la producción científica y consideraciones educativas. *Revista Fuentes*, *224*(2), 222-233. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.

Miles, J. (2018). Teaching history for truth and reconciliation: the challenges and opportunities of narrativity, temporality, and identity. *McGill Journal of Education*, *53*(2), 294-311. https://mje.mcgill.ca/article/view/9495

Močnik, N. (2019). How (Long) To Mourn The Pedagogical Implications of Imposed Remembrance Practices: Two Cases from Bosnia–Herzegovina. *Infactis*, *13*(2), 70-92.

Myers, K. y Grosvenor, I. (2014). Cultural learning and historical memory: A research agenda. *Encounters on Education*, *15*, 1-21. http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2014.01

Nadal, A. (2006). “Mi diario en Villa Maya”. Los refugiados nacionalistas en el consulado mexicano de Málaga (julio 1936 - febrero 1937). En L. Álvarez Rey (Coord.), *Andalucía y la Guerra Civil: estudios y perspectivas* (pp. 33-76). Universidad de Sevilla.

París Albert, S. (2021). Hacia una educación sentimental para subvertir el odio y sus discursos. *Revista de Paz y Conflictos*, *13*(2), 145-161. https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i2.15838

Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan.

Santisteban Fernández, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados, La historia enseñada, (19),* 249-267.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, *10*, 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Seixas, P., Fromowitz, D. y Hill, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, *3*, 43-59.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Universidad Autónoma de Barcelona.

Van Boxtel C. y Van Drie J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In M. Carretero, S. Berger, M. Grever. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 573-589). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_30

Wang, Q. y Brockmeier, J. (2002). Autobiographical Remembering as Cultural Practice: Understanding the Interplay between Memory, Self and Culture. *Culture & Psychology*, *8*(1), 45-64. https://doi.org/10.1177/1354067X02008001618

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, *46*(4), 495-527. https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439

Welzer, H., Moller, S. y Tschuggnall, K. (2017). *Mi abuelo no era nazi*. Prometeo.

Wertsch, J. V. y Rozin, M. (2004). La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 121-150). Amorrortu.

Zorrilla Luque, J. L., Razquin Mangado, A. y García Ruiz, C. R. (2024). Memoria Democrática en tiempos de populismo. Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación. *Acta Scientiarum. Education, 46,* 1-13. https://10.4025/actascieduc.v46i1.68059

Formación docente en estudios sociales: el currículo y la enseñanza de la historia en las universidades estatales costarricenses

Jéssica Ramírez Achoy
Escuela de Historia, Universidad Nacional (Costa Rica).
jrami@una.cr

Resumen

La ponencia se inscribe en el proyecto de investigación 0177-21 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica y consiste en el análisis de las representaciones sociales sobre la pedagogía, la historia y su enseñanza en la formación docente. El objetivo de esta ponencia es caracterizar e interpretar la formación inicial docente en las carreras de estudios sociales a partir del currículo oficial de las universidades estatales costarricenses. Para esto, se elaboró un análisis de los planes de estudio y mallas curriculares, a través de una matriz de concordancia y la codificación de los documentos. La principal conclusión sobre la formación inicial es la fragmentación de los conocimientos en las carreras, con un énfasis en temas históricos.

Palabras clave: didáctica, estudios sociales, currículo, formación de docentes

I. Introducción

La formación inicial en Costa Rica está centrada en dos enfoques marcados por las finalidades de la educación. El primero se basa en estándares para la creación de políticas de corte neoliberal, donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje se consideran desde el control y evaluación de normas comunes. Un ejemplo de esto lo constituye el Marco de Cualificaciones Docentes (MCC-CE-CR, 2021) que regula una serie de aprendizajes y conocimientos obligatorios en las carreras de enseñanza y sobre el cual el Ministerio de Educación Pública, principal empleador de docentes, realizará sus contrataciones. El segundo enfoque refiere a las investigaciones y propuestas focalizadas en el profesorado y sus prácticas docentes, y deviene de las discusiones teóricas de las didácticas específicas. El trabajo que expondremos se enmarca en esta última tendencia.

El problema de investigación se basa en los vacíos de datos que tenemos en nuestro país para reconocer las características de la formación inicial en las carreras del Bachillerato

en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.[1] En un contexto donde las universidades estatales están siendo desacreditadas y desfinanciados por los gobiernos de turno, vale la pena ampliar las miradas sobre la formación inicial y las representaciones que existen sobre la enseñanza de la historia y la geografía, con el fin de abrir el debate y proponer alternativas que renueven los discursos de los estudios sociales y la educación cívica costarricense.

Por tanto, la pregunta de investigación que nos planteamos fue: ¿cuáles son las características didácticas y curriculares de la formación inicial en estudios sociales manifestadas en los currículos oficiales de las universidades estatales costarricenses? Sobre esto, interesa el análisis de dos elementos: a) las representaciones sobre los estudios sociales en los planes de estudio de las carreras y b) su aplicación en los programas de los cursos de Historia y Pedagogía. La investigación tiene un alcance descriptivo que servirá de base para analizar las representaciones de docentes y estudiantes en formación (segunda etapa de este proyecto investigativo).

Se parte del currículo oficial a partir del análisis de los planes de estudio y mallas curriculares de las materias de Historia y Pedagogía, pues interesa comprender los discursos curriculares y didácticos sobre estas dos áreas representados en a) los conceptos de las disciplinas de referencia; b) los estudios sociales como materia escolar y campo híbrido de investigación (González Sánchez, 2020) y c) las didácticas y el currículo.

[1] En Costa Rica, la formación universitaria está dividida en bachillerato, licenciatura y posgrado. La formación docente de todas las áreas educativas se imparte en universidades de carácter público y privado. El concepto de estudios sociales refiere a la asignatura escolar que integra las ciencias sociales en la escuela.

Las características de las carreras de estudios sociales en cada universidad se muestran a continuación:

Tabla 1

Las universidades estatales con la carrera Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Universidad	Departamento que administra la carrera	Año del plan de estudios analizado
Universidad Nacional	Escuela de Historia	2015
Universidad Estatal a Distancia	Escuela de Ciencias de la Educación	2022
Universidad de Costa Rica (sede Rodrigo Facio)	Escuela de Formación Docente	2022
Universidad de Costa Rica (sede Occidente)	Departamento de Historia y Geografía	Sin dato

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las investigaciones previas, se cuenta con pocos trabajos en formación inicial, sin embargo, un antecedente es la tesis doctoral de la autora de esta ponencia (Ramírez-Achoy, 2020), en la cual se concluye que los estudios de la formación inicial docente (FID) deben ampliarse a todas las universidades estatales a través de las representaciones sociales sobre la historia y su enseñanza. Sobre esta línea, Esquivel Vega, Campos Fonseca y Jiménez Álvarez (2023) analizaron el desarrollo de la conciencia histórica en el Bachillerato de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional. Los investigadores concluyeron que los contenidos históricos no se vinculan con el componente pedagógico de la carrera.

Sobre el análisis de planes de estudio se encuentran dos antecedentes relacionados con la carrera de estudios sociales en la Universidad Nacional, la cual está adscrita a la Escuela (Departamento) de Historia. Desde una perspectiva histórica, López López (2018) estudió los documentos curriculares de la carrera de estudios sociales durante 1979-2005 y concluyó que "la Escuela de Historia ha venido reflexionando sobre este campo a veces a ciegas y en ocasiones a la luz de corrientes que cobran vigencia y llegan a plantear nuevos debates sobre la enseñanza" (p. 21). Esta idea resulta de la evolución del debate sobre los estudios sociales en los planes de estudio y la oferta de asignaturas en Historia y Pedagogía.

El segundo antecedente es el trabajo de González Sánchez (2020), quien debate la función y los discursos asignados a los estudios sociales en los planes de estudio de la Universidad Nacional de 1979 a 2016. El autor concluye que hay una subordinación epistémica

de los estudios sociales a la historia, donde se naturaliza que el contenido histórico *per se* provoca aprendizajes críticos. Además, propone que los estudios sociales se deben entender como una asignatura escolar dinámica y cambiante con los tiempos y como un campo de investigación que, enmarcado en las didácticas específicas, tiene su objeto de estudio en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los trabajos anteriores debaten el papel de los estudios sociales desde la Universidad Nacional con enfoques históricos y epistemológicos, por tanto, para contribuir a estas discusiones, en la ponencia proponemos una visión más holística del tema al comparar los planes de estudio de las cuatro universidades estatales con el fin de generar insumos que nos permitan comprender tanto los discursos con los que formamos al futuro profesorado del país como las lógicas de enseñanza que subyacen en los currículos.

II. Encuadre teórico y metodológico

El estudio se inscribe en las teorías críticas que buscan reconceptualizar e intervenir en la realidad y las dinámicas de aula (Benejam, 2004). De esta forma, se delimita la mirada teórica en los aportes de la pedagogía crítica brasileña, principalmente el legado de Paulo Freire (1999; 2008) y más recientemente de Libâneo (2012).

Para este último autor, la didáctica tiene como componente fundamental las finalidades sociopolíticas y teóricas que se le asignen, por tanto, no es un campo de trabajo neutral. Este elemento político amplía las miradas sobre los procesos de enseñanza, pues sus categorías no se delimitan al campo cognitivo, sino que buscan empatar con la teoría social para darle sentido a la enseñanza.

Con respecto a lo anterior, la formación inicial docente también tiene un sentido de transformación que busca generar cambios no solo en las formas de *enseñar a enseñar*, sino en las lógicas sobre las que se cimenta la relación escuela-currículo-universidad (Armento, 1996), pero también implica la reflexión de la práctica docente (Añahual y Jara, 2021). Además, a esto agregamos la comprensión de la cultura escolar como ente que contextualiza y vincula a la escuela con el mundo social.

Por tanto, se concibe que el propósito principal de la formación inicial es fomentar la transformación social, basada en la justicia social, a través de docentes capaces de tomar decisiones didácticas y curriculares en los contextos socioeducativos y culturales donde se desempeñan (Pagès, 2012). Este posicionamiento involucra concebir a la docente como intelectual, es decir, con la capacidad de reflexionar y teorizar sus prácticas de aula y la cultura

escolar, de forma que trascienda las posiciones tecnicistas y de mediación pedagógica que la ubican como una guía o mediadora entre el contenido y el aula.

Por otra parte, y para complementar el estudio, se utiliza la categoría de currículo con el fin de leer críticamente los planes de estudio, las mallas curriculares y los programas de los cursos de Historia y Pedagogía. En el contexto de la pedagogía crítica, el currículo tiene dos vertientes: en una, el trabajo del aula sigue una lógica administrativa donde "las tendencias dominantes son la centralización, la estandarización y la racionalización" (Jungck y Apple, 1996, p. 148) y se busca el control del trabajo de docentes y estudiantes en función de un sistema político dirigido hacia el mercado.

Otra vertiente plantea la resistencia a estas formas de dominación y concibe que el currículo refiere a las experiencias y momentos que ocurren en la escuela. De esta forma, el poder reside en la autonomía docente y estudiantil que no depende de las estructuras administrativas para ejercer la toma de decisiones.

La crítica neomarxista al currículo (Apple, 1996; Ross, 2014) permite discutir las relaciones de poder en los procesos educativos y determinar la función de la escuela, el profesorado y alumnado en función de las resistencias y alternativas que se pueden crear desde los contextos escolares. La discusión anterior se vincula a posturas más posmodernas del currículo como las de Pinar (2019), para quien "the school has been deformed into a business" (la escuela se ha deformado en un negocio) (p. 3), lo cual implica un reto para la formación inicial, tanto como línea de investigación de la didáctica como en la praxis de aula, pues debemos generar datos y acciones que contrarresten la función empresarial y antidemocrática de la escuela.

En esta línea, Schiro (2013) propone una tipología compuesta por cuatro formas de expresar el currículo: a) la ideología escolar académica (el conocimiento como enunciación instructiva); b) la ideología social eficiente (centrada en la capacidad para la acción); c) la ideología centrada en el estudiante (posición individual del aprendizaje) y d) la ideología social reconstructivista (capacidad para actuar desde el juicio y la moral). Esta tipología será utilizada para caracterizar la enseñanza de la historia en el currículo oficial.

Por otro lado, la metodología se propuso desde un enfoque cualitativo-interpretativo que pretende la recolección de datos y su análisis desde una perspectiva holística y reflexiva, con el fin de construir nueva teoría que alimente el objeto de estudio (Kelle, 2014). Para complementar lo anterior, se eligió el método de casos múltiples. Tal método permite la comparación de varios sujetos/objetos a partir de puntos que tienen en común. Para Neima y Quaranta (2006, p. 225), "estos diseños permiten a partir de diferentes instancias de

comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría". De esta forma, se propuso un diseño metodológico centrado en la interpretación de las fuentes para producir nueva teoría que se vincule a las discusiones de formación inicial en Costa Rica.

Los sujetos/objetos de estudio son los Bachilleratos en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de las cuatro universidades estatales que ofertan la carrera. Dentro de estos reconocemos que las fuentes de recolección de datos son variadas (docentes, estudiantes, documentos curriculares), sin embargo, para efectos de la fase que corresponde a esta ponencia, la delimitación refiere solo a fuentes documentales que provienen del currículo oficial: planes de estudio y mallas curriculares del área de historia, geografía y pedagogía.

El análisis de datos se realizó a partir de una matriz de concordancia que comparó tres categorías: a) los componentes de las carreras (historia, pedagogía y geografía); b) los conceptos de las disciplinas de referencia y los estudios sociales, y c) las didácticas y el currículo. La primera basada en la distribución de los cursos de Historia, Pedagogía y Geografía en las carreras; la segunda a partir de los posicionamientos epistemológicos de las disciplinas de referencia y los estudios sociales; la tercera por la vinculación con las teorías curriculares y didácticas específicas. Los datos se triangularon desde sus fuentes para profundizar en el análisis.

III. Desarrollo

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de datos a partir de la matriz de concordancia que se aplicó en los planes de estudio. La matriz se construyó en dos etapas, en la primera se compararon solo tres componentes de las carreras: el pedagógico, el histórico y geográfico, expuestos en las mallas curriculares de las cuatro universidades estatales. Se excluyeron del análisis las materias como idiomas, humanidades u otras que no se ofertan en los departamentos de Historia, Geografía y Pedagogía. La comparación se hizo a través de la cantidad de cursos y de créditos de las carreras.

La segunda etapa transversalizó el concepto de las disciplinas y los estudios sociales, la interdisciplinaridad y el currículo (a partir de la tipología de Schiro, 2013). De esta manera, los resultados se presentan en tres secciones: a) los componentes de las carreras; b) los conceptos de las disciplinas de referencia y los estudios sociales, y c) las didácticas y el currículo.

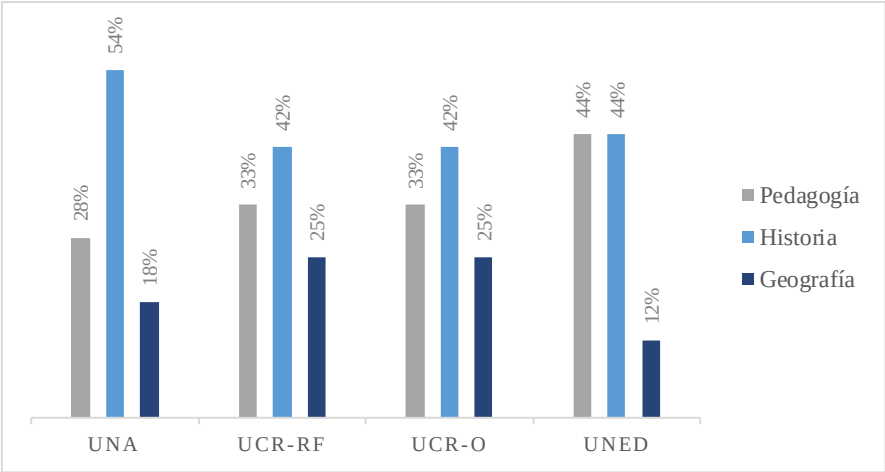
III.I. Los componentes de las carreras

Por componentes de las carreras del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica vamos a entender a las disciplinas de referencia que son comunes en las cuatro universidades estatales costarricenses. En este caso, nos referimos a historia, pedagogía y geografía. Para el análisis, se estudiaron las mallas curriculares a partir de la cantidad de cursos y de créditos de cada componente.

La variable de cursos no nos permitió tener un panorama holístico de las carreras, pues el tiempo de clase y de estudio de los estudiantes depende de la cantidad de créditos, por lo que se graficó la cantidad de créditos por componente y universidad. Para extraer los cursos de cada plan de estudios y separarlos por las categorías de historia, geografía y pedagogía se utilizaron los códigos de cada departamento. A partir de lo anterior, se construyó el siguiente gráfico:

Gráfico 1

Cantidad de créditos por componentes (historia, pedagogía, geografía) y universidad en los bachilleratos de Estudios Sociales y Educación Cívica



Nota. Los datos corresponden a los componentes de pedagogía, historia y geografía de cada universidad según los códigos de los planes de estudio. No se tomaron en cuenta asignaturas como idiomas, humanidades u otras ciencias sociales. Fuente: elaboración propia a partir de los planes de estudio de UNA (2017), UNED (2020), UCR, sede Rodrigo Facio (2020) y UCR, sede Occidente (s. f.).

La distribución de créditos de cada uno de los componentes se asemeja en las cuatro universidades. Para el caso de la Universidad Nacional, el 28 % de los créditos corresponde a pedagogía, el 54 % a historia y el 18 % a geografía. En la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio, pedagogía ocupa el 33 %, historia el 42 % y geografía el 25 %. Coincidentemente, en la misma casa de estudio pero en la sede de Occidente, se mantienen los

mismos valores. Los créditos de la Universidad Estatal a Distancia se reparten en 44 % pedagogía, 44 % historia y 12 % geografía.

Los datos nos indican que el componente histórico es el que tiene más participación en créditos dentro de las mallas curriculares de los Bachilleratos en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, mientras que el pedagógico ocupa el segundo lugar y la geografía el tercero. Lo anterior es un elemento que tienen en común todas las universidades a excepción de la UNED, que mantiene los mismos créditos para historia y pedagogía.

En las asignaturas de historia de las mallas curriculares, la especialización está en la historia mundial, de América Latina y de Costa Rica, a excepción de la UNED, que propone un trabajo interdisciplinar a partir de problemas socialmente relevantes.

Para observar lo anterior, se muestran en la siguiente tabla las materias de historia de Costa Rica en cada universidad:

Tabla 2

Asignaturas de historia de Costa Rica en las mallas curriculares

UNA	UCR-Rodrigo Facio	UCR-Occidente	UNED
• **Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana I** • **Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana II** • **Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana III** • **Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana IV** • **Seminario de Centroamérica Contemporánea en Perspectiva Histórica.**	• Historia Colonial de Centroamérica y CR • Historia Contemporánea de Costa Rica I • Historia Contemporánea de Costa Rica II • Historia Contemporánea de Costa Rica III • Historia Contemporánea de América Central	• Historia Colonial de Centroamérica • Historia de Costa Rica Contemporánea I • Historia Contemporánea de Centro América I • Historia de Costa Rica Contemporánea II	• Sociedades Indígenas de Costa Rica • Otredad y Sociedad Colonial Costarricense • Pueblos Indígenas Costarricenses en la Actualidad • Institucionalidad Costarricense e Imaginario Social • Procesos Migratorios en Centroamérica y América Latina • Modernidad y Estado Costarricense • Subjetividades y Vulnerabilidades en Centroamérica a partir del Siglo XXI • Modernidad Tardía y Estado Costarricense

Fuente: elaboración propia a partir de UNED (2020).

Como se observa en la tabla anterior, las asignaturas se enmarcan en los contextos centroamericanos contemporáneos. Hay una tendencia a presentar el contenido histórico de forma progresiva-temporal desde la época colonial hasta el presente. Solo la UNED propone el estudio directo de las poblaciones indígenas y de problemas socialmente relevantes como las migraciones y otredad.

En el componente pedagógico, la tendencia es a contextualizar los temas de la pedagogía al ámbito de los estudios sociales o la educación cívica. Según los datos, coexisten posiciones clásicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y otras muy renovadas.

Tabla 3

Asignaturas del componente pedagógico en la UCR-Occidente y UNED

UCR-Occidente	UNED
• Pedagogía • Crecimiento y Aprendizaje del Adolescente • Didáctica General • **Bases Psicosociales de la Educación** • **Módulo de Procesos Psicoeducativos en Secundaria** • **Fundamentación Teórica del Currículo** • **Didáctica Específica en la Enseñanza de los Estudios Sociales I** • **Evaluación de los Aprendizajes en Educación Secundaria** • **Investigación Educativa** • Didáctica Específica en la Enseñanza de los Estudios Sociales II • **Bases Psicosociales de la Educación** • **Módulo de Procesos Psicoeducativos en Secundaria** • **Fundamentación Teórica del Currículo** • **Didáctica Específica en la Enseñanza de los Estudios Sociales I** • **Evaluación de los Aprendizajes en Educación Secundaria** • **Investigación Educativa** • **Didáctica Específica en la Enseñanza de los Estudios Sociales II** • **Experiencia Profesional en la Enseñanza de Estudios Sociales** • Fundamentos de Administración Educativa	• Pedagogía para la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica • Teoría y Principios del Diseño Curricular • Construcción de Aprendizajes Socialmente Relevantes • Aprendizaje de las Ciencias Sociales con Tecnologías Educativas Digitales • Fundamentos para la Evaluación de los Aprendizajes • Fundamentos y Metodología de la Investigación en Educación I • Currículum Integrado para los Estudios Sociales y la Educación Cívica • Evaluación para los Aprendizajes de las Ciencias Sociales • Cognición, Emociones y Aprendizaje • Teoría y Praxis de los Estudios Sociales y Educación Cívica • Fundamentos y Metodología de la Investigación en Educación II • Agentes Locales en Procesos de Integración Curricular • Construcción Colectiva del Conocimiento con Tecnologías Educativas Digitales • Insumos y Materiales Digitales en Procesos de Empoderamiento Social • Fundamentos y Metodología de la Investigación en Educación III • Práctica Docente para la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica

Fuente: elaboración propia a partir de UNED (2020).

Según la tabla anterior, la UNED renovó los discursos pedagógicos al incorporar los debates de las didácticas específicas desde tres ámbitos: a) la relación teoría-práctica; b) las

teorías curriculares, y c) la investigación educativa. Estos elementos no aparecen explícitamente en las mallas curriculares de las otras universidades, en las cuales lo pedagógico transita entre asignaturas clásicas y otras renovadas.

Un ejemplo de las posturas clásicas en las asignaturas de educación refiere al desarrollo biológico del ser humano y su relación con el aprendizaje, en algunas materias como Desarrollo Humano y Teorías del Aprendizaje para la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (UNA); Crecimiento y Aprendizaje del Adolescente (UCR, sede Occidente); Procesos de Desarrollo en la Adolescencia y la Vida Adulta (UCR, sede Rodrigo Facio). Investigaciones como las de Levstik y Barton (2015) han mostrado que la enseñanza de temas históricos no debe relacionarse con aspectos evolutivos, sino con las formas y los propósitos de la enseñanza.

Otra postura pedagógica es el espacio que se les da a las didácticas específicas. Los datos sugieren que coexisten discursos de la didáctica general con el de las específicas. Esto se expresa en las asignaturas de Didáctica de los Estudios Sociales (o sus variaciones en nombre) de la UNA y UCR-Rodrigo Facio. La UCR-Occidente se posiciona desde la didáctica general y la UNED sí incluye los debates de la didáctica de la historia y la geografía en el curso de Teoría y Praxis.

Cabe aclarar que, para el caso de la Didáctica de los Estudios Sociales, se define que sus espacios de acción son las técnicas y herramientas de enseñanza (UCR-RF, 2020, p. 46), lo cual le asigna un papel funcionalista a la didáctica y se aleja de los enfoques propuestos por autores como Benejam (2004) y Pagès (2012), para quienes la disciplina didáctica involucra el análisis y la comprensión de elementos teóricos y epistemológicos de las ciencias sociales y la pedagogía, lo que involucra conocer los procesos de la historia, la geografía y las ciencias sociales pero en función de la enseñanza, con el fin de que el futuro profesorado no solo aprenda el qué y cómo enseñar, sino que reflexione el para qué.

Por último, todas las carreras tienen la práctica docente al final de la carrera. Esta concepción se aleja de las propuestas didácticas que proponen la reflexión del aula escolar como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la carrera. Cabe aclarar que entre universidades hay variaciones de esto, porque hay cursos que involucran el análisis y la visita de las aulas escolares, sin embargo, no hay evidencia de que esta idea de prácticas en el aula sea una constante a lo largo de todas las carreras.

III.II. El componente de educación cívica

Las carreras de las universidades estatales tienen incorporado el componente de educación cívica porque es una asignatura escolar que se imparte en el nivel de secundaria. Según los datos, la ciudadanía es un tema que es ofertado por los Departamentos de Historia, con algunas variaciones. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas por universidad.

Tabla 4

Asignaturas de educación cívica por universidad

UNA	UCR-Rodrigo Facio	UCR-Occidente	UNED
• Estado, Sociedad y Ciudadanía • Participación para la Ciudadanía • Seminario Debates Educativos para la Construcción de Ciudadanía	• Formación Ciudadana I • Formación Ciudadana II	• Formación Ciudadana I: Estado, Teoría e Historia • Formación Ciudadana II: Procesos Políticos e Instituciones • Formación Ciudadana III: Identidades y Naciones	• Educación Inclusiva y Ética para la Ciudadanía • Estado Moderno y Construcción de Políticas Ciudadanas

Fuente: elaboración propia a partir de los planes de estudio de UNA (2017), UNED (2020), UCR, sede Rodrigo Facio (2020) y UCR, sede Occidente (s. f.).

Según las mallas curriculares, la cívica tiene tres enfoques: el primero refiere a los procesos políticos e institucionales de la nación costarricense, el segundo se centra en aspectos teóricos y el tercero es interdisciplinario y se estudia en función de la historia y la geografía. Estas visiones son sugerentes porque en la formación inicial de Costa Rica no hay consensos sobre los contenidos en cívica, pero sí que hay unas líneas que se entrecruzan para darle un sentido a la ciudadanía del siglo XXI.

III.III. Los conceptos de las disciplinas de referencia y los estudios sociales

Los planes de estudio contienen los discursos que les dan forma a la historia, geografía y sus enseñanzas, así como los posicionamientos sobre los estudios sociales. Este debate es relevante en la academia costarricense, pues desde hace veinte años se ha planteado la pregunta ¿qué son los estudios sociales? (Salas, 2000). La respuesta ha venido de los debates historiográficos según la premisa de que el conocimiento histórico por sí mismo genera el desarrollo del pensamiento crítico (González Sánchez, 2020), por lo cual, nos interesa en esta

ponencia exponer los sentidos que se les otorgan a la historia, a la geografía y su enseñanza en la materia de estudios sociales.

Tabla 5

Los significados de los estudios sociales en los planes de estudio

UNA	UCR-Rodrigo Facio	UNED
Estudios Sociales refiere al campo de conocimientos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia y de la geografía y la pedagogía como disciplinas fundamentales y holísticas, en diálogo permanente con otras áreas de conocimiento, con el fin de promover la formación de educadores capaces de contribuir en la construcción y la transformación de la sociedad costarricense mediante la generación de nuevo conocimiento, la formación de la ciudadanía crítica, respetuosa de la diversidad, la equidad y el ambiente y el fortalecimiento de la vida en comunidad y en democracia (UNA, 2017, p. 39)	El objeto de estudio se basa en la historia y la geografía, de las cuales toma sus problemáticas. Tales disciplinas son estructurales e integradoras, por eso se consideran la base de los estudios sociales y de las miradas multidisciplinarias a las que dan pie (UCR-Rodrigo Facio, 2020, pp. 43-44).	El objeto de estudio de la profesión de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica es la mediación pedagógica de los procesos de aprendizaje relacionados con los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el desarrollo de habilidades para la vida y la formación de personas comprometidas ética y políticamente en función del bien común en contextos locales, regionales y globales (UNED, 2020, p. 4).

Nota. La información se realiza con base en los planes de estudio, no se encontraron datos para la carrera de la Universidad de Costa Rica, sede Occidente. Fuente: elaboración propia a partir de UNA (2017), UCR-Rodrigo Facio (2020) y UNED (2020).

El posicionamiento de los estudios sociales para la UNA y UCR-Rodrigo Facio se hace desde las discusiones disciplinares de la historia y la geografía, agregando a la pedagogía como el área que acompaña los procesos educativos. Si bien en los documentos de ambas universidades se nombran a las didácticas específicas, en las mallas curriculares no se plasman estas discusiones (Tabla 3); por el contrario, y como se muestra en el Gráfico 1, la formación inicial se centra en los debates historiográficos y geográficos.

La UNED crea una ruptura con esta tendencia y según el principio de la interdisciplinariedad aborda los problemas históricos y geográficos en función de los temas sociales relevantes (otredad, migraciones, pueblos indígenas) y ofrece una visión renovada de los debates que se pueden proponer desde los estudios sociales.

Otra tendencia de los datos sobre los significados de los estudios sociales es que se reconocen solo como una asignatura escolar, sin abrir la discusión sobre los aportes de investigación que se realizan desde las diferentes universidades, principalmente en el grado de licenciatura. Sobre la investigación, aunque es un eje que está presente en todas las carreras, esta no se sitúa desde las didácticas específicas sino desde las disciplinas. El futuro profesorado de estudios sociales lleva cursos como talleres o métodos de investigación que no trabajan las perspectivas y los problemas educativos de la enseñanza de los estudios sociales.

III.IV. El currículo y la enseñanza de la historia

Por último, interesa describir el tipo de currículo presente en las mallas curriculares y planes de estudio en las carreras de estudios sociales. Para esto elaboramos una matriz con la tipología de Schiro (2013) y las características de cada carrera. Como la carrera en sí misma es compleja por los componentes que tiene, para elaborar este apartado nos centramos únicamente en el concepto de enseñanza de la historia, con el fin de ver las representaciones que se desarrollan desde los currículos oficiales.

El resumen se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 6

El currículo y la enseñanza de la historia en los Bachilleratos en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica

	UNA	UCR-Rodrigo Facio	UCR-Occidente	UNED
La ideología escolar académica	Centrada en la historia como disciplina para promover capacidades y habilidades el pensamiento histórico.	Plantea que la historia y la geografía son disciplinas vertebrales para la enseñanza, debido a su carácter holístico y multidisciplinario.	Dirige su discurso hacia la disciplina histórica y geográfica.	Propone el estudio del pasado a través de problemas socialmente relevantes.
La ideología social eficiente	Propone que la enseñanza de la historia debe ser la base para la transformación	Promueve la objetividad del conocimiento disciplinar a través de	----------	Se promueve el cambio social a partir de la interdisciplinariedad

	social y las ciudadanías críticas.	sus métodos de investigación.		de los estudios sociales.
La ideología centrada en el estudiante	----------	----------	----------	Promueve procesos de formación centrados en el estudiantado por medio de la educación a distancia.
La ideología social reconstructivista	Hay una intención de promover aprendizajes que produzcan un cambio social.	Supone que el cambio social vendrá desde el conocimiento histórico y geográfico.	----------	----------

Fuente: elaboración propia a partir de los planes de estudio de UNA (2017), UNED (2020), UCR, sede Rodrigo Facio (2020) y UCR, sede Occidente (s. f.).

En el currículo oficial de las universidades estatales en las carreras de estudios sociales convergen diversas perspectivas para explicar la enseñanza de la historia. La tendencia se centra en un enfoque de "ideología escolar académica", el cual centra su discurso en el conocimiento disciplinar para promover el pensar y actuar críticamente. Así lo establecen en la Universidad Nacional, al explicar las capacidades y habilidades de la enseñanza de la historia:

> Refiere a la profundización del conocimiento histórico como saber disciplinario a través del uso crítico y creativo de las metodologías y las fuentes, para favorecer la comprensión de la transformación social y el cambio histórico mediante el desarrollo de capacidades y habilidades como: manejo de la relación espacio-temporal, tiempo histórico, la multicausalidad, la lectura crítica e interpretación, la problematización e interpretación de la realidad social desde los diferentes enfoques multidisciplinarios y juicio ético en la práctica formativa y el ejercicio docente. (UNA, 2017, p. 44)

La centralidad en el saber disciplinario es coherente con la distribución de créditos (Gráfico 1), donde el 54 % de estos corresponden al componente de historia, mientras el restante 46 % se divide entre pedagogía y geografía. El currículo caracterizado desde la ideología social eficiente es una aspiración en los planes de estudio sobre la posibilidad de la transformación social, no obstante, el discurso se diluye en la malla curricular, pues los cursos no mantienen una postura crítica a nivel de pedagogía o de las disciplinas de referencia.

En cuanto al tipo de currículo centrado en el estudiante, solo se encuentra la propuesta de la UNED que trabaja desde la visión de la educación a distancia y el posicionamiento social reconstructivista de nuevo es una aspiración que se propone desde las disciplinas.

IV. Conclusiones

El desarrollo de la didáctica específica es un campo que apenas se abre en Costa Rica, sin embargo, sus debates y líneas de investigación abrieron nuevas miradas y perspectivas para comprender los problemas de siempre. A partir de los datos presentados en esta ponencia, se puede afirmar que la formación inicial vista desde los currículos oficiales de las carreras de estudios sociales se basa en el conocimiento disciplinar, con ausencia de debates desde la didáctica de la historia o la geografía.

Estas visiones disciplinares promueven la multidisciplinariedad, pero condicionada a la historia y la geografía como ejes vertebrales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudios sociales. Así, se corrobora el concepto de subordinación epistémica de los estudios sociales a la historia (González Sánchez, 2020) y una tradición pedagógica que se basa en la instrumentalización de la labor docente a partir de la enseñanza de técnicas y herramientas (el cómo enseñar), pero no desde las teorías curriculares y didácticas que están ausentes en los planes de estudio.

El currículo se limita a cursos de planeamiento donde se le enseña al futuro profesorado a completar las guías de los programas del Ministerio de Educación Pública, pero no a pensar los discursos y las ideologías que se promueven en cada indicador de evaluación o estrategia de enseñanza.

Esta automatización de los procesos educativos va en contra de una didáctica y un currículo crítico (Apple, 1996) que promueva la autonomía docente para pensar mejor sus prácticas de aula y el papel que tiene la cultura escolar en una materia como estudios sociales. Desde este posicionamiento, se requiere que las prácticas docentes dejen de ser un repositorio de todos los aprendizajes al final de la carrera y que se conviertan en un proceso para que el estudiantado contraste el conocimiento disciplinar con el aula, que cuestione la historia que aprende en su formación y la que debe enseñar, que analice los discursos ideológicos que cimentan a los estudios sociales y que de forma consciente tome decisiones reflexivas sobre lo que es más conveniente para el aula escolar.

V. Referencias bibliográficas

Añahual, J. y Jara, M. A. (2021). Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 39-56.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.

Armento, B. (1996). *The professional development of social studies educators*. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 485-502). McMillan.

Benejam, P. (2004). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). ICE/Horsori.

Esquivel Vega, J., Campos Fonseca, G. y Jiménez Álvarez, D. (2023). La didáctica de la Historia desde la fragmentación y la instrumentalización: Un estudio de caso a partir del desarrollo de la conciencia histórica en el BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021). *Perspectivas*, (26), 1-20. https://doi.org/10.15359/rp.26.4

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González Sánchez, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20*(1), 1-18. 10.15517/aie.v20i1.40176

Jungck, S. y Apple, M. (1996). ¿De quién es este currículo? En M. Apple, *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.

Kelle, U. (2014). Theorization from data. En U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 554-568). SAGE.

Levstik, L. y Barton, K. (2015). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.

Libâneo, J. C. (2012). La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: Una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 11*(12), 21-38.

López López, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005). *Perspectivas*, (16), 1-22. https://doi.org/10.15359/rp.16.2

MCC-CE-CR. (2021). *Marco Nacional de Cualificaciones para las Carrera de Educación. Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8075

Neima, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). GEDIS.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*, 5-14.

Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias. 4*(7), 53-59.

Pinar, W. (2019). *What is curriculum Theory?* Routledge.

Ramírez-Achoy, J. (2020). *Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente* [tesis doctoral]. Universidad Tecnológica de Pereira.

Ross, E. W. (Ed.) (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Suny Press.

Salas, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas. Revista de investigación, teoría y didáctica de los Estudios Sociales,* 3(1-2), 51-70.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. García y J. De la Montaña (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 y AUPDCS.

Santisteban Fernández, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. G. Funes (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-86). Universidad Nacional del Comahué.

Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns.* SAGE.

UCR, sede Occidente. (s. f.). *Plan de estudios. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.* Universidad de Costa Rica, sede de Occidente.

UCR, sede Rodrigo Facio. (2020). *Plan de estudios. Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.* Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio.

UNA. (2017). *Plan de estudios. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. Universidad Nacional.

UNED. (2020). *Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. Universidad Estatal a Distancia.

Internacionalización del currículum de las cátedras de Didáctica de la Historia.[1] Aproximación y sentido

Luz Ángela Prada Rojas
Facultad de Ciencias de la Educación – UT.
laprada@ut.edu.co

Gabriel Grégoire
Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam.
gregoiregab@gmail.com

Ginna Lizeth Galindo Cruz
Facultad de Ciencias de la Educación – UT.
glgalindoc@ut.edu.co

María C. García
Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam.
mclaudiagarcia2022@gmail.com

Resumen

Desde el año 2021, docentes de las cátedras de Didáctica de la Historia de cuatro universidades de distintos países de Iberoamérica (Argentina, Chile, Colombia y España) desarrollamos un Programa de Internacionalización del Currículo (IdC). Los dispositivos pedagógicos desplegados permitieron a nuestros estudiantes el desarrollo de trabajos colaborativos con el propósito de reflexionar sobre los problemas de las sociedades latinoamericanas, adquirir competencias profesionales que los habiliten a interactuar en entornos culturales diversos y conformar una red de docentes investigadores de didáctica de las ciencias sociales con el objeto de analizar las propias prácticas de formación docente, comparar los cambios que se están produciendo en las aulas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos de las ciencias sociales en los distintos países y niveles del sistema educativo y avanzar en la producción de conocimiento de este campo específico que se ocupa, entre otras cosas, de la formación de conciencia histórica y la ciudadanía crítica.

En este marco se analizan los aportes que representan la puesta en práctica del Programa de IdC para construir una red de docentes investigadores de la didáctica de las ciencias sociales que esperamos nos permita mejorar las propias propuestas pedagógicas que llevamos a nuestras aulas de formación docente.

Palabras clave: enseñanza de la historia, formación de docentes, competencias del docente, programas de formación internacional

[1] Este Programa de Internacionalización del Currículum de Didáctica de la Historia es un trabajo conjunto de la Universidad del Tolima, la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Universidad Internacional de La Rioja.

I. Introducción

Durante el año 2021, mientras todavía nos encontrábamos en el contexto de la pandemia por COVID-19 y el régimen de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), al que había adherido la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam con la suspensión de actividades presenciales, decidimos presentarnos a una convocatoria de Internacionalización del Currículum abierta por la Universidad Nacional de La Pampa. Para ello, nos pusimos en contacto docentes a cargo de la asignatura Didáctica de la Historia de cuatro universidades de Iberoamérica para diseñar una propuesta de trabajo junto con nuestros estudiantes, con el objeto de pensar la enseñanza de nuestras disciplinas a partir de problemas comunes. Surgió entonces el Programa de Internacionalización del Currículum (IdC) de la Didáctica de la Historia, que involucró desde sus inicios a profesores a cargo de cátedras de Didáctica de la Historia de las universidades Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile, Universidad del Tolima de Colombia, Universidad Internacional de La Rioja (España) y Universidad Nacional de La Pampa (Argentina). La propuesta de trabajo comenzó a llevarse a la práctica en septiembre de 2021 e involucró en su primera fase el trabajo colaborativo entre estudiantes de los países latinoamericanos de las cátedras homólogas. El trabajo se extendió más allá de los límites propuestos para la convocatoria original, y actualmente se encuentra en un proceso de institucionalización.

A fines del siglo pasado, David Davies (2002), describiendo el impacto del desarrollo de la llamada *sociedad del conocimiento* en los sistemas de formación y los métodos de enseñanza y aprendizaje, analizaba la importancia de los sistemas de conocimientos abiertos que incorporaban la educación virtual y contribuían al desarrollo de una sociedad democrática. Pronosticaba un futuro en el que el aprendizaje a tiempo parcial, abierto y flexible se evaluara en términos de un currículo basado en competencias. Destacaba, a su vez, que la capacidad de aprender y comprender se desarrolla cuando las personas interactúan consciente y críticamente en el contexto social, en redes de trabajo, en las que no hay un momento fijo.

Entre los antecedentes directos de este proyecto, y que acompañaron la fundamentación de la propuesta presentada para la convocatoria de 2021, podemos mencionar la participación durante 2003 y 2004 de la construcción del Atlas de la Diversidad Cultural, una experiencia de aprendizaje cooperativo y colaborativo compartida con estudiantes de Europa y América, financiada por la Comunidad Europea.[2] El desarrollo de la propuesta pedagógica implicó

[2] La propuesta pedagógica del Atlas sigue activa y se puede encontrar en http://www.atlasdeladiversidad.net. La CEPAL junto a la Comunidad Europea tiene publicado un informe sobre la ejecución de la primera etapa del mencionado proyecto: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3990/1/S1200509_es.pdf

instancias de trabajo virtual y presenciales. Como resultado de ello, jóvenes de condición humilde pudieron desarrollar aprendizajes junto a niños de otras naciones/competencias interculturales, además de equipar al centro escolar y conectarlo a internet por banda ancha merced a este programa y convertir a la institución escolar en la primera de la provincia de La Pampa en acceder a estos servicios. El análisis de ese trabajo sirvió de insumo para la realización de una tesis de maestría en TIC aplicada a educación, presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona con la dirección de Joaquín Gairín Sallán.[3]

Respecto al trabajo colaborativo entre docentes investigadores de didáctica de la historia, integrantes de este programa vienen participando desde hace una década de proyectos sobre los jóvenes y la conciencia histórica en América Latina, dirigidos por Luis Fernando Cerri (UEPG, Brasil) y Gonzalo de Amézola (UNLP, Argentina). En ese marco, se han llevado adelante investigaciones situadas a escala internacional y realizado jornadas de trabajo en las que nos nutrimos de la experiencia de otras compañeras y compañeros docentes investigadores de América Latina. Un ejemplo de esas jornadas científicas fuel el *workshop* El estado del arte de la enseñanza de la historia en la escuela. La conciencia histórica de los jóvenes en Argentina y América Latina, que se organizó en la Universidad Nacional de La Pampa en septiembre de 2015, en el que participó, además de los docentes locales, Fabián González Calderón, referente en Chile del presente programa.[4]

Entre los resultados de estos proyectos de investigación, que continuamos hasta la actualidad, se ha producido una vasta literatura que permite situar los problemas locales derivados de la enseñanza de la historia a escala internacional. Esta nueva dimensión ubica la enseñanza de la historia y su investigación en un contexto multicultural, alentándonos a la presentación de trabajos en escenarios internacionales y posibilitando la creación de nuevas redes de investigación. Un resultado de ello fue la presentación de una ponencia en la Red de Investigadores de la Enseñanza de las Ciencias Sociales de Colombia, que se celebró en la Universidad de Tolima en 2019 y de la que forman parte las profesoras Ginna Lizeth Galindo Cruz y Luz Ángela Prada Rojas.

La participación de los integrantes de este programa en encuentros científicos y proyectos de investigación acompaña la consolidación del campo disciplinar de la didáctica de la historia que se ha producido en las últimas dos décadas. A partir de entonces, encontramos un crecimiento de la producción académica referida a la enseñanza de la historia, lo que ha

[3] Grégoire G. (2005). *Cultura y Comunicación: Nuevas Tecnologías en el Currículum Escolar*.
[4] Como resultado del *workshop* publicamos el libro García, M., Grégoire, G. y Sánchez, L. (2016). *La enseñanza de la historia en debate ¿enseñar desde el presente o para el presente?* EdUNLPam.

impactado en la propuesta pedagógica de la asignatura. Los sucesivos programas de la Didáctica Especial de la Historia en las diferentes universidades dan cuenta de estos cambios, ya que se ha incorporado hace más de una década el análisis comparado de la enseñanza de la historia en distintos países y contextos, aunque no publicaciones referidas a propuestas de formación a escala internacional, que es lo que presentamos en el siguiente texto.

II. Enfoque de la investigación

El ejercicio realizado entre las universidades se enmarca en el paradigma cualitativo entendido, de acuerdo con Pérez (1994, p. 46), "como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio". En este sentido, el proceso inicia en el semestre B del año 2021 y se extiende hasta la actualidad, en dos grandes fases y con miras a iniciar una tercera. Las fases consistieron en un primer ejercicio de revisión documental —para esto se tuvieron en cuenta las propuestas curriculares que presentaba cada una de las universidades participantes para el curso de Didáctica de la historia— y, posteriormente, se realizó un ejercicio de trabajo colaborativo entre los estudiantes que se encontraban inscritos al curso en las tres universidades, para lo cual debían diseñar una secuencia didáctica a partir de unos parámetros establecidos para enseñar historia latinoamericana en la educación secundaria.

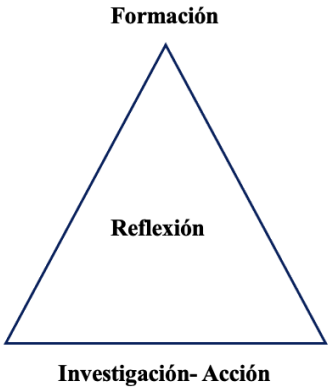
El ejercicio se enmarca en el enfoque cualitativo de investigación-acción entendido en el marco de este ejercicio, según Latorre (2002, p. 23), como la "familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo". Dicho esto, este ejercicio investigativo es liderado por los y las docentes que orientan el curso de Didáctica de la Historia, que tiene como finalidad mejorar los procesos de formación del profesorado que enseña historia a partir de ajustes curriculares debido a la revisión de referentes teóricos, ajustes metodológicos en la estructura del curso y formación didáctica.

Estas actividades posteriormente son sometidas a observación, reflexión y cambio. Producto de esta reflexión se han realizado ajustes entre una fase y otra, se ha ajustado y retroalimentado el proceso de formación y se han escrito dos libros que están en proceso de evaluación de pares en las editoriales donde se analiza la forma en cómo los docentes en formación enseñan la historia latinoamericana, la historia del tiempo presente, el pensamiento histórico, el espacio y la historiografía, entre otras.

Finalmente, este ejercicio toma como base el esquema conceptual propuesto por Kurt Lewin (citado en Latorre, 2002, p. 27), el pionero de la investigación-acción, quien representó visualmente la interdependencia entre tres pilares fundamentales: formación, investigación y acción. Este triángulo conceptual se erige como un intento de unificar estos elementos esenciales en un proceso sinérgico que fortalece y enriquece cada uno de ellos. Adicionalmente, nosotros hemos incluido la reflexión como parte esencial y fundamental del Programa de Internacionalización del Currículum. A continuación, presentamos el esquema:

Imagen 1

Esquema de elementos esenciales en un proceso sinérgico



Fuente: ajustado a partir de la propuesta de Pérez (1994, p. 200).

III. El Programa de IdC de la Didáctica de la Historia

La pandemia por COVID-19, si bien afectó seriamente el normal desarrollo de las actividades de formación docente desde el año 2020 hasta la actualidad, también abrió una ventana de oportunidad para llevar adelante nuevas experiencias que ampliaran los horizontes de formación de las y los estudiantes universitarios y evaluar las competencias que se promueven desde las cátedras de formación del Profesorado en Historia y Ciencias Sociales. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la internacionalización del currículum? Según Betty Leask (2015): incorporar la dimensión internacional, intercultural y global en la preparación el desarrollo y los resultados de un programa de estudios. La internacionalización en la educación superior constituye una dimensión novedosa en cuanto a su conceptualización, a partir del desarrollo de artículos, revistas especializadas y luego publicaciones resultado de investigaciones que se multiplicaron a partir del cambio de milenio. El significado mismo del término se ha ido transformando rápidamente, ampliando sus alcances, resultando de gran actualidad en la mayoría de las universidades argentinas. La Secretaría de Relaciones y Relaciones Internacionales se creó efectivamente en la UNLPam en 2007, en el marco de

desarrollo del primer plan estratégico que había sido aprobado durante la gestión del rector Sergio Maluendres y a partir de la resolución que aprobaba la "Fundamentación, la Estructura Orgánica y el Manual de Misiones y Funciones de la Secretaría del Consejo Superior y Relaciones Institucionales de la Universidad Nacional de La Pampa".[5]

Eslpeth Jones (2022) plantea que, históricamente, el concepto de educación internacional comenzó con la referencia a los académicos que viajaban a cualquier lugar donde pudieran continuar sus estudios en sedes de aprendizaje en todo el mundo. A partir de la lectura de los primeros trabajos académicos que se refirieron a este tema, podría imaginarse que la IdC comenzó recién a principios del siglo XXI, cuando adquiere un ritmo constante el intercambio de estudiantes entre universidades para el cursado de trayectos de la formación de grado.

Sin embargo, podríamos rastrear sus orígenes a la aparición de las primeras universidades durante la época medieval, aunque no puede soslayarse el hecho de que los procesos históricos atravesados por la economía mundial desde fines del siglo XX han significado una aceleración geométrica del ritmo de crecimiento de las relaciones internacionales entre las universidades. Durante la década de 1990 comenzaron a realizarse intercambios de estudiantes universitarios para la realización de pasantías entre Europa y Latinoamérica y aparecieron programas de becas para la realización de posgrados en otros continentes; para los últimos años del siglo, ya varias universidades europeas ofrecían programas de posgrado que se dictaban parcialmente en forma virtual.

Se podría plantear que la IdC es el resultado lógico del proceso de globalización, que se encuentra asociada al desarrollo de la aldea global (McLuhan) o la sociedad de conocimiento (Drucker). El sociólogo Manuel Castells, en su trilogía *La era de la información* (1998), advertía sobre los peligros de la globalización y lo que denominó el desarrollo de la sociedad informacional. En esta nueva fase de desarrollo del capitalismo, en la que la información constituye el principal factor de producción, la generación de conocimiento, su procesamiento y la capacidad de comunicación simbólica se constituían en las bases de un nuevo poder hegemónico mundial. Estas nuevas relaciones de poder cambian profundamente las reglas del juego y, por tanto, tornan obsoleto el repertorio de acciones colectivas que habían desarrollado los sectores subalternos para defender sus intereses. Sin embargo, a su vez, Castells planteaba, enarbolando una posición crítica a partir de las facilidades de acceso a la información que posibilita el desarrollo de la red de internet, que está presente también la esperanza de aprender

[5] Res. N.º 220-CS-2007. Disponible en: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2007_220_B9yVFmR.pdf

nuevas estrategias colectivamente, para develar cómo funciona esta nueva sociedad, en forma colectiva, frente a la alternativa de enfrentar individualmente la marginación y el control de una minoría (países, empresas o individuos) que conoce los códigos de acceso a las fuentes de saber y poder. Desde este punto de vista, el aprovechamiento de los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías para la formación de intelectuales críticos (Giroux, 1997) puede convertirse en un valioso aliento para el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela de contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica (Pagès, 2008), fundamental para llevar adelante la construcción de un nuevo estado de bienestar.

Así entendido, en este Programa de IdC de la Didáctica de la Historia nos planteamos el desarrollo de estrategias para que estudiantes que no tenían posibilidades de participar de los programas de movilidad internacional durante el año 2021, suspendidos además por el contexto de la pandemia por COVID-19, adquieran competencias profesionales que los habiliten a interactuar en entornos culturales diversos. Para ello, nos propusimos que compartieran la experiencia de resolver un problema de enseñanza de la historia en la escuela secundaria junto a pares de otros países, integrando grupos plurinacionales que debían organizarse usando los recursos que brindan las TIC para trabajar colaborativamente. A la vez, estamos construyendo y afianzando, durante el desarrollo de esta experiencia, una red de docentes investigadores de la didáctica de las ciencias sociales que esperamos nos permita mejorar las propias propuestas pedagógicas que llevamos a nuestras aulas de formación docente y avanzar así en la producción de conocimiento de este campo específico que se ocupa, entre otras cosas, de la formación de conciencia histórica y la ciudadanía crítica.

En forma paralela a las actividades pedagógicas conjuntas entre las cátedras de Didáctica Especial de la Historia que participamos del proyecto, empezamos a desarrollar un estudio comparado sobre cómo abordamos la enseñanza de la historia del tiempo presente en nuestros espacios de formación docente y cómo se está presentando en las aulas de nivel secundario. En principio, porque imaginamos que los cambios curriculares que se han promovido en los distintos sistemas educativos durante las últimas dos décadas sumados al mandato fundacional de la historia como disciplina escolar de promover una identidad homogénea en el contexto de consolidación de los estados nacionales y el propósito de contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica y respetuosa de la interculturalidad encuentran resistencias o generan conflictos en cuanto al sentido de la asignatura.

IV. Desarrollo

Las actividades desplegadas para llevar adelante la IdC en nuestras asignaturas durante una primera fase se iniciaron en junio de 2021, se extendieron a lo largo del segundo semestre y finalizaron el mes de noviembre de 2021. Comenzaron con una serie de reuniones entre los docentes que permitieron ir conociendo nuestras formas de trabajo, intercambiando informaciones sobre la organización de nuestras asignaturas y los grupos de estudiantes, para luego ir acordando y construyendo en forma colaborativa la propuesta de trabajo que finalmente íbamos a presentar en los respectivos cursos. Todas estas instancias se fueron documentando, con el fin de servir de insumo para un posterior análisis del desarrollo del proyecto. Cuando estuvieron definidas las actividades, se inició el trabajo con los estudiantes, que implicó:

1. Un intercambio de participaciones en el dictado de la asignatura durante el desarrollo de nuestros cursos, que consistió en por lo menos una clase a cargo de los profesores de las universidades extranjeras, aportando sus propias perspectivas de análisis y/o culturales en relación con un tema del programa de estudios de la asignatura.
2. El desarrollo por parte de los estudiantes de una actividad curricular con carácter evaluativo, que sería resuelta a través de grupos de trabajo conformados por estudiantes locales y de universidades extranjeras.

Para ambas actividades se tuvo que acordar un cronograma que contempló las particularidades de cada grupo de estudiantes. En este momento fue que decidimos acotar la propuesta de trabajo con los estudiantes de las universidades latinoamericanas por dos razones. Primero, debido a que, en el caso de la UNIR, los estudiantes de la cátedra se estaban formando para ejercer la docencia en el nivel primario, mientras que los estudiantes de Argentina y Chile se estaban formando en profesorados para el nivel medio o secundario. Colombia forma docentes, a los que denomina licenciados, cuyos títulos de grado los habilita para ambos niveles de enseñanza. La segunda razón, práctica, fue la que tuvo más peso: la posibilidad de coordinar horarios para que pudieran realizarse reuniones sincrónicas.

Fue fundamental, considerando especialmente el contexto de pandemia, el diseño de un cronograma que para la primera actividad se ajustara a los cronogramas de cursada previstos por cada unidad académica que participaba del programa y, en el segundo caso, contemplara un momento común de presentación de las la propuesta de trabajo, un tiempo para que cada grupo se organizara para comenzar a trabajar, fechas de consultas con un docente a cargo de orientar a cada grupo, una fecha de entrega y, finalmente, una fecha de presentación que

agregamos. Para esta última instancia, organizamos un *workshop* en una plataforma virtual en el que cada grupo pudo realizar la presentación de su trabajo, a efectos de reconocer y acreditar el trabajo extra que implicó para todos los estudiantes.

Como plantea Claudia Varela (2021), durante el régimen del ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) una importante porción de la comunidad educativa que pasó a desarrollar buena parte de las actividades de formación en la virtualidad redujo su capacidad de percepción del tiempo y sufrió la alteración de gran parte los indicadores propios de la cultura escolar, especialmente entre el alumnado, por lo que se debió dedicar un mayor esfuerzo a la coordinación de actividades entre los estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Ambas actividades se desarrollaron en los tiempos previstos y se recibió una buena evaluación por parte de los estudiantes. Como principal inconveniente destacaron los problemas de comunicación y las dificultades para organizar y llevar adelante la segunda actividad, que requería un mayor ejercicio de autonomía por parte de los futuros docentes, de manera que se pudieran involucrar todos los integrantes de cada grupo. La actividad de construcción de la secuencia didáctica se incluyó, para los estudiantes de Argentina, como parte de las instancias de evaluación del desarrollo de la asignatura, integrando la experiencia a la programación del curso. La incorporación de esta nueva metodología, que consiste en el desarrollo de parte de la cursada con una dimensión colaborativa, internacional y *online*, es lo que se conoce como COIL (*collaborative online international learning*). Esta estrategia innovadora, surgida en la State University de Nueva York en 2004, se centra en el aprendizaje y en los estudiantes, que deben enfrentarse a una experiencia "internacional" y de trabajo en equipo con otros estudiantes en contextos diversos favoreciendo el desarrollo de sus competencias globales sin la necesidad de trasladarse (Ramírez Ramírez y Bustos Aguirre, 2022).

Por otro lado, consideramos que las competencias necesarias para el trabajo colaborativo van a ser fundamentales durante la práctica profesional de los futuros docentes, de acuerdo con el perfil de graduado crítico que tenemos el propósito de formar en nuestras universidades. Entendemos, como plantea Davini (2015), que la formación inicial constituye el ámbito adecuado para generar los cimientos de las acciones propias de la profesión docente, como es en este caso la competencia de planificar una secuencia didáctica junto con colegas de perfiles culturales diversos.

Gentile y Stigliano (2008), en un libro referido al aprendizaje cooperativo, recuperan el concepto de comunidad de práctica de la investigadora Bárbara Rogoff, que señala tres elementos claves para conformar una comunidad de aprendizaje entre niños. Primero, una

actividad práctica organizada, con una meta concreta, que supone la participación responsable de sus integrantes y en la que la teoría surge de la interacción. En segundo lugar, una participación guiada, que puede darla el docente a cargo del grupo o surgir de la iniciativa de algún estudiante más avanzado o predispuesto, a través de una observación, corrigiendo un error, etc. Finalmente, una apropiación participativa: en una comunidad de aprendizaje, todos sus miembros se deben sentir importantes. Esta última característica otorga mayor autonomía al grupo, favorece el trabajo horizontal y, de esta manera, crece la escucha, el diálogo y la tolerancia de cada uno de sus integrantes, además de la estimulación de las capacidades de comunicación de los individuos. Rogoff (1992) destaca que la interacción social puede ayudar a las personas a tomar conciencia de que existen alternativas para un problema a aceptar otros puntos de vista, tomando la idea de conflicto cognitivo que Piaget planteó entre iguales. En relación con ello, la estudiante L. manifestó en su análisis de la experiencia lo siguiente:

> Desde el inicio todos estuvimos comprometidos con el proyecto; cualquiera decisión que se tomara, se tenía en cuenta la opinión de cada uno. También nuestro trabajo se caracterizó por relacionar de forma conjunta y tratar de reunirnos para tomar entre todos las decisiones. Por otra parte, se presentaron dificultades en torno al horario porque algunos compañeros además de estudiar debían trabajar.[6]

El dispositivo que se fue elaborando contribuye al desarrollo de competencias necesarias para insertarse en una sociedad globalizada, en momentos en que, a pesar de la institucionalización de programas de movilidad internacional, los estudiantes que llegan a beneficiarse con una estancia en el exterior son una minoría. Esas competencias son, fundamentalmente, las habilidades de apreciar y respetar la diversidad cultural y la de trabajar en contextos internacionales.

Volviendo al impacto de este programa entre los estudiantes, después de dos años marcados por un régimen de aislamiento social obligado por la pandemia por COVID-19, Pablo Beneitone (2019) sostiene que menos de un 5 % de los estudiantes universitarios de grado acceden a estas instancias de formación; el promedio de América Latina es muy inferior a este porcentaje. De todas formas, la experiencia de trabajo internacional virtual, entre las que los COIL representan la propuesta más completa, no equivale nunca a la posibilidad de experimentar una experiencia de formación presencial en otro espacio cultural.

Entre las pautas que se asignaron a los distintos grupos para la planificación de una secuencia didáctica que se pudiera desarrollar en las aulas del nivel secundario de los distintos

[6] Al finalizar la elaboración y presentación de las secuencias, se solicitó a las y los estudiantes que realizaran una pequeña evaluación por escrito sobre el desarrollo y los resultados de la experiencia compartida. En lugar de los nombres reales, colocamos letras para identificar a los autores de las citas transcriptas.

países representados en los grupos de trabajo, se les pidió que eligieran una vía de comunicación y se reunieran, en primer lugar, para presentarse y elegir un tema o problema en común de la historia de los pueblos latinoamericanos. El estudiante B. describió esta situación:

> Desde un inicio, creamos un grupo de WhatsApp para mejorar la comunicación entre nosotros; por allí programamos las reuniones, nos enviábamos la bibliografía y aclarábamos las dudas que tuviéramos en torno a la secuencia. De igual manera, nos compartimos las planeaciones realizadas anteriormente por cada estudiante para entender de una mejor manera la planeación que se llevaba a cabo. Igualmente, cada estudiante perteneciente a cada país trató de contextualizar a los demás sobre su historia y la situación política de su país.

Si bien las temáticas abordadas fueron diversas y correspondientes a distintos períodos históricos, todas a partir del choque que significó la llegada de los europeos al continente americano, quedó evidenciado el peso creciente de la historia reciente o que el tiempo presente ha ido adquiriendo en el currículo escolar. Nueve de las quince planificaciones construidas tuvieron como eje las consecuencias de la violencia política en Latinoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX.

La planificación de secuencias sobre la historia del tiempo presente en conjunto con estudiantes de otras nacionalidades de América Latina resultó un desafío interesante por varias cuestiones. Una de las más importantes fue la necesidad de articular los procesos históricos nacionales y las representaciones sobre esos pasados recientes que circulan entre nosotros. Esto implica reconocer que cada uno de los procesos de violencia que atraviesa la historia de nuestras sociedades nacionales en América Latina tiene características propias. Los procesos políticos y sociales que se desarrollaron en Colombia, Chile y Argentina desde el final de la Segunda Guerra Mundial tienen cronologías propias más allá de un clima epocal. Al respecto, la estudiante I. relató en su análisis final de la experiencia que:

> Luego de lo ya mencionado, nos pusimos en contacto entre integrantes y tuvimos una primera reunión en la que debatimos que tema desarrollar y como estructuraríamos dicha secuencia. La elección de la temática fue sencilla, ya que todes coincidimos rápidamente lo que queríamos trabajar y además nos interesaba conocer los contextos de cada país, de esta manera no propusimos abordar las causas y consecuencias de los golpes militares en Argentina y Chile y la Violencia política en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos; social, político, económico y cultural…

Se destaca en la planificación de las diferentes secuencias didácticas que el modelo de docente que estamos formando no es un mero reproductor de conocimientos. Está claro en las propuestas que abordaban temas del pasado reciente que la historia tiene mucho que decir sobre los límites de la democracia hoy en nuestros países latinoamericanos. Pero también las

secuencias referidas a la conquista y colonización de los pueblos latinoamericanos, los procesos migratorios o el rol de las mujeres; se provocan relaciones entre pasado, presente y futuro. Al respecto, otra estudiante, L., escribió:

> De esta manera, teníamos claro con Alexandra el por qué la elección de nuestro eje temático. Esto nos llevó, rápidamente a definir el para qué enseñar violencia institucional a las y los estudiantes del nivel secundario. Ambas coincidimos, que el presente de nuestros países está signado por manifestaciones de violencia institucional, que ya no solo es policial, sino que se visualiza por omisión o negligencia de nuestros Estados cuando no se garantizan los derechos constitucionales de acceso a la salud o la justicia para todos los ciudadanos por igual, entre otras cosas. Es así como, al tener en claro la finalidad de nuestra secuencia, delimitamos los objetivos generales e iniciamos la tarea del diseño de las clases.

Una síntesis del significado que tuvo esta actividad en esta etapa de la formación inicial del profesorado podemos encontrarla en la conclusión del siguiente relato de la experiencia, escrito por parte del estudiante M:

> El trabajo grupal que encaramos fue muy importante y nos dejó diversos logros. El más destacado fue conocer a cada compañerx de mi grupo, además es enriquecedor observar cómo cada estudiante encaraba el trabajo de manera distinta, sin embargo, siempre estábamos dispuestxs a escuchar y a mejorar el dialogo para poder resolver un trabajo fructífero. Asimismo, valoro poder adquirir las diferentes bibliografías que compartíamos para conocer más "a fondo" el contexto histórico de cada país. También destaco las instancias de discusión a la hora de encarar cada actividad a trabajar, estos debates nos dejan momentos necesarios de aprendizaje, como diferentes recursos e ideas que nos acompañaran.

Con el fin de dar un cierre a la primera etapa, las secuencias se presentaron en un *workshop* en el que los estudiantes de las carreras docentes fueron protagonistas. Para darle una mayor impronta, autoridades de las distintas universidades integrantes del programa participaron del encuentro y siguieron atentamente las presentaciones de las secuencias, además de dar una breve evaluación sobre el trabajo realizado. Al finalizar, se les pidió, a modo de evaluación metacognitiva y como último compromiso, que relataran brevemente el significado del trabajo realizado y las dificultades que tuvieron que sortearse.

En el caso de la Universidad Nacional de La Pampa, les propusimos a los estudiantes interesados y que estuvieran dispuestos a trabajar durante las vacaciones que comenzaban a continuación de finalizar esta primera experiencia seguir mejorando las secuencias que habían producido en grupo, que invitaran a los compañeros que quisieran seguir profundizando la propuesta, para organizar una publicación con el fin de socializar sus resultados. La mayoría de los estudiantes de la UNLPam se sumaron a la iniciativa, aunque solo en un par de casos lo hicieron junto a sus compañeros del grupo original. Este trabajo llevó algo de dos meses extras

para los estudiantes y, finalmente, luego de obtener una muy buena evaluación externa, el texto resultó en una publicación en formato digital de la editorial de la universidad, dentro de la serie "Articulación Universidad – Escuela Secundaria", que es de libre acceso (García y Grégoire, 2023).

Para una segunda etapa del programa, nos propusimos comenzar a realizar un análisis parcial de los resultados de esta primera experiencia, para lo cual dividimos las dimensiones por examinar entre los docentes a cargo de la experiencia, incluidos los adscriptos que nos habían acompañado durante la primera etapa e incluso se habían encargado de la tutoría de alguno de los grupos, más algunos especialistas que habían seguido nuestro trabajo. Organizamos un *workshop* virtual, tres meses después del cierre de la primera etapa, donde compartimos nuestras primeras conclusiones y debatimos sobre la enseñanza de la historia en el nivel medio, las dificultades para enseñar el tiempo histórico, para organizar las clases a partir de problemas candentes y plantear, además, cuál es el lugar de las problemáticas latinoamericanas en la escuela. En esta jornada participaron más de cien asistentes, entre los que se encontraban docentes colegas de otras universidades y docentes de Historia del nivel medio. Sus conclusiones se siguieron trabajando durante el primer semestre, para luego editarlas y presentarlas en formato de libro a la convocatoria 2023 de la EdUNLPam, para la publicación de textos para estudiantes universitarios.

El objetivo de esta etapa fue analizar, dejar un registro y difundir los conocimientos desarrollados en este proceso, elaborando, además, un texto académico para incorporar al currículo de las cátedras participantes. Esperamos obtener así un insumo que sirva de punto de partida para los nuevos estudiantes de la didáctica de la historia y seguir profundizando durante los próximos años esta experiencia.

En 2022, se repitió la experiencia en el segundo cuatrimestre, pero el trabajo que propusimos a nuestros estudiantes universitarios fue pensar una secuencia didáctica en que los protagonistas históricos fueran los estudiantes. Mientras que en la primera experiencia el contenido para pensar las secuencias didácticas estaba limitado únicamente por el espacio (un problema común a los pueblos latinoamericanos) y no por el tiempo o la dimensión de los procesos, en la segunda edición les propusimos un sujeto, que debía aparecer como protagonista y no quedar oculto entre los procesos sociales, la dimensión económica y las estructuras. Los mayores inconvenientes que se presentaron ese año se debieron a los problemas de adaptación provocados por la vuelta a la presencialidad, lo que produjo el corrimiento de calendarios académicos y el desfasaje respecto a los cronogramas de las

actividades, además de la caída de la matrícula en las universidades de Argentina y Chile, con lo que los grupos quedaron extremadamente descompensados respecto a la nacionalidad de sus participantes. Sin embargo, pudimos completar la experiencia y esta vez avanzamos en la elaboración de una presentación para que los estudiantes que estuvieran dispuestos pudieran publicar sus trabajos, pero instando a que participaran los grupos completos en la revisión y aceptación de presentación de las secuencias. El texto resultante se encuentra en etapa de evaluación externa.

V. Conclusiones

El resultado del Programa de Internacionalización del Currículum de la Didáctica de la Historia, como pomposamente lo hemos denominado, nos ha permitido experimentar nuevas formas de trabajo, darle un sentido a la integración de las TIC en la enseñanza de la historia y contribuir a que los estudiantes de los profesorados en ciencias sociales desarrollen competencias necesarias para integrarse en un mundo globalizado. Destacamos la posibilidad que nos brindaron los distintos dispositivos que fuimos construyendo de pensar, nosotros y nuestros estudiantes (futuros docentes), la enseñanza de la historia en forma cooperativa, es decir, horizontal y colectivamente, junto a pares con una cultura diferente, pero con quienes compartimos, desde otro lugar en el mundo, una historia y un futuro.

Las acciones llevadas adelante en este tiempo de trabajo nos han abierto nuevas posibilidades para la organización de la enseñanza en la formación inicial y nuestra propia capacitación. Esta experiencia nos interpela para repensar, a partir de otras perspectivas, problemas que considerábamos resueltos y otros que no nos habíamos abordado anteriormente, como la tensión entre un currículo concentrado en lo disciplinar o uno que promueva una visión más holística a partir de las ciencias sociales; el lugar asignado a la historia local y latinoamericana en la escuela y la formación docente; el perfil profesional que estamos formando en nuestras instituciones educativas; cómo promover una ciudadanía crítica y responsable en nuestros sistemas educativos; cómo educar para el futuro, considerando la relación entre lo global y lo local.

Como planteamos al inicio del texto, los dispositivos pedagógicos desplegados permitieron a nuestros estudiantes el desarrollo de trabajos colaborativos con el propósito de reflexionar sobre los problemas de las sociedades latinoamericanas y adquirir competencias profesionales que los habiliten a interactuar en entornos culturales diversos. En el caso de los docentes investigadores involucrados, hemos conformado una red de docentes investigadores

de la didáctica de las ciencias sociales con el objeto de analizar las propias prácticas de formación docente, comparar los cambios que se están produciendo en las aulas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos de las ciencias sociales en los distintos países y niveles del sistema educativo y avanzar en la producción de conocimiento de este campo específico que se ocupa, entre otras cosas, de la formación de conciencia histórica y la ciudadanía crítica. Nos encontramos en este momento intentando institucionalizar esta red, con el fin de asegurar la continuidad de la línea de trabajo, difundiendo lo realizado y planificando una nueva edición del programa presentado.

VI. Referencias bibliográficas

Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34*(1).

Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós

Davies, D. (2002). Hacia una sociedad que aprende. En R. Teare, D. Davies y E. Sandelands, *Organizaciones que aprenden y formación virtual* (pp. 31-44). Gedisa.

Grégoire, G. (2005). Cultura y Comunicación: Nuevas Tecnologías en el Currículum Escolar. El Aleph (Eds.), *Organizaciones que aprenden y formación virtual* (pp. 31-44). Gedisa.

García, M. y Grégoire, G. (2023). *La enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Acciones y reflexiones.* EdUNLPam.

García, M., Grégoire, G. y Sánchez, L. (2016). *La enseñanza de la historia en debate ¿enseñar desde el presente o para el presente?* EdUNLPam.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

Huneeus, D. (2012). *Atlas de la diversidad cultural: Una experiencia de aprendizaje cooperativo y colaborativo.* CEPAL, Colección Documentos de Proyectos.

Jones, E. (2022). Problematizing the Idea of Curriculum 'Internationalization'. *Journal of International Students, 12*(1), i-v.

Latorre, A. (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Leask, B. y Wit, H. (2015). La internacionalización, el currículum y las disciplinas. *International Higher Education, 83.*

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 Enseñanza De La Historia,* (6), 71-89.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos.* La Muralla.

Ramírez Ramírez, A. y Bustos Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34*(2), 328-352. http://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579

Rogoff, B. (1992). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós.

Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (Coords.) (2011). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. AUPDCS

Stigliano, D. y Gentile, D. (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Novedades Educativas.

Varela, C. P. (2021). *Las prácticas de formación de profesoras y profesores de Historia*. Lugar Editorial.

La formación de profesores de Historia, entre la tradición y la innovación. Análisis del nuevo diseño curricular para la formación docente inicial de los ISFD de la provincia de Buenos Aires

Mariano Santos La Rosa
Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS). Bahía Blanca. Argentina.
marianosantos78@yahoo.com.ar

Resumen

Durante el presente ciclo lectivo comenzó a implementarse un nuevo diseño curricular para los profesorados en Historia en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. El plan de estudios anteriormente vigente data de 1999 y respondía a los lineamientos de la Ley Federal de Educación y a los acuerdos A9, A11 y A14, por lo que se hacía cada vez más urgente su actualización para adecuarse a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por el Consejo Federal de Educación en 2007. Es por esto por lo que la Dirección Provincial de Educación Superior comenzó un proceso de "construcción curricular" que implicó la elaboración de un prediseño que fue presentado y reformulado en una serie de rondas de consultas que involucraron a docentes referentes y jefes de área, equipos directivos y de supervisión y que se desarrollaron a lo largo del 2022. El resultado final se plasmó en un documento curricular de 149 páginas en el que se advierten tensiones entre perspectivas tradicionales e innovadoras, avances y retrocesos con relación al reconocimiento de la didáctica de la historia como un campo de conocimiento relevante en la formación de futuros profesionales de la enseñanza de la historia.

Palabras clave: formación de docentes, planes de estudio, profesorados de historia, reforma curricular

I. Introducción

Las investigaciones que abordan las transformaciones de los planes de estudio para la formación de grado de profesionales de la enseñanza de la historia son escasas y la mayoría de ellas centradas en el análisis de los profesorados universitarios (de Amézola, 2011; Buchbinder, 2011; Cabral, 2004; Raffo, 2011). Con respecto al análisis de los planes de estudio del Profesorado en Historia de la provincia de Buenos Aires, contamos con las producciones de Eiros y Pipkin (2000), Eiros (1998), Dicroce (2011) y Fradkin (2004). Esto implica la necesidad de seguir profundizando en la indagación de las lógicas que han operado a lo largo del tiempo

en la determinación de la estructura curricular de la formación de profesores en Historia que actualmente brindan o han brindado en el pasado los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La relevancia de estos estudios es mayor si tenemos en cuenta que en muchas regiones del país los institutos superiores son las instituciones que forman a la mayor parte de los profesionales que se dedican a la enseñanza histórica. Este trabajo pretende ser un aporte en tal sentido, dedicado al análisis de la reforma del Profesorado en Historia de los ISFD[1] de la provincia de Buenos Aires, cuyo nuevo diseño curricular comenzó a implementarse en el 2023.

El plan de estudios vigente hasta ese momento databa del año 1999 y había sido producto de la necesidad de adecuación de todas las carreras docentes a los cambios impulsados por la Ley Federal de Educación, lo que en el caso del Profesorado en Historia implicó enfatizar curricularmente la formación en el área de ciencias sociales, necesaria ante la implementación del Tercer Ciclo de la EGB (Santos La Rosa, 2014).

Posteriormente, la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 y, al año siguiente, la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial elaborados por el Consejo Federal de Educación (Res. CFE 24/07) llevaron a la revisión de la formación docente en todo el país. En la provincia de Buenos Aires fueron modificados en el año 2009 los diseños curriculares de los profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria, de Educación Especial y de Educación Física y, posteriormente, en 2018, los planes de estudio de los profesorados de Lengua y Literatura, Inglés y Matemática. Sin embargo, el Profesorado en Historia permaneció sin cambios, al igual que otros habilitantes para el ejercicio de la docencia en el nivel secundario.

A medida que pasaba el tiempo comenzaban a plantearse críticas ante la desactualización de la propuesta curricular del Profesorado en Historia, que permanecía anclada en un modelo diseñado para el extinto Tercer Ciclo de la EGB y Polimodal. En el 2004, la Dirección de Educación Superior bonaerense impulsó la realización de un seminario denominado Situación y Perspectivas de la Enseñanza de la Historia, que contó con la participación de docentes de diferentes distritos de la provincia y fue coordinado por Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós. Allí se plantearon una serie de falencias en el plan de estudios. Entre ellas se consideró excesiva la incidencia de la carga horaria destinada a los espacios de la fundamentación pedagógica en detrimento de la

[1] Utilizaremos la sigla ISFD para referirnos a los Institutos Superiores de Formación Docente dependientes de la Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI) de la provincia de Buenos Aires.

formación disciplinar. Además, se señaló que la formación didáctica específica ocupa un lugar marginal, ya que los profesores consultados afirmaron que "la enseñanza de la historia aparece desdibujada dentro de una concepción de área ambigua que se manifiesta en que los contenidos disciplinares aparecen indiferenciados respecto a los de la didáctica específica".

La necesidad de adecuar los profesorados a la normativa federal vigente, los casi 25 años transcurridos desde la última modificación del plan de estudios y las críticas que se veían realizando sobre este (Fradkin, 2004; Santos La Rosa, 2017) impulsaron la decisión política de avanzar en el proceso de cambio curricular del Profesorado de Historia, junto con otros siete profesorados de nivel secundario.[2] Es por ello por lo que, en 2020, las autoridades de la Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI)[3] de la provincia de Buenos Aires iniciaron un complejo proceso de construcción curricular de los nuevos planes de estudio para los ocho profesorados de nivel secundario que debían adaptarse al plexo normativo establecido por la Resolución CFE N.º 24/07 para las carreras de formación docente de todo el país.

La metodología de construcción curricular implicó la conformación de equipos curriculares,[4] la definición de líneas de trabajo y decisiones político-pedagógicas y la concreción de procesos de relevamiento curricular, de escritura, de consulta territorial, de revisión y de sistematización, e implicó también la consulta a los equipos de conducción, docentes y estudiantes de los 103 ISFD con carreras involucradas en el proceso de cambio curricular. El propio plan de estudios describe las etapas en las que se desarrolló el proceso de construcción curricular (DC, 2022, pp. 9-14).[5] Entre diversas acciones, se desarrollaron un conjunto de rondas de consultas. En la primera de ellas, realizada durante los meses de junio y julio de 2022, fueron convocados los jefes de área[6] de los profesorados involucrados y profesores referentes de los tres campos formativos,[7] con el propósito de presentar los primeros

[2] Los profesorados de nivel secundario cuyos diseños curriculares fueron modificados en 2023 en la provincia de Buenos Aires son los de historia, geografía, economía, ciencia política, filosofía, biología, física y química.
[3] La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) es el organismo con rango ministerial que regula y administra el sistema educativo en la provincia de Buenos Aires. Posee una Dirección Provincial de Educación Superior integrada a su vez por la Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI) y la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP).
[4] Se configuraron los siguientes equipos: Equipo de coordinación del proceso de construcción curricular; Equipo a cargo del marco general del diseño curricular; Equipo curricular a cargo del diseño del Campo de la Formación General; Equipos curriculares a cargo de los espacios de ESI y Cultura Digital; Equipo curricular a cargo del Campo de la Práctica Docente y Equipo curricular a cargo del diseño del Campo de la Formación Específica.
[5] Para hacer referencia al nuevo diseño curricular del Profesorado en Historia aprobado por la DGCyE en el año 2022, utilizaremos la sigla DC.
[6] En los ISFD de la provincia de Buenos Aires existe esta figura que forma parte del equipo de conducción institucional y cuya función es la de tener a cargo la coordinación académica de un profesorado de nivel superior, actuando como una suerte de director institucional de una carrera.
[7] Docentes que se desempeñan en unidades curriculares del Campo de la Formación General, de la Formación Específica y del Campo de la Práctica Docente.

borradores del diseño y generar un espacio de intercambio y debate del que surgieran aportes y sugerencias, que derivó en una primera actualización del borrador. Con la nueva versión construida, se concretó la segunda ronda de consulta territorial, realizada entre el 17 y 18 de agosto de 2021, que involucró nuevamente a jefes de área y docentes referentes de cada carrera y cuya finalidad fue socializar el estado de avance de las propuestas y relevar nuevos aportes para la construcción curricular. Luego de esta segunda ronda de consultas, el equipo de curricularistas realizó una nueva actualización de los prediseños y confeccionó un formulario digital que se envió a estudiantes de cuarto año de cada una de las carreras para relevar sus opiniones. Los resultados obtenidos fueron insumos para la continuidad de la escritura, cuyo producto final fue presentado en un encuentro al que fueron invitados investigadoras e investigadores de las universidades nacionales, con sede en la provincia de Buenos Aires. Resulta llamativo que en este amplio proceso de consultas no fueran convocados los formadores que, como especialistas en la enseñanza disciplinar, se desempeñan en los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) y tienen a cargo el desarrollo de las diversas iniciativas de formación docente permanente en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires. De hecho, los CIIE cumplen un rol fundamental en las políticas de formación docente permanente por su cobertura territorial, ya que se encuentran distribuidos por todo el territorio provincial[8] y sus formadores se encuentran en contacto permanente con los egresados de los distintos profesorados, conociendo sus inquietudes y planteos respecto de la fortalezas y debilidades de la formación docente inicial (Santos La Rosa, 2021).

Finalmente, el proyecto definitivo del nuevo diseño curricular para el Profesorado en Historia fue aprobado, junto con los de los restantes siete profesorados de nivel secundario, en sesión del Consejo General de Cultura y Educación realizada el 29 de noviembre de 2022 y, en el caso específico del Profesorado en Historia, por la Res. DGCyE 3609/22 emitida por el director general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires el 16 de diciembre de 2022. De esta manera culminaba un complejo proceso de consultas y revisiones que se extendió por más de dos años.

[8] Existe un CIIE en cada uno de los 135 municipios de la provincia de Buenos Aires. Estos integran una red organizada regionalmente, lo que implica que cada formador forma parte de un equipo técnico regional (ETR) a cargo del desarrollo de trayectos formativos en los distintos distritos que conforman una región educativa. Estas instituciones dependen de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) y constituyen la estructura de formación docente permanente más importante y con mayor cobertura territorial del país.

II. Análisis de la estructura curricular del nuevo plan de estudios

La Res. DGCyE 3609/22 que aprobó el nuevo plan de estudios para el Profesorado en Historia contiene, a su vez, el desarrollo de toda su estructura curricular.[9] Determina que la denominación de la carrera es Profesorado de Educación Secundaria en Historia, respetando de esta manera lo establecido en la Res. CFE 74/08, y el título que otorga es el de profesora/profesor de educación secundaria en Historia. La duración establecida es de cuatro años y su carga horaria total es de 2960 horas reloj.

En este documento curricular se plantea la definición de las tres líneas que dan direccionalidad y orientan la formación de profesoras y profesores de Historia: 1) la centralidad de la enseñanza; 2) las transformaciones sociales contemporáneas; y 3) las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires (DC, 2022, p. 17). Nos centraremos a continuación en la primera de estas líneas.

Los autores del diseño plantean que partir de la centralidad de la enseñanza tiene "fuertes consecuencias" en el modo en que se piensa el currículum para la formación docente, ya que "implica tensionar la separación entre la formación disciplinar y la formación en la enseñanza" (DC, 2022, p. 18). Supone construir conocimientos sobre un objeto de enseñanza y elaborar conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para la apropiación de ese objeto, y el aprendizaje de los contenidos disciplinares implica la problematización acerca de su enseñanza en la escuela secundaria. Este planteamiento resulta interesante, ya que implica situar al campo de la enseñanza específica en un rol relevante para la formación docente de grado, situación que posteriormente veremos hasta qué punto termina de concretarse efectivamente.

Con respecto a la estructura curricular, el plan de estudios se organiza en tres campos respetando los lineamientos del inc. 33 de la Res. CFE 24/07, que recomienda que se destine al Campo de la Formación General (CFG) entre el 25 y el 35 % de la carga horaria total. Para el Campo de la Formación Específica (CFE), sugiere entre el 50 y el 60 % y, para el Campo de la Práctica Docente (CPD), plantea entre un 15 y un 25 %. A continuación comparamos la distribución de la carga horaria del nuevo plan de estudios (Res. 3609/2022) con la del anterior, correspondiente al año 1999 (Res. 13259/99).

[9] El documento completo del nuevo diseño curricular del Profesorado en Historia de la provincia de Buenos Aires puede descargarse desde el siguiente enlace oficial: https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-inicial/actualizacion-y

Tablas 1 y 2

Comparación de distribución de carga horaria

Profesorado en Historia (Res. 3609/22)	Carga horaria	Porcentaje
Campo de la Formación General	704	24 %
Campo de la Formación Específica	1616	55 %
Campo de la Práctica Docente	576	19 %
Unidad Curricular Optativa (UCO)	64	2 %
Totales	**2960**	

Profesorado en Historia (Res. 13259/99)	Carga horaria	Porcentaje
Esp. de la Fundamentación Pedagógica y por Niveles	576	18 %
Espacios de la Orientación	1920	62 %
Espacios de la Práctica Docente	502	16 %
Espacios de Definición Institucional (EDI)	128	4 %
Totales	**3126**	

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, puede observarse que los campos que han experimentado incrementos porcentuales en su carga horaria son los de la Formación General y de la Práctica Docente, aunque estos se adecúan a los establecidos en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07).

La estructura del nuevo plan de estudios se encuentra conformada por "unidades curriculares", instancias curriculares que adoptan distintas modalidades pedagógicas y deben ser acreditadas por los estudiantes, recuperando de esta manera la definición utilizada por el CFE en la Res. 24/07, inc. 79. Las unidades curriculares pueden adoptar diversos formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos y prácticas, así como diferentes regímenes (anual o cuatrimestral).

En función de su formato, las asignaturas serían las unidades curriculares que se caracterizan por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas. Los seminarios serían instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional y se caracterizan por favorecer la profundización y la reflexión crítica de ciertos contenidos curriculares. Los talleres son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Demandan un trabajo docente que propicie la problematización de la acción y la elaboración de proyectos concretos y suponen, entre otras variables, el diseño de las acciones posibles para la puesta en práctica. Los ateneos implican un abordaje metodológico que favorece la ampliación e intercambio de perspectivas sobre el caso/problema/situación en cuestión. Por último, las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de

asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar (DC, 2022, pp. 46-48).

En la siguiente tabla graficamos la organización y distribución de los distintos tipos de unidades curriculares según su formato y régimen:

Tabla 3

Organización y distribución de unidades curriculares

Profesorado en Historia (Res. 3609/22)		**1° año**	**2° año**	**3° año**	**4° año**	**Por fuera**	**Totales**
Unidades curriculares	**Campo de la formación general**	4	4	3	3	---	**14**
	Campo de la formación específica	5	7	6	6	---	**24**
	Campo de la práctica docente	1	1	1	1	---	**4**
	U. curricular optativa (UCO)	0	0	0	0	1	**1**
	Total de U. C. por año	**10**	**12**	**10**	**10**	**1**	**43**
Formato de unidades curriculares	**Asignaturas**	7	11	9	4	0	**31**
	Talleres	2	0	0	3	1	**6**
	Seminarios	0	0	0	1	0	**1**
	Ateneos	0	0	0	1	0	**1**
	Prácticas	1	1	1	1	0	**4**
Régimen	**U. curriculares anuales**	8	8	7	7	1	**31**
	U. curriculares cuatrimestrales	2	4	3	3	0	**12**
	Carga horaria por año	**704**	**752**	**736**	**704**	**64**	**2960**

Fuente: elaboración propia.

Las 2960 horas reloj de duración de la carrera se encuentran distribuidas en 43 unidades curriculares (31 asignaturas, 6 talleres, 1 seminario, 1 ateneo y 4 espacios de la práctica docente), de las cuales 31 poseen un formato anual y 12 tienen una duración cuatrimestral. Aquí es importante señalar que los docentes a cargo de las asignaturas cuatrimestrales formarán parte (en el cuatrimestre que no tengan clases) de equipos de trabajo institucional; pueden integrar el de investigación y extensión o el de fortalecimiento de experiencias pedagógicas (DC, 2022, p. 15).

El plan de estudios establece tres ofertas de unidades curriculares optativas de entre las cuales los estudiantes deben elegir solo una; lo pueden hacer mientras se encuentran cursando 3° o 4° año de la carrera (DC, 2022, p. 48) y por ello figuran por fuera de la estructura de materias por cursar en un año en concreto.

Los alumnos que se encuentren en 4° año también deben cursar dos EOI (espacios de opción institucional) que no son elegidos por los estudiantes, sino determinados por la institución dentro de una amplia oferta de posibilidades.[10]

En cada unidad curricular se encuentran señaladas las finalidades formativas que deberán propiciarse de ese espacio, así como sus contenidos centrales o principales. Entre las innovaciones más importantes que pueden observarse en las unidades curriculares definidas para el campo de la formación general encontramos los talleres de 1° año de ESI y de Cultura Digital y, en 4° año, la posibilidad que tiene la institución de seleccionar un EOI entre las siguientes opciones (DC, 2022, p. 30):

- Proyectos pedagógicos para la inclusión en la educación secundaria.
- La educación ambiental integral en la escuela secundaria.
- La enseñanza en los diferentes ámbitos del Sistema Educativo Bonaerense.
- Leer-nos en comunidad.

Las unidades curriculares del campo de la formación específica se organizan en tres ejes: 1) La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia; 2) Los marcos teóricos de las Ciencias Sociales y de la Historia y 3) Los problemas y los procesos históricos. Aquí las principales novedades serían, además de la relevancia puesta al eje de la enseñanza areal y disciplinar (y que analizaremos en el siguiente apartado), la incorporación de dos unidades curriculares cuatrimestrales destinadas al análisis de problemas de Asia y África en 2° y 3° año, con la finalidad de atenuar las perspectivas eurocéntricas desde la formación docente de grado.

Por último, el campo de la práctica docente es definido como el "eje integrador" de toda la propuesta curricular, entendido como un espacio de formación y no un lugar de aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos. Este campo, como ya sucedía en el anterior plan de estudios, se estructura en cuatro unidades curriculares distribuidas una en cada año. La principal novedad es que cada unidad curricular se conforma por un formato pedagógico que combina taller y práctica en terreno, aclarándose que el formato taller se sostiene en las cuatro unidades curriculares, mientras que la práctica en terreno adquiere diferentes formatos: trabajo de campo, ayudantía, práctica de aula y residencia (DC, 2022, p. 37).

El trabajo de campo por realizar en 1° año implica la indagación en territorio de experiencias socioeducativas en el contexto institucional y barrial en el que se encuentra inserto un establecimiento, lo que conlleva la participación o realización de al menos dos experiencias socioeducativas de la comunidad e investigación sobre historia e identidad del nivel secundario

[10] Los espacios de opción institucional (EOI) son unidades curriculares que se ofrecen dentro de un repertorio de temas detallados en el diseño curricular, por lo que cada instituto seleccionará una de esas opciones dentro del campo de la formación general (CFG) y otra entre las ofrecidas para el campo de la formación específica (CFE).

en el territorio. En 2° año, el plan contempla la realización de 10 a 12 horas de ayudantías, entendidas como microexperiencias en las que los estudiantes recorren las escuelas del nivel secundario para observar, registrar, poner en acción y reflexionar sobre el trabajo docente en las instituciones de educación secundaria. El acompañamiento en la organización de actos escolares, salidas didácticas, ferias educativas, jornadas vinculadas a la ESI, revinculación de estudiantes y la participación en diversos proyectos institucionales son algunas de las propuestas posibles para la realización de estas ayudantías (DC, 2022, p. 40). La práctica en terreno de 3° año implica que los estudiantes conformen parejas pedagógicas con la finalidad de realizar intervenciones en situaciones de enseñanza que implican observar la dinámica del trabajo áulico, registrar la diversidad de experiencias, acompañar al docente coformador en su cotidianeidad y desarrollar una propuesta de enseñanza de manera colaborativa que implica realizar entre 14 y 20 horas de prácticas áulicas. Recién en 4° año la práctica en terreno adopta el formato de "residencia", por lo que cada estudiante tendrá a cargo, en forma individual, la realización de prácticas áulicas durante 16 a 24 horas en cursos del ciclo básico o superior de la escuela secundaria.

III. El lugar de la didáctica de la historia en el nuevo plan de estudios

El nuevo diseño curricular para el Profesorado en Historia de los ISFD de la provincia de Buenos Aires establece finalidades formativas para la carrera y define un perfil para los egresados en el que se especifica de manera detallada un conjunto de habilidades que explicitan la relevancia que tiene el campo de la didáctica específica en la formación docente inicial. De acuerdo con dicho perfil, se pretende que los futuros egresados (DC, 2022, p. 28):

- Organicen el trabajo en el aula considerando las habilidades para la construcción del pensamiento histórico.
- Desarrollen conciencia histórica como andamiaje necesario para una ciudadanía participativa y comprometida con la justicia, la democracia y los derechos humanos.
- Produzcan propuestas de enseñanza que permitan a las y los estudiantes de la escuela secundaria desarrollar la empatía histórica y el pensamiento abstracto, a través de estrategias que fomenten la metáfora, la curiosidad, la creatividad y el juego, como dimensiones centrales de la aproximación al conocimiento científico.
- Asuman con sentido ético y político la enseñanza de la historia entendida como una disciplina multiparadigmática que incluye una heterogeneidad de enfoques y miradas que revalorizan la pluralidad de protagonistas colectivos y de grupos subalternos en la explicación del cambio social.
- Problematicen la realidad social y construyan recortes para la enseñanza de la historia, identifiquen, jerarquicen y reelaboren contenidos de forma situada, produzcan

estrategias metodológicas y seleccionen materiales didácticos que propicien la construcción de aprendizajes significativos.

- Otorguen particular valor a la coherencia entre la postura historiográfica y su práctica en el aula, desde un posicionamiento crítico y reflexivo.

El desarrollo de estas finalidades formativas quedaría a cargo de un conjunto de asignaturas vinculadas con el campo de la enseñanza de la historia, lo que constituye una clara diferenciación con el plan anterior, ya que el diseño curricular de 1999 contemplaba una sola asignatura relacionada con la enseñanza disciplinar (denominada Perspectiva Pedagógico-Didáctica II) y sus contenidos, centrados en el desarrollo de los diversos componentes de la planificación, evidenciaban una concepción básicamente instrumental, tal como hemos analizado en un trabajo previo (Santos La Rosa, 2017).

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07) establecen en su inc. 50.3 la incorporación en los Profesorados de Educación Secundaria de una Didáctica Específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, y plantean la inclusión de espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en la didáctica específica. Para cumplimentar con esta exigencia, el nuevo diseño curricular del Profesorado en Historia incorpora una serie de unidades curriculares que son reconocidas como parte integrante del campo de la formación específica en un eje denominado "Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia" (DC, 2022, p. 32), conformado por las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales (2° año - 64 h); Didáctica de la Historia (3° año - 64 h); el ateneo La Enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria (4° año - 64 h) y un espacio de opción institucional (EOI) de 32 horas reloj a seleccionar por cada ISFD entre diez posibilidades, todas vinculadas con temáticas del campo de la didáctica específica: 1) Enseñanza de la Historia en la cultura digital; 2) Enseñar y aprender Historia desde el Arte; 3) La historia del género, y el género en la enseñanza de la Historia; 4) Enseñar Historia en clave local y regional; 5) Historia, memoria, derechos humanos y su enseñanza; 6) Enseñar y aprender la historia de las culturas indígenas; 7) Enseñar y aprender la historia de las culturas afrodescendientes; 8) Metodología de la investigación histórica y su enseñanza; 9) Enseñar la Historia desde el espacio geográfico y 10) Prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Historia (DC, 2022, p. 33).

De esta manera, el eje de la "Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia" se encuentra conformado por cuatro unidades curriculares que totalizan una carga horaria de 224 horas reloj, lo que constituye el 7,5 % de la carga horaria total de la carrera. Los contenidos propuestos para estas asignaturas son ampliamente superadores de los planteados en el plan de

estudios de 1999 para la Perspectiva Pedagógico-Didáctica II, asignatura diagramada para cumplir un rol meramente instrumental, ya que se centraba en el abordaje de los diversos componentes de una programación didáctica, sin vinculación con los debates y marcos de análisis de las didácticas específicas (Santos La Rosa, 2017, p. 80).

El plan de estudios de 2022 establece distintos ejes para la asignatura Didáctica de la Historia, de 3° año (DC, 2022, pp. 102-103). En el primero de ellos, denominado "Sentidos, enfoques y contenidos de la enseñanza de la Historia", se proponen contenidos como la historia como disciplina escolar y sus transformaciones curriculares en Argentina; el código disciplinar de la historia y el derrotero histórico de la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX, entre otros. Para el eje "Problemas actuales en la enseñanza de la Historia", señala la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica; vínculos entre la enseñanza de la historia y la historiografía; la didáctica de la historia y el debate sobre el lugar de los "otros" y de las "otras" en la enseñanza de la historia; enseñanza de la historia y género; enseñanza del pasado reciente; la cuestión de la enseñanza de historias traumáticas en la escuela secundaria y la enseñanza de la historia en la cultura digital, entre otros. Para el eje "Enseñanza de la Historia: diseño de estrategias y planificación", establece contenidos como los procesos de selección, organización y secuenciación de contenidos curriculares; la importancia de las preguntas para la construcción de los conocimientos históricos; la enseñanza de la historia y la cultura escrita; prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia y el trabajo con distintos tipos textuales: descripción, argumentación, explicación, entre otros.

Para el ateneo La Enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria, correspondiente al 4° año del plan de estudios, se establecen los siguientes contenidos (DC, 2022, pp. 120-121): los problemas de enseñanza de la historia; obstáculos y desafíos de la enseñanza de una disciplina renovada; las representaciones sociales sobre lo que debe enseñarse en historia: sistema educativo y ciudadanía en general; los problemas del proceso de enseñanza; la toma de decisiones político-pedagógicas y pedagógico-didácticas en la práctica áulica; análisis de problemas propios del aula y del hecho educativo; la reflexión sobre la práctica; análisis de investigaciones en didáctica de la historia que aporten nuevos enfoques epistemológicos y metodológicos para la enseñanza y socialización y análisis de experiencias contextualizadas en las instituciones y comunidades donde fueron desarrolladas.

Con respecto a las distintas opciones de EOI del campo de la formación específica que por sus temáticas corresponden todos al eje de la "Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia", el diseño curricular no fija contenidos y se limita a listar las diez temáticas entre las que cada ISFD deberá seleccionar exclusivamente una (DC, 2022, p. 129). Sí se plantean

finalidades formativas muy generales para todas estas opciones y se indica que podrán construirse con diversidad de formatos de acuerdo con las características de la propuesta de abordaje planificada, como por ejemplo seminario, taller, ateneo, entre otras opciones, para ampliar y profundizar en el abordaje de distintos tópicos.

Pese a la innovación que se observa a partir de la incorporación en el diseño del profesorado de este conjunto de unidades curriculares, que recuperan en gran medida las principales perspectivas que hoy se encuentran en discusión en el campo de la didáctica de la historia, consideramos que la forma en que se implementó el cambio de plan ha generado limitaciones a estos avances. En tal sentido, acompañando al nuevo diseño, las autoridades de la Dirección de Formación Docente Inicial establecieron (por medio de la Res. 246/2023) las pautas para la reasignación de docentes en el marco de la implementación gradual de los nuevos diseños curriculares de los ocho profesorados. El anexo 8 de dicha resolución es el que determina la forma en que fueron reubicados los docentes que se desempeñaban en las asignaturas del plan de 1999. Paradójicamente, los docentes a cargo de la única asignatura didáctica específica (Perspectiva Pedagógico-Didáctica II), en lugar de ser designados en alguna de las unidades curriculares específicas del campo de la didáctica de la historia (las de 3° y 4° año), fueron reasignados en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En cambio, la Didáctica de la Historia de 3° año quedó a cargo de los docentes que se desempeñaban en Historia Americana y Argentina I, mientras que el ateneo La Enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria (4° año) quedó en manos de los docentes que previamente tenían a su cargo la Historia Americana del Siglo XX. Estas reasignaciones parecen indicar la concepción de quienes estuvieron a cargo de la redacción de la resolución respecto de la formación necesaria para estar a cargo de los espacios de la didáctica específica.

Otro aspecto que probablemente se constituya en un obstáculo para la consolidación de la didáctica específica en la formación docente de grado se relaciona con la conformación de los equipos a cargo de la práctica docente. La titulación necesaria para el ejercicio de la docencia se plantea en el diseño curricular en una simple nota al pie en la página 41, que indica que el taller estará a cargo de un especialista en educación o generalista, mientras que la práctica en terreno quedará a cargo de un docente especialista en la disciplina, situación que lo diferencia del plan anterior, en el que las prácticas de 3° y 4° año se encontraban a cargo de un solo docente que debía ser profesor en Historia.

Los autores del nuevo diseño, en lugar de optar por la conformación de una pareja pedagógica integrada por dos docentes con titulación de profesor en la disciplina para la que forma la carrera (lo que implicaría avanzar en la consolidación del campo de la enseñanza

específica), optaron por un esquema que diluye la disciplinariedad. Como el plan de estudios no establece con claridad la distribución de tareas dentro del equipo de la práctica, esto puede derivar en situaciones en las que intervengan en el diseño de práctica áulicas docentes que no conocen las particularidades del conocimiento histórico ni las problemáticas inherentes a su enseñanza, que aprueben planificación de clases y evalúen intervenciones de practicantes sin tener formación en la didáctica específica de la historia. Cuesta pensar cuál sería el aporte sustantivo que podrían realizar los docentes del área de las ciencias de la educación que llevara a priorizarlos con respecto a profesionales formados en la enseñanza de la disciplina. Esta decisión entra en contradicción con una de las tres líneas definidas en el plan de estudios para orientar la formación docente. Me refiero a la "centralidad de la enseñanza", ya que toda enseñanza implica el abordaje de un objeto de conocimiento específico, lo que implica conocer y problematizar un conjunto de saberes concretos con el fin de lograr las finalidades formativas que muy bien fueron expresadas en el nuevo diseño curricular y que resultan fundamentales para formar profesionales de la enseñanza de la historia. Sin embargo, el diseño no explicita las razones que justificaron haber optado por un modelo en el que las parejas pedagógicas del campo de la práctica docente de 3° y 4° año se integran con profesionales de áreas disciplinares diferentes (ciencias de la educación y profesores de Historia).

IV. Conclusiones

Luego de un análisis pormenorizado del nuevo diseño curricular para la formación inicial de profesores en Historia de la provincia de Buenos Aires, podemos concluir que incorpora una serie de avances significativos en torno a la consolidación de la didáctica disciplinar como parte fundamental en la formación de futuros especialistas en la enseñanza de la historia. Eso se aprecia en el planteamiento del principio de la "centralidad de la enseñanza" como una de las tres líneas formativas de la carrera, se refleja en el perfil que define las habilidades que deberán haber adquirido los egresados y también es notorio en la incorporación de dos asignaturas de didáctica específica en 3° y 4° año y un EOI cuyos contenidos se encuentran vinculados con las principales líneas de investigación que actualmente se están desarrollando en el campo de la didáctica de la historia.

No obstante, también advertimos ciertas limitaciones en estos avances que no tienen que ver con lo curricular, sino con la implementación del cambio de plan. Nos referimos a la designación poco criteriosa de los docentes que quedaron reubicados en dichas unidades curriculares, ya que quienes tenían a su cargo el único espacio de la didáctica específica en los

planes de 1999 (Perspectiva Pedagógico-Didáctica II) fueron reubicados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (2° año), mientras que la asignatura Didáctica de la Historia (3° año) y el ateneo La Enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria (4° año) fueron otorgados a los docentes que se desempeñaban previamente en Historia Americana y Argentina I e Historia Americana del Siglo XX, respectivamente. Si bien no fueron explicitadas las razones que motivaron dichas reasignaciones, es posible inferir que quienes estuvieron a cargo de dichas decisiones seguramente consideraron que no resultaba importante o necesario tener una formación en la didáctica específica para desempeñarse en asignaturas destinadas a la reflexión y análisis sobre la enseñanza de la Historia.

Por último, consideramos que, si bien resulta interesante y valiosa la conformación de equipos de cátedra que acompañen los procesos de práctica en terreno y residencia, la decisión de que las asignaturas del campo de la práctica docente de 3° y 4° año estén conformadas en forma mixta (por un docente con titulación en ciencias de la educación y un profesor de Historia) no contribuye a profundizar la formación de los futuros profesores de Historia en la didáctica disciplinar. Pareciera que detrás de estas decisiones curriculares se encuentra implícita la concepción de que no resulta necesario poseer una formación docente en el campo específico para orientar y supervisar el diseño y puesta en práctica de procesos de enseñanza disciplinar, que debieran partir de la problematización de las tradiciones vinculadas con su código disciplinar y de las problemáticas inherentes a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

V. Referencias bibliográficas

Buchbinder, P. (2011). ¿Qué debe saber un historiador? Reflexiones sobre los modelos curriculares y la enseñanza superior de la historia en la Argentina durante el siglo XX. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *15,* 157-177.

Cabral, A. (2004). La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA (1964-2000). *Clío & Asociados. La historia enseñada, 8,* 31-55.

de Amézola, G. (2011). La formación del profesor de Historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *15,* 178-195.

Dicroce, C. (2011). La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *15,* 196-211.

Eiros, N. y Pipkin, D. (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *5*, 9-24.

Eiros, N. (1998). La formación de profesores de Historia en la provincia de Buenos Aires. *IEHS 13*, 345-354.

Fradkin, R. (2004). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia*. DGCyE.

Raffo, A. (2011). Experiencias desde el Litoral: la formación universitaria en Historia frente a los vaivenes políticos e institucionales del siglo XX. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *15*, 212-232.

Santos La Rosa, M. (2014). Las tensiones entre el código disciplinar y la formación docente de grado. Análisis de los profesorados en Historia de la ciudad de Bahía Blanca. En R. Menghini y M. Misuraca (Comps.), *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana* (pp. 393-408). http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook_form_prof.pdf

Santos La Rosa, M. (2017). El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación docente de grado. Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, *25*, 74-85.

Santos La Rosa, M. (2021). *La enseñanza de la Historia y la formación docente continua en el ámbito de los CIIEs de la región 22*. VIII Jornadas de Investigación en Humanidades. EdiUNS. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/xmlui/handle/123456789/5921

Repensar la residencia en Historia a partir de un proyecto de articulación territorial

Valeria D'Agostino
Profesora adjunta. Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN.
Investigadora Adjunta. CIEP-FD-FCH-UNICEN/CONICET.
valedago@gmail.com

Vanesa Gregorini
Ayudante diplomada. Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN, CIEP-FD-FCH-UNICEN.
vgregorini@fch.unicen.edu.ar

María Paz Touceda
Ayudante-alumna. CIEP-FCH-UNICEN.
mptouceda@fch.unicen.edu.ar

Resumen

En esta ponencia nos proponemos analizar la experiencia llevada a cabo desde 2022 por la cátedra Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, en el marco de un proyecto de articulación con un Punto de Extensión Territorial de la universidad. En esta cátedra, quienes la cursan tienen sus primeras aproximaciones a las escuelas y a las aulas de enseñanza media, las que constituyen también el espacio en el que realizan las observaciones de clases de Historia y las prácticas o residencias. Para esto, la materia articula con diferentes escuelas y docentes que abren sus puertas para llevar adelante las experiencias de prácticas. En el caso del proyecto aludido, el objetivo es profundizar la vinculación con la Escuela Secundaria N.º 16 del barrio Cerro Leones, ubicado en las afueras de la ciudad de Tandil, procurando extender la presencia y el trabajo conjunto con los sujetos escolares más allá del período de prácticas. Asimismo, esta experiencia busca reflexionar sobre las complejidades del rol docente, principalmente en torno a la integralidad de las funciones universitarias como una de las finalidades de la formación en curso y del futuro ejercicio profesional.

Palabras clave: formación, docencia, extensión universitaria, práctica pedagógica

I. El barrio Cerro Leones de Tandil

El paraje Cerro Leones se encuentra al oeste de la ciudad de Tandil (partido del sudeste de la provincia de Buenos Aires). Ocupa aproximadamente 260 hectáreas y se sitúa a unos 6 km del centro de la ciudad. El nombre del paraje proviene del cerro adyacente, donde históricamente se realizaba actividad minera, lo que impulsó el asentamiento del barrio hacia fines del siglo

XIX. Sin embargo, debido a la intensa extracción minera, el cerro ha desaparecido morfológicamente y, actualmente, la cantera se encuentra fuera de operación.

Aunque no se dispone de cifras oficiales sobre la densidad demográfica del barrio debido a la falta de desglose en los censos nacionales por barrios, estimaciones del Centro Comunitario indican que en el año 2008 había alrededor de 300 habitantes. Sin embargo, este número ha aumentado significativamente en los últimos quince años, especialmente debido a la llegada de nuevas familias, muchas de ellas inmigrantes de países vecinos empleados en la zona, principalmente en la fabricación de ladrillos (Rodríguez *et al*., 2010, p. 6). También, el barrio se ha convertido en una opción de residencia para aquellos que buscan tranquilidad, atrayendo a otros residentes no nativos de Tandil. Finalmente, la implementación del programa de créditos para viviendas Procrear en 2012 ha impulsado la llegada de nuevos pobladores, dado el valor más accesible de los terrenos en comparación con otras áreas de la ciudad.

En términos de servicios, Cerro Leones dispone de un Centro de Atención Primaria de la Salud que cuenta con la presencia permanente de un enfermero y atención médica dos días a la semana. El barrio posee un jardín de infantes (Jardín N.º 915), una escuela primaria (EP N.º 4) y una escuela secundaria (ES N.º 16). Entre los espacios culturales tradicionales se encuentran el club Figueroa, donde se desarrollan actividades como fútbol agrario, gimnasia, patinaje, boxeo, yoga, entre otros, y la biblioteca, que funciona en el mismo edificio.

El barrio se originó en torno a la actividad canteril en las últimas décadas del siglo XIX y, aunque cesó en 1999, actualmente se destacan otras actividades en la comunidad, como la producción de ladrillos, mientras que la apicultura desempeña un papel complementario (Pizarro *et al.*, 2016). En cuanto al turismo, se limita principalmente al turismo interno e informal: atrae a los habitantes de Tandil que participan en actividades como el *trekking*, la exploración de las calles y las casas de chapa, típicas de este tipo de asentamiento, así como las canteras en desuso, que son muy visitadas para fines fotográficos, paseos o baños durante el verano. En los últimos años, también se ha observado el desarrollo de complejos de cabañas y salones para eventos sociales.

Es importante destacar que desde 2018 se lleva a cabo la Fiesta del Picapedrero, concebida como una forma de generar y fortalecer los lazos identitarios tanto en el barrio como en la comunidad de Tandil. La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) desempeña un papel destacado a través de la operación de un Punto de Extensión Territorial (PET), que ha sido parte del grupo organizador de la Fiesta del Picapedrero.

II. Extensión crítica

Desde el paradigma de la extensión crítica, uno de los desafíos primordiales para las instituciones universitarias públicas consiste en lograr la integralidad de sus funciones: docencia, investigación y extensión. En esta línea, Tommasino y Rodríguez (2013) sostienen que la extensión debe ser considerada como una herramienta de transformación dentro del contexto universitario y debe formar parte integral del acto educativo. En este sentido, se concibe la extensión como una práctica pedagógica que busca transformar la realidad social (Tommasino y Cano Menoni, 2016). Esta concepción implica un proceso de transformación en el cual no se establecen roles estereotipados de educador y educando, ya que todos los participantes pueden aprender y enseñar. Además, se promueve la coproducción de conocimientos que establece un vínculo crítico entre el conocimiento académico y el conocimiento popular (Erreguera *et al*., 2020).

En línea con lo expuesto, la integralidad abarca la relación entre dos ámbitos: el interno, que se refiere al ámbito educativo, y el externo, que involucra la relación con la comunidad. En este sentido, se reconoce que todos los participantes pueden enseñar y aprender, lo cual implica trascender la teoría y otorgar un papel central al acto creativo de la práctica. Asimismo, se propone trabajar en la realidad, partiendo de problemas concretos y apuntando a construir una universidad que responda a las necesidades reales de la comunidad y que oriente las agendas de investigación.

Esta perspectiva privilegia el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y otras formas de saber ligadas a la práctica, con la convicción de que todos los actores pueden enriquecerse. Esta *ecología de saberes* sienta las bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias, convirtiendo a la universidad en un espacio público de intercambio de conocimientos donde las comunidades y los grupos sociales pueden participar sin asumir exclusivamente el rol de aprendices (Santos, 2010).

En resumen, uno de los principales aportes teóricos del paradigma de la extensión crítica a la formación docente radica en destacar la dimensión transformadora de la acción profesional, priorizando a los sectores postergados. Desde esta perspectiva, este proceso se puede llevar a cabo mediante el diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad, con el objetivo de desafiar preconceptos, revisar y generar nuevos conocimientos. En el campo pedagógico, esta convicción fue desarrollada hace más de medio siglo por Paulo Freire, quien planteó que la educación como práctica de la libertad implica problematizar los conocimientos y comprender la realidad para poder transformarla (Freire, 1973).

Otro aporte de la extensión crítica a la formación docente reside en la necesidad de adentrarse en el territorio, desestructurar el entorno del aula y cuestionar las teorías establecidas con el fin de cambiar la formación de los estudiantes. Esto implica generar espacios de problematización de la realidad y de reflexión colectiva. Para lograr esto, es fundamental adoptar una mirada crítica sobre una realidad determinada que permita cuestionar los conocimientos cotidianos y abordar las problemáticas de la comunidad. Es importante tener en cuenta que este objetivo transformador constituye un enfoque y una intención política que no siempre se traduce en resultados contundentes. Por lo tanto, es fundamental centrarse en los procesos formativos más que en los fines en sí mismos, lo cual implica asumir un compromiso político con la educación, las prácticas de investigación y extensión, en pos de lograr la integralidad de las funciones universitarias y de la formación superior.

En el caso de la UNICEN, las iniciativas en extensión tienen como referente a la Secretaría de Extensión, que lleva a cabo la labor en los territorios de su área de influencia mediante los Puntos de Extensión Territorial (PET). Estos puntos constituyen plataformas territoriales que engloban dispositivos y metodologías específicas para organizar el trabajo colaborativo entre la universidad y los diversos actores del territorio, como referentes, instituciones y organizaciones barriales. Los PET se materializan a través de programas, proyectos y actividades implementados por la universidad en conjunto con los actores territoriales para establecer un vínculo activo con las comunidades, fomentando la participación de integrantes de todas las áreas académicas en dichas iniciativas.[1]

El 6 de octubre de 2018, durante la celebración inaugural de la primera Fiesta del Picapedrero, se dio inicio al PET en Cerro Leones. Este evento marcó el comienzo de un proceso de diálogo y construcción colectiva en el cual se identificaron problemáticas, intereses e inquietudes de la comunidad, y sentó las bases para el desarrollo de proyectos inclusivos. El equipo de trabajo del PET está compuesto por miembros de la Secretaría de Extensión de la Universidad, quienes se han comprometido activamente en esta iniciativa.

III. Proyecto de articulación de cátedra con el Punto de Extensión Territorial de Cerro Leones

Con el objetivo de iniciar un camino de integración de los planteos teóricos arriba esbozados con la práctica docente concreta, durante el 2022 se llevó adelante una iniciativa extensionista en la materia Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la FCH-

[1] Para más información, se puede visitar el sitio https://web.extension.unicen.edu.ar/pet/

UNICEN. La cátedra en cuestión se ubica en el 5º año del Profesorado en Historia y es una materia anual en la que los cursantes tienen sus primeras aproximaciones a las escuelas y a las aulas de enseñanza media; constituye también el espacio en el que realizan las observaciones de clases de Historia y las prácticas en un curso específico. Para esto, año a año la cátedra debe articular con diferentes escuelas, directivos y docentes que abren las puertas de sus aulas para llevar adelante las experiencias formativas.

Desde hace varios años, en la cátedra se desarrolla el proyecto "Conocemos la historia local: una propuesta para las clases de Historia en Secundaria", que ha buscado enmarcar diversas propuestas y actividades que año a año se van originando en el intercambio con las instituciones educativas y comunitarias y con los profesores coformadores durante las residencias. El eje de la iniciativa es la indagación en la historia local, por lo que se procura entramar dimensiones como la identidad, la memoria, la ciudadanía, el patrimonio y el espacio local, resaltando la dinámica de los actores sociales, sus prácticas y experiencias en propuestas didácticas. Como parte de esta iniciativa, los estudiantes participan de las actividades preparatorias, en el diseño y la puesta en marcha de las actividades, pudiendo, en algunos casos, enmarcar sus observaciones áulicas y sus prácticas en el enfoque.[2]

Durante el 2022, el mencionado proyecto se desarrolló en el barrio de Cerro Leones, donde la universidad viene trabajando hace algunos años a partir del mencionado PET. La articulación de la cátedra con el PET buscó generar un vínculo más profundo y sostenido en el tiempo con la Escuela Secundaria N.º 16 y los espacios comunitarios con los que ya se viene trabajando. Entre los objetivos formativos de esta experiencia embrionaria figuran: iniciar el trayecto de sensibilización a partir de conocer las problemáticas que atraviesan a la comunidad de Cerro Leones desde la voz de sus actores; aproximarse a nociones de extensión universitaria, prácticas socioeducativas, diálogo de saberes, territorio y afines; generar vínculos con la comunidad y proyectar un anclaje profesional en el territorio a partir de actividades de extensión; concebir la integralidad de las funciones universitarias como una de las finalidades de la formación en curso y del futuro ejercicio profesional.

Las actividades se iniciaron con un trayecto de sensibilización que implicó un primer acercamiento al barrio para un encuentro en el club Figueroa, donde se mantuvo una charla con referentes del PET y vecinos del barrio; también, una caminata por los espacios y edificios más representativos del lugar. Con posterioridad, en una nueva visita al barrio se realizó una

[2] Al respecto, véase D'Agostino, Gregorini y Mateos (2018); Gregorini, D'Agostino y Mateos (2019); Dátola, Gregorini y D'Agostino (2019).

entrevista al director de la Escuela Secundaria N.º 16 y a algunos docentes. Esta última implicó el primer contacto con la institución escolar, que se profundizó luego con las observaciones de clases de Historia. En paralelo, en las clases en la universidad, se realizó la lectura de bibliografía específica y la discusión de conceptos ligados a la extensión y al compromiso social universitario. Además, en esta etapa se trabajó con las metodologías participativas como el mapeo territorial y de actores, utilizados como herramientas de registro y análisis.

Avanzado el desarrollo del proyecto, algunos estudiantes acompañaron con la preparación de la visita guiada por los lugares históricos del barrio, a la que también se sumaron otros actores, como estudiantes de la carrera de Turismo. Este recorrido es organizado por la escuela y forma parte de las actividades de la Fiesta del Picapedrero, celebración que convoca anualmente a diferentes actores y organizaciones de Cerro Leones. Dado que la fiesta se retrasó por motivos externos, su realización se dio con posterioridad al cierre de cursada y pudieron participar solo algunos estudiantes y la ayudante-alumna de la cátedra. Esta actividad tuvo participación voluntaria en tanto que las otras se presentaron como instancias obligatorias de la materia.

IV. Las voces de los estudiantes

A medida que se desarrollan los proyectos de las cátedras y con el ajetreo que implica la labor docente, suele ser un desafío considerable para los equipos registrar las experiencias, realizar un análisis de los avances parciales en relación con los objetivos propuestos, para luego evaluar lo realizado, efectuar ajustes y tomar decisiones sobre la continuidad de los procesos formativos. Dada tal dificultad, es preciso contar con instrumentos que permitan registrar la experiencia tales como diarios, fotos, videos, mapeos, actividades de reflexión grupal, etc. En la materia en cuestión, se utiliza como dispositivo de formación un cuaderno de bitácora en el que los estudiantes llevan un registro escrito de las actividades realizadas, donde pueden incluir preguntas, dudas, observaciones, nociones teóricas, etc. Así, la propuesta consiste en escribir el cuaderno partiendo de la idea de que pasar la reflexión y la práctica por el lenguaje —es decir, "textualizar la reflexión"— es una vía necesaria para avanzar en la formación de la actitud reflexiva de un profesional autónomo. Tal ejercicio narrativo puede ser una operación deliberada y sistemática, especialmente en los procesos de formación de los futuros profesionales como el que describimos (Pérez Abril, 2017).

Por tanto, en sus hojas convergen diversas sensaciones, miedos y deseos, así como conocimientos, reflexiones y análisis de experiencias vinculadas al recorrido que la materia

plantea a lo largo del año. Luego del primer acercamiento al territorio (específicamente el correspondiente al trayecto de sensibilización), la cátedra propone a los estudiantes reflexionar acerca de las diferentes aproximaciones al territorio y sobre los posibles aportes a su rol como futuros docentes de Historia. A continuación, se ofrece un análisis de las primeras reacciones, sensaciones y reflexiones.

En relación con la expansión de las fronteras del aula y del conocimiento que suponen las actividades de extensión, una estudiante destaca la importancia de acercarse al barrio como futuros docentes para salir del círculo universitario y conocer otros saberes que van más allá del conocimiento científico (cuaderno de bitácora N.º 6). Además, mencionan cómo esto los posiciona como actores sociales activos y les brinda un compromiso más amplio con la sociedad (cuaderno de bitácora N.º 3). Este reconocimiento sobre formas más dialógicas de construcción de saberes puede verse en apreciaciones como:

> Creo que la extensión crítica contribuye a nuestra formación pues nos demuestra que existen otras maneras de vincularnos más horizontales y dialógicas donde las demandas, experiencias y conocimientos del resto son guía para nuestro accionar (...) Es un proceso formativo donde el encuentro con les otres me nutre y reconstruye, todes enseñan y todes aprenden. (Cuaderno de bitácora N.º 2)

La visita al barrio también les permite reflexionar sobre la vinculación del conocimiento científico con las problemáticas sociales y el lugar que ocupa su disciplina en la sociedad (cuaderno de bitácora N.º 12). En relación con la construcción del conocimiento histórico, se destaca la importancia de trabajar desde el aula y reconocer la recuperación de la historia local por parte de la comunidad:

> Algo que pude rescatar de la visita a Cerro Leones fue el alto interés por la historia local de los vecinos y la reconstrucción que se ha venido haciendo en los últimos años (...) es posible trabajar la construcción de la historia desde el aula ya que esta recuperación de los orígenes de Cerro Leones también se da desde el colegio. (Cuaderno de bitácora N.º 6)

Es relevante señalar que la mayoría de los estudiantes universitarios que participaron en el proyecto de articulación con el PET de Cerro Leones no conocían el barrio previamente. Esto se debe, en parte, a que muchos de ellos no son oriundos de Tandil, y también a que el barrio está alejado del casco urbano. Además, las actividades propuestas no son habituales en el plan de estudios, lo que genera incertidumbre inicial sobre su utilidad: "Confieso que no entendía muy bien el objetivo de la actividad propuesta de visitar Cerro Leones, ni tampoco que es lo que era un PET ni cómo funcionaba" (cuaderno de bitácora N.º 7).

Sin embargo, luego de ir al territorio, valoran el encuentro y la conversación con los vecinos:

> (…) es sumamente importante para pensarme a mí misma, en un futuro, como docente (...) ningún establecimiento educativo es igual a otro, es necesario enmarcar la escuela en su contexto y tener en cuenta sus propios procesos (...) conocer a los vecinos del barrio es clave, escuchar sus preocupaciones, sus ocupaciones y su historia. (Cuaderno de bitácora N.º 2)

Otro relato afirma que "hay que acercarse con predisposición para escuchar y aprender porque, como yo lo entiendo, la docencia es un proceso donde se aprende de ambas partes" (cuaderno de bitácora N.º 6). Asimismo, la importancia de la actividad parece radicar en que…

> (…) es menester interiorizarnos en qué cosas están sucediendo, qué cosas preocupan e interesan a la comunidad para intentar formar conocimientos y proyectos de utilidad práctica. Que los chicos se sientan actores políticos, que puedan hacer algo por la comunidad a la que pertenecen. (Cuaderno de bitácora N.º 5)

Algunas reflexiones van más allá al considerar la docencia como una práctica transformadora a partir de "repensar cómo nos vinculamos, organizada, creativa y de una forma transformadora con la sociedad de la cual somos parte. Yo creo que como docentes somos clave para pensar los cambios e impulsarlos" (cuaderno de bitácora N.º 2). En la misma línea, otro estudiante reflexiona: "Se trata para mí de formar una conciencia crítica y situada respecto a lo que corresponde a nuestro rol docente, especialmente en relación a la sociedad, alumnos y lugares específicos. Es un desafío para aprender a generar conocimiento situado" (cuaderno de bitácora N.º 11).

Al finalizar el recorrido por la materia, los estudiantes plasman en su autoevaluación las sensaciones, emociones y reflexiones sobre lo transitado. Además de contar con este registro, se dispone de un informe elaborado por la Secretaría de Extensión de la UNICEN a partir de entrevistas y registros realizados por una becaria del área.[3]

En relación con el proyecto de articulación, los estudiantes valoran la apropiación de nociones de extensión crítica como enriquecedoras para su formación académica y su rol como futuros docentes:

> Me queda la idea de que la extensión crítica puede ser muy enriquecedora, con aportes y contribuciones sumamente importantes para nuestro rol como futuros docentes. Establecer contacto con miembros de los barrios, de los lugares y los diferentes espacios que forman parte de los territorios genera un proceso crítico en donde además de vincularnos con el saber académico propio de nuestra institución universitaria nos

[3] Dicho informe, que fue elaborado por la becaria Valentina Furastie, se propone ponderar los alcances, desafíos y logros concretados en el proyecto de articulación con el PET, así como analizar los aportes de la extensión a la formación docente, desde la perspectiva de dicha Secretaría. Se basó en entrevistas realizadas a una trabajadora de la Secretaría de Extensión, a los estudiantes que transitaron la experiencia y a las docentes de la cátedra.

> vinculamos con el saber popular, cotidiano, que es imprescindible del pensar. (Cuaderno de bitácora N.º 13)

Asimismo, reflexionan sobre el papel del historiador y su responsabilidad de contribuir a la sociedad, poniendo en diálogo su conocimiento con el de otros actores sociales:

> Algunos saberes nos hicieron reflexionar y ampliar nuestra mirada sobre el que es ser un historiador, el cual no solo investiga para sí, sino también debería contribuir a la sociedad con sus conocimientos, los cuales deben ponerse en diálogo con el conocimiento de los otros sujetos sociales. (Cuaderno de bitácora N.º 9)

En este sentido, las actividades desarrolladas durante el proyecto resultaron novedosas en la mayoría de sus trayectorias universitarias: "En lo personal fue la primera experiencia en cinco años de carrera, y que nos queda poco explorada inclusive con la práctica de ésta materia" (informe del proyecto de articulación, 2022, p. 13).

El balance de la experiencia es cualitativamente diferente entre aquellos estudiantes que realizaron su práctica en la escuela del barrio respecto de aquellos que, aunque continuaron el desarrollo del proyecto, practicaron en otras escuelas de la ciudad. Quienes llevaron adelante su práctica en la institución pasaron muchas horas allí, no solo observando clases, sino también compartiendo momentos en los recreos, trabajos en la huerta, etc. Uno de ellos sintetiza así la experiencia: "He de destacar cómo el proyecto de articulación con Cerro Leones generó una comprensión profunda acerca del entorno y las condiciones en las cuales se desarrollarían mis clases" (cuaderno de bitácora N.º 11).

Así, el acercamiento previo al territorio contribuyó a generar una mayor seguridad al iniciar la práctica, basada en el conocimiento mutuo de la institución, los actores y sus dinámicas:

> Creo que de esa primera experiencia, en que era todo o casi todo nuevo, hasta hoy que a uno le ha tocado hacer las prácticas docentes ahí y ya las está finalizando y está terminando el año, bueno creo que ha habido un proceso muy enriquecedor y que uno puede decir a esta altura que Cerro Leones, no es que uno se siente como en su casa pero sí que se siente muy cómodo, gracias a este proyecto y a esta iniciativa que ha tenido la materia, gracias a la universidad y también gracias a la hospitalidad de la gente del barrio y de la escuela en particular. (Entrevista N.º 1)

Otro de los estudiantes remarca la importancia del acercamiento con los estudiantes a partir de una presencia prolongada en el barrio y la escuela: "Te ayuda a entender la perspectiva que los estudiantes tienen, cada uno tendrá una diferente porque son diferentes personas, pero hay algo que se da en el contexto de vivir en ese barrio e ir a esa escuela…" (informe del proyecto de articulación, 2022, p. 13).

Además, los estudiantes entienden que pudieron construir herramientas y estrategias que enriquecieron su labor: "ya conociendo la institución, conociendo el curso, yendo a observar, uno comienza a conocer cuáles son las complejidades de cada grupo y de la escuela, como las tiene todas las instituciones y todos los grupos" (entrevista N.º 2).

Como se mencionó, los estudiantes que practicaron en otras instituciones no lograron establecer la misma calidad de vínculos en ellas. Una estudiante referencia que se sintieron como actores externos a la comunidad:

> No se genera esa cercanía que logramos tener todos con la escuela 16. Cuando voy a dar clases entro al colegio y quizás no me saludan y menos saben mi nombre, quién soy o qué voy a hacer a ese lugar. (Informe del proyecto de articulación, 2022, p. 14)

Por último, elegimos las palabras de un estudiante que recupera, al final del recorrido, sus vivencias del primer día. Aquí se plasma la incertidumbre, novedad y curiosidad del primer acercamiento:

> (…) pensando en general de lo que ha sido el año, aquella vez que fuimos al barrio con todos los compañeros del curso que por ahí muchos nunca habíamos ido y no sabíamos bien qué colectivo había que tomar, y nos íbamos avisando todos por el grupo de WhatsApp cuando pasaba el colectivo azul por cada parada, nos fuimos subiendo nos encontramos todos o casi todos en el colectivo, llegamos, bajamos y bueno ahí conocimos el barrio, fuimos al club, conversamos con los vecinos. (Entrevista N.º 3)

El mismo alumno concluía su reflexión: "pudimos visualizar la función social de los docentes, como agentes capaces de incidir en la vida de la comunidad en que se inserta la escuela" (cuaderno de bitácora N.º 4).

En resumen, el acercamiento previo al territorio contribuyó a generar seguridad y conocimiento mutuo, lo cual fue beneficioso al iniciar la práctica. Las actividades de extensión crítica permitieron establecer vínculos horizontales con la comunidad, ampliar la mirada sobre la docencia y generar conciencia crítica situada en relación con el entorno. Los estudiantes valoraron la experiencia como enriquecedora y destacaron la importancia de establecer un diálogo entre el conocimiento académico y el saber popular.

V. A modo de cierre

El propósito de esta ponencia fue realizar una evaluación preliminar de una experiencia de extensión, con el objetivo de analizar los aportes significativos que este tipo de proyectos tiene en la formación docente. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que esta reflexión es parcial, ya que se basa exclusivamente en las percepciones y experiencias de los estudiantes y del equipo de cátedra. Para obtener una evaluación más completa, es necesario

recabar las opiniones y sensaciones de otros actores involucrados, como la comunidad escolar del barrio y los miembros del equipo de extensión de la universidad, con quienes se ha mantenido un diálogo constante. Esta evaluación resulta crucial para dar continuidad al camino iniciado, tomando en consideración los avances logrados, pero también los obstáculos, las incertidumbres y los errores surgidos durante el desarrollo del proyecto.

Conscientes de la necesidad de un balance más profundo que integre diversas perspectivas, esta comunicación se centra en resaltar algunos de los principales aportes que un proyecto basado en la extensión crítica puede brindar a la formación integral de docentes de historia. La concepción de la extensión crítica en la educación puede ser un lente para observar y entender la realidad, así como una herramienta social para la transformación social. Por ello, se considera que la integralidad de la educación con la comunidad propone un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y otros que se producen en la comunidad y/o que se visualizan en la práctica, lo cual permite repensar, revisar y desandar preconceptos, produciendo nuevos conocimientos.

Como se ha demostrado, las reflexiones de los estudiantes universitarios ponen de relieve tres aspectos fundamentales: el diálogo de saberes, la vinculación con problemáticas sociales y el desarrollo de una práctica situada, todo lo cual redunda en una mirada renovada del rol docente. El diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad se presenta como un pilar fundamental para cuestionar preconceptos, revisar y generar nuevos conocimientos. En cuanto a la necesidad de abordar los problemas que afectan a la sociedad, representa la anhelada dimensión transformadora en la acción profesional, priorizando a los sectores más marginados. Además, se subraya la importancia de pasar tiempo con las comunidades, observar y aprender de los actores que han estado trabajando en el territorio, valorando el conocimiento de la experiencia y generando espacios de problematización de la realidad para llevar a cabo una práctica docente contextualizada. Las dudas, incertidumbres y hasta ciertos malestares vividos al comienzo del recorrido parecen dar lugar a una comprensión más profunda de los desafíos que implica una mirada integral de la labor docente. En este caso, el rol docente se amplía, rompiendo los esquemas de un docente tradicional, ya que se abordan otros saberes que van más allá del aula y de la concepción del saber científico como el único válido en la construcción del conocimiento. En este sentido, vale preguntar: ¿qué otros vínculos estamos construyendo con los actores sociales de la comunidad? ¿Cómo contribuyen estos aspectos dialógicos de saberes en la formación como futuro docente?

Desde la perspectiva de la cátedra, se valora el progreso en la construcción y vivencia de una concepción más problematizadora e integral de la extensión. Además, el hecho de llevar

a cabo un proyecto de articulación con diversos espacios y actores, tanto de la comunidad universitaria como del barrio, que se fue ampliando y redireccionando a medida que se desarrollaba la propuesta, ha brindado numerosos aprendizajes no solo sobre la experiencia en sí misma, sino también sobre los desafíos inherentes a este tipo de recorridos. Asimismo, se considera sumamente positiva la inserción y desarrollo de la práctica docente de aquellos estudiantes que la realizaron en la escuela del barrio, donde se evidenció una mayor adecuación e integración de la propuesta a los cursos, así como el establecimiento de vínculos más sólidos con toda la comunidad educativa, lo cual ha generado prácticas áulicas con resultados muy favorables.

Finalmente, la experiencia acumulada por la cátedra en el desarrollo de proyectos similares en años anteriores ha impulsado algunos ajustes en la propuesta actual, los cuales han resultado en importantes ventajas. En primer lugar, la articulación con el Punto de Extensión Territorial (PET) de Cerro Leones, que ya se encuentra trabajando en el territorio, ha facilitado y proporcionado contactos, vínculos y proyectos previamente realizados como parte de una estructura en funcionamiento. Esto ha favorecido la planificación, ya que alivió al equipo de cátedra de una serie de tareas que consumen mucho tiempo y energía. En segundo lugar, la definición de objetivos concretos y claros, pero también con una agenda abierta, fue expuesta desde el inicio a los estudiantes, lo cual contribuyó a disminuir la incertidumbre y a comprender que esta es parte inherente de este tipo de recorridos.

Respecto de los aspectos que podrían considerarse desventajas, la carga adicional de tareas tanto para los estudiantes como para las docentes de la cátedra es un aspecto para tener en cuenta. La integración del proyecto en todas las demás actividades de la materia, seleccionando un día y horario habitual de cursada para su desarrollo, si bien resultó una estrategia efectiva, ha restado tiempo a otras tareas y momentos de la materia que también requieren dedicación. Es relevante destacar que esta integración implica una distribución de recursos y esfuerzos que ha afectado la planificación y ejecución de otras actividades académicas. La multidimensionalidad de esta materia, en la cual se llevan a cabo diversas actividades que involucran intensamente tanto a los estudiantes como a las docentes, es un aspecto que merece ser considerado y analizado con detenimiento en futuras experiencias.

Para finalizar, se puede afirmar que la experiencia en curso y los testimonios reflexivos de los estudiantes evidencian la necesidad de introducir cambios en la formación docente que apunten a desarrollar prácticas situadas, a largo plazo y con una perspectiva transformadora de la realidad social en la que se trabaja. Además del objetivo de transformación social, las narrativas de los estudiantes revelan la poderosa transformación

subjetiva que implica el encuentro con el otro. Tanto la docencia como la extensión son prácticas que conmueven, que se fundamentan en la experiencia y en el vínculo con el otro. La conjunción de ambas requiere comprender el universo del otro (la comunidad, las escuelas, las diversas instituciones), reconocer que hay una historia detrás, una subjetividad, una forma de conocer el mundo que se entrelaza con la propia, con el fin de construir una nueva perspectiva del mundo (Freire, 2010).

VI. Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Dátola, C., Gregorini, V. y D'Agostino, V. (2019). *La clase de Historia en perspectiva local. Relaciones interétnicas en la frontera sur de Buenos Aires durante la década de 1820.* II Jornadas de Graduadxs de Geografía e Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, Tandil, 12 y 13 de septiembre.

D'Agostino, V. y Gregorini, V. (2020). El uso del Cuaderno de la Bitácora como elemento de reflexión y análisis en la Residencia del Profesorado en Historia. En *Actas del II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*, Tandil, 4, 5 y 6 de diciembre de 2019.

D'Agostino, V., Gregorini, V. y Mateos, L. (2018). El Centenario de la Independencia argentina: Una aproximación a partir de la Historia local y el análisis de fuentes históricas en escuelas secundarias. *RIBEH Revista ibero-americana de Educaçao Histórica*, *1*(1), 86-112. https://aipedh.wordpress.com/revista-da-aipedh/contato/

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Escolano, B. A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições, 16*(1), 41-63.

Erreguera, F., Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión en la UNLPam, 4*(4), 177-204.

Freire, P. (1973 [1969]). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gregorini, V., D'Agostino, V. y Mateos, L. (2019). (Re)visitando la ciudad en las clases de Historia. En S. Gómez, V. D'Agostino y L. A. Masá (Eds.), *Hilando perspectivas sociales.*

Abordajes en torno a problemas argentinos. Siglos XIX, XX y XXI (pp. 404-419). CIEP Ediciones.

Jackson, P. (1991 [1968]). *La vida en las aulas*. Morata.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la Enseñanza.* Amorrortu.

Pérez Abril, M. (2017). El lugar de la escritura en la formación del profesorado reflexivo. En D. Roget y R. Anijovich (Coords.), *Prácticas reflexivas: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp. 139-154). Aique.

Pizarro, M. J., Goldwaser, B. y Soria, L. (2016). Reconversión de espacios productivos con la tradición minera en la ciudad de Tandil. El caso de Cerro Leones. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 1*(3), 155-176.

Rodríguez, C. I., Jacinto, G., Galarreta, A. R. de y Banda Noriega, R. (2010). Gestión del agua subterránea en el Barrio Cerro Los Leones, Tandil (Argentina). *Revista Ciencia Docencia y Tecnología*, (41), 193-216. https://www.ina.gob.ar/legacy/pdf/ifrrhh/01_017_Rodriguez.pdf

Roget, A. D. y Anijovich, R. (Coords.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*. Aique.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Ediciones Trilce - Extensión Universitaria.

Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Anagrama.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata.

Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Alvárez Pedrosian y A. Romano (Eds.), *Cuadernos de Extensión N.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-39). UNICEN.

VI.I. Documentos consultados

Bitácoras de estudiantes (2022).

Informe del proyecto de articulación con el Punto de Extensión Territorial, Cerro Leones (2022).

Entrevistas realizadas por Valentina Fourastie para la Secretaría de Extensión de la UNICEN.

La práctica profesional docente en Mendoza en el contexto de la pospandemia. Una experiencia desde la mirada de la residencia

María Rosa Elaskar
Prof. asociada de la cátedra Residencia. Carrera de Profesorado de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
roelaskar@gmail.com

María Alejandra Figueroa
Prof. adjunta de la cátedra Residencia. Carrera de Profesorado de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
prof.alejandrafigueroa@gmail.com

Norma Beatriz Puebla
Prof. adjunta de la cátedra Residencia. Carrera de Profesorado de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
beatriznorma2000@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene como finalidad dar cuenta de algunos de los aspectos que atravesaron la residencia del Profesorado de Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo de la provincia de Mendoza, durante el año académico 2022 y que se incorporaron en el desarrollo de las prácticas profesionales, fruto de la herencia de la pospandemia. La residencia docente en el año académico 2022 retoma la presencialidad como parte de la intervención institucional, pero, al mismo tiempo, mantiene el escenario de la virtualidad con la intención de acompañar y fortalecer los tres momentos desde donde se estructura la práctica profesional: prepráctica, práctica en acción y práctica reflexionada.

La intención de esta propuesta es resignificar la potencialidad de lo virtual como escenario para innovar en las prácticas, favoreciendo la concreción de estas en modelos híbridos.

Abordaremos el tema desde la mirada de los docentes tutores que vivenciaron estas nuevas experiencias como un desafío a su labor profesional, como así también desde los estudiantes practicantes en tanto futuros profesores.

Palabras claves: aprendizaje semipresencial, práctica pedagógica, tecnología educacional, tutoría

I. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo narrar las experiencias llevadas a cabo por el equipo de cátedra de la residencia docente del Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo durante el año académico de la

pospandemia en 2022. La intención principal de este relato es describir y analizar las decisiones que se tomaron para actualizar y enriquecer el dispositivo tecnopedagógico y didáctico diseñado en aula virtual que acompañó la experiencia de la práctica en los años precedentes, poniendo en valor su sentido, potencialidad y eficacia.

En primera instancia, es necesario recordar que el proceso pedagógico llevado a cabo por la mencionada cátedra durante la situación de educación remota de emergencia en los años académicos de la pandemia 2020 y 2021 demostraron, más allá de las imprecisiones iniciales, que fue posible conducir la residencia en un formato no presencial. La propuesta en aula virtual permitió que los estudiantes realizaran su práctica profesional, orientándola principalmente al diseño de configuraciones didácticas. De esta manera, se pudo garantizar la continuidad del recorrido académico de los estudiantes del profesorado acompañándolos en una experiencia inédita para todos los involucrados.

A la postre, muchos de los resultados altamente positivos de esta experiencia dieron cuenta a la fecha que "regresar a un estado anterior a la pandemia es casi imposible" (Alcocer Vázquez, 2022, p. 205) y dar continuidad a algunos componentes pedagógicos asociados a lo virtual sigue siendo una apuesta acertada. Por lo mismo resignificamos la virtualidad en nuevos hallazgos, intentando construir desde allí un escenario para innovar en las prácticas y favorecer la concreción de un recorrido distinto, uno que a futuro pudiese avanzar hacia formas híbridas.

II. Encuadre teórico-metodológico

Esta ponencia busca ser un relato de corte descriptivo y exploratorio de las decisiones tecnopedagógicas y didácticas orientadoras de la propuesta semipresencial que se presentó a los estudiantes en aula virtual para orientar su práctica profesional. Este espacio virtual de enseñanza y aprendizaje se construyó en orden a lo normatizado desde el SIED[1] con relación a la propiedad intelectual del material didáctico que allí se ofrece y trabaja, regido por Ord. 045/2019. Para el diseño de su estructura, se remitió a lo sugerido en el anexo III de la mencionada ordenanza.

La arquitectura del aula virtual y el tipo de actividades se organizaron a partir del diseño instruccional ADDIE. Este hace referencia a cinco pasos en su elaboración: análisis, diagnóstico, desarrollo, implementación y evaluación.

Con la suspensión de la presencialidad y el cierre de los edificios educativos durante la pandemia en 2020, las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

[1] SIED: sistema integrado de educación a distancia.

Nacional de Cuyo decidieron garantizar a los estudiantes del Profesorado de Historia su respectivo proceso de práctica profesional. Pusieron a disposición, para tal efecto, la plataforma virtual institucional Moodle, así como una serie ingente de materiales con orientaciones tecnopedagógicas para su uso efectivo. Los desafíos y las oportunidades educativas que ofreció este entorno llegaron a los estudiantes a través de un trabajo denodado de los docentes.

La pretensión de alcanzar un modelo híbrido, mixto o *blended learning* a partir del cual se combinaron herramientas y recursos didácticos propios de la presencialidad con aquellos específicos de la virtualidad (Fainholc, 2021) empezó a vislumbrarse como el posible camino a seguir. Un modelo híbrido se caracteriza por la interacción y complementariedad entre las actividades presenciales y virtuales, "logrando que estas se complementen entre sí como un todo integrado" (Giorda Ugarteche *et al.*, 2022, p. 34). Conviven aquí simultáneamente diferentes espacios, diferentes temporalidades y particulares formas de trabajo.

Para comprender el alcance de este trabajo y por qué consideramos importante exponer, diremos que los resultados obtenidos fueron variopintos. Se pudieron observar durante la residencia algunas situaciones en términos tecnopedagógicos, didácticos y disciplinares que fueron necesarias atender en su momento y que siguen planteando líneas de estudio e investigación. Nos interpela constantemente la necesidad de ofrecer mediaciones pertinentes a un entorno virtual y/o híbrido, y esta necesidad se vuelve imperiosa en los tiempos que corren dada la complejidad de los nuevos escenarios educativos.

A modo de ejemplo, citaremos primero aquellos aspectos y/o características extraídas de la observación directa del proceso de práctica y de las interacciones entre tutores y residentes entre el 2020 y el 2022:

- Buena disposición para encarar el proceso de prácticas en un entorno inédito.
- Flexibilidad en el uso y gestión del tiempo destinado al trabajo en virtualidad.
- Mayor exigencia y nuevos desafíos en la elaboración de materiales didácticos en formato digital y con el uso de software específico.
- Poca creatividad en la elaboración de recursos para la enseñanza.
- Enseñanza tradicional de los contenidos. Sobreabundancia de la narrativa factual a la hora de explicar hechos y procesos con un marcado corte historicista.
- Prácticas pedagógicas simples: actividades en formato tradicional, poco mediadas y con consignas ambiguas.
- Diseño de instrumentos de evaluación poco adaptados al escenario virtual.
- Dificultades de comunicación y mediación de contenidos en el entorno virtual.
- Desconocimiento de los diseños instruccionales para la virtualidad.
- Inconvenientes técnicos relativos al uso y edición del aula virtual Moodle.
- Escasez de tiempo para explorar nuevas aplicaciones y sus posibles usos didácticos.

- Poca disponibilidad de recursos tecnológicos: internet y dispositivos.

Este formato se mantuvo en una modalidad 100 % virtual durante los años 2020 y 2021 para pasar luego, durante el año académico 2022, a un formato mixto entre lo virtual y lo presencial con pretensión de hibridación. Aquí nos detendremos especialmente para narrar y analizar la experiencia que a continuación presentamos.

En esta nueva normalidad educativa "se recupera progresivamente la presencialidad y se expande el aprendizaje de los estudiantes" dando un lugar de importancia al escenario virtual (Balladares-Burgos, 2021, p. 25). De este modo, "la educación híbrida será el puente de las universidades para retomar una nueva normalidad educativa" (Balladares-Burgos, 2021, p. 35).

Por lo dicho, podemos anticipar que los aspectos observados implicaron un nuevo desafío tutorial para quienes integramos la cátedra de la residencia. No fue suficiente el uso efectivo del aula virtual para dar respuesta a la nueva situación. Por el contrario, la necesidad de brindar un espacio virtual mayormente acorde a las características y exigencias de la modalidad a distancia, la urgencia en construir una propuesta amplificada y flexible que acompañe el proceso de intervención escolar de los residentes y la necesidad de ampliar el abanico de aspectos por enseñar para orientar una práctica a distancia primero y semipresencial luego significaron también un trabajo arduo de actualización, apropiación y nuevos aprendizajes docentes que continúan a la fecha.

Los aspectos esbozados precedentemente se empezaron a mirar a la luz de las actuales políticas públicas y de las normativas educativas para el nivel superior. También se consideraron las tendencias culturales de nuestros estudiantes (Maggio, 2022), en perspectiva con las oportunidades propias de la cultura digital en la sociedad del conocimiento (Gros Salvat *et al.*, 2012). Por último, la convicción de que la inclusión digital es un derecho humano (López López y Samek, 2009) nos permitió argumentar la significatividad de la propuesta pedagógica en virtualidad.

La virtualidad no fue una experiencia de aprendizaje única, sino el canal que hizo posible pensar la práctica desde un modelo híbrido, donde el aprendizaje que implica el oficio de enseñar transitara en dos escenarios: el espacio físico/material andamiado por las instituciones y el virtual promovido por la plataforma Moodle. El diseño de una propuesta de práctica híbrida potenció especialmente la experiencia de los residentes, amplió el horizonte de la práctica y facilitó la interacción y el intercambio.

III. Desarrollo

El equipo de cátedra de la residencia tuvo que coordinar con premura un proceso inédito para presentar a los practicantes una propuesta pedagógica virtual acorde a las posibilidades de sus involucrados sorteando las vicisitudes de una práctica que sería ciertamente distinta.

La vivencia virtual de base multisensorial favoreció el contacto entre docentes-tutores y estudiantes en tiempos fluidos, consolidando la noción de aula aumentada y de aprendizaje ubicuo; permitió acceder a herramientas y materiales digitales que, por su naturaleza binaria, se editan, comparten y descargan de manera constante e intermitente; habilitó espacios para las consultas y las dudas, ofreciendo mediaciones diferenciadas y alentando acciones educativas más democráticas; brindó nuevas enseñanzas en términos de tecnología educativa que se entramaron con la didáctica disciplinar. Atendimos a la urgencia de las vicisitudes erráticas e inesperadas, fortaleciendo principalmente la comunicación, la escucha atenta y empática y el interaprendizaje en el marco de múltiples alfabetismos.

Figuras 1 y 2

Presentación del espacio y el equipo de cátedra en el aula virtual

En el espacio de la virtualidad, la residencia docente avanzó hacia la hibridación estructurando la propuesta en tres momentos: prepráctica, práctica propiamente dicha o práctica en acción y práctica reflexionada. Para la etapa de la prepráctica y de la práctica reflexionada, se utilizó exclusivamente el aula virtual Moodle, dominio institucional ofrecido y administrado por la Secretaría de Virtualidad. El período de la práctica propiamente dicha se realizó mediante la inserción de los estudiantes en las instituciones educativas designadas para tal fin.

La elección de presentar la práctica profesional estructurada en el aula virtual en tres momentos respondió a la necesidad de acompañar y guiar una instancia de naturaleza social compleja e incierta condicionada por múltiples factores (Sanjurjo, 2009), que superan por mucho la inserción momentánea y breve del residente en el ámbito escolar. Si comprendemos la práctica desde el paradigma moriniano de la complejidad, concluimos que esta involucra procesos anteriores y posteriores al contacto con la escuela y con los alumnos a quienes se destina la propuesta educativa. Pensar en términos de complejidad es atender a la necesidad de conocer el contexto institucional y el momento histórico en el que se desenvuelve, aproximarse al modelo de clase y al estilo de enseñanza desarrollados por el docente a cargo del curso e interactuar con este en un diálogo necesario. Invita, finalmente, a pensar la clase en la preclase, reconociendo las diferentes progresiones que facilitan la planificación. Entrar a la clase a partir de la elección de los sentidos y los formatos (Steiman, 2018) implica una imperiosa necesidad de reflexionar de forma continua y sistemática, con autonomía y compromiso, poniendo en tensión la teoría y la práctica que se cruzan en la elaboración y concreción de la clase.

Para materializar esos momentos, el aula virtual, como escenario de lectura, aprendizaje y comunicación asincrónica, fue de gran valor pedagógico. Facilitó el acceso a una propuesta que guio el proceso de práctica en su totalidad, atendiendo lo colectivo y lo individual. Además, favoreció la socialización de los desafíos que implicó la práctica en cada uno, sosteniendo la intención inicial de ayudar al residente en la comprensión del oficio de enseñar.

III.I. Período de la prepráctica profesional docente. Una aproximación de la teoría a la práctica

Los estudiantes fueron matriculados por el equipo de cátedra de acuerdo con una lista emitida por el sistema SIU guaraní[2] en el aula de Residencia-Práctica Profesional de Historia. Una vez matriculados los estudiantes que llevaron adelante la práctica profesional, se les realizó por medio de un formulario de Google una encuesta diagnóstica a los efectos de recabar información de contacto, situación académica, experiencia en el ejercicio de la docencia, habilidades con relación al uso pedagógico de las tecnologías digitales y herramientas ofimáticas, piso tecnológico personal y experticia en el manejo de aulas virtuales.

Luego de analizar los datos arrojados, se realizó la reunión inicial de prácticas profesionales en forma presencial en marzo del 2022. En dicha reunión, el equipo de cátedra realizó la presentación de la práctica profesional docente y explicó en forma detallada sus tres momentos. Además, se dieron las indicaciones sobre la forma de acceder y de navegar el aula virtual Moodle y se les asignaron a los practicantes las instituciones educativas con los respectivos cursos y sus correspondientes tutores. En el aula virtual, se habilitó un foro de dudas y consultas por cada tutor de modo tal que los estudiantes pudieran mantener una comunicación constante y fluida.

Esta etapa se extendió desde el 30 de marzo al 30 de abril. En este momento, nuestros estudiantes comenzaron a preparar la práctica profesional propiamente dicha. Para ello, reflexionaron sobre el sentido, la importancia y el significado de la práctica profesional como parte de la formación inicial. En esta instancia, nuestros jóvenes aprendices tomaron contacto con lo que significa ser docente y las implicancias que sus actos tienen con relación a los alumnos que se les destinan. Como primera actividad, realizaron una práctica de prospección mediante la resolución de un ejercicio donde se evocó la propia experiencia de vida como estudiantes del secundario. En este momento debían pensar en aquellos profesores que

[2] SIU Guaraní: sistema de información universitaria.

promovieron experiencias pedagógicas decisivas y en otros que no lo hicieron y por qué. Desde el punto de vista pedagógico, consideramos interesante este ejercicio con la propia biografía como instancia de aprendizaje *desde uno mismo* (Prieto Castillo, 2007b) y desde donde empezar a mirar la propia práctica. Educar la mirada es poner en perspectiva aquello que esperaban de sus profesores durante la educación secundaria. Este ejercicio los proyecta a futuro con relación a qué profesores quieren ser y cómo quieren encarar esa primera experiencia. Rememorar emociones, vivencias, actividades, aprendizajes, entre muchos otros aspectos que fueron parte de su propia historia escolar. Buscamos particularmente, en este momento, invitarlos a trabajar el tiempo histórico personal para entender qué cosas de su experiencia educativa cambiaron o permanecieron en comparación con el presente. Ayudarlos a instalar la pregunta como actitud pedagógicamente crítica les permitirá empezar a aproximarse a su propia práctica, a escudriñarla a la luz de lo vivido y de lo que dejó el estudio de la teoría abordada en el espacio curricular de la didáctica de la historia como didáctica disciplinar.

Como segundo ejercicio, visualizaron diferentes videos sobre las cualidades que debe adquirir el docente en los tiempos actuales y confeccionaron un cuadro sobre los diferentes aspectos para tener en cuenta en el ejercicio profesional. De las cualidades observadas, se destaca la competencia digital para el docente de hoy y por lo mismo se refuerza la idea de que dicha competencia no se mire como una suma de capacidades por conquistar a futuro, sino como parte del desafío que impondrá la propia práctica.

Para acercar a los estudiantes a la complejidad que reviste el proceso de residencia docente, con las múltiples dimensiones internas que se conjugan y articulan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, realizaron la lectura de diferentes documentos. Entre ellos, el artículo titulado "La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación" (Verstraete, 2018). Como fruto de esas lecturas, al finalizar el proceso de residencia deberán completar un cuadro de doble entrada sobre los diferentes aspectos de las configuraciones didácticas llevadas a cabo en las planificaciones de las clases realizadas en la práctica. Todas estas actividades y las que se sumaron en los otros dos momentos se sumaron al porfolio final como parte de un trabajo integrador.

III.II. Período de la práctica profesional docente. La intervención áulica (mayo-junio)

Las instituciones en las que se llevaron adelante las prácticas fueron cuatro, dos de gestión estatal provincial, una de gestión privada provincial y la última de gestión nacional

preuniversitaria. En la escuela 4-175 Jorge Eduardo Chahla (secundaria orientada de gestión estatal) realizaron las prácticas en 1° 1ª y 1° 2 ª. En la escuela 4-007 Miguel Amado Pouget (técnico-agrícola de gestión estatal), el curso asignado fue 3° 3ª. En la escuela PS-201 María Auxiliadora (secundaria orientada, confesional de gestión privada) el curso asignado fue 2° 3ª. En el Departamento de Aplicación Docente (escuela nacional preuniversitaria perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo) fueron ubicados los practicantes en los siguientes cursos: 1° 5ª, 1° 11ª, 1° 12ª, 2° 1ª, 3° 10ª, 3° 11ª y 3° 12ª. Todos los cursos mencionados tuvieron modalidad presencial en su totalidad, por lo tanto, los practicantes no diseñaron clases virtuales.

Los profesores tutores que llevaron adelante la tarea de acompañar y orientar a los estudiantes en este nuevo camino por recorrer fueron cinco, todos integrantes de la cátedra.

En este momento, los estudiantes tomaron contacto con las instituciones, los cursos asignados y los temas por desarrollar. Cada practicante diseñó las planificaciones y las correspondientes secuencias de actividades para un período de doce clases —considerando a cada hora cátedra (cuarenta minutos) como una clase—, las cuales, según organización institucional, pueden agruparse en clases de una hora, dos o tres por día. Por otra parte, debieron diseñar el instrumento de evaluación y evaluar lo planificado. Cada plan de clase y secuencia de actividades fue presentado a sus profesores tutores, los que realizaron las sugerencias pertinentes antes de su aprobación y puesta en práctica. El objetivo de este momento de la práctica fue que cada residente pudiese experimentar de forma global el ejercicio de la profesión, participando de algunas de las tareas que implica el rol docente. Por ello, además, se le suma la indagación y el análisis de muchos elementos de la vida institucional: abordaje del PEI, del PCI, de la normativa de convivencia, del régimen de evaluación, de algunos proyectos escolares, incluso la participación en un acto o efeméride. Los resultados valorativos que el trabajo de lectura y análisis de dicho material escolar arrojen también serán incorporados al porfolio.

Si bien el escenario del aula virtual no fue el espacio más destacado de este momento de la residencia, es importante mencionar que se prepararon una serie de materiales que los practicantes tuvieron a disposición con posibilidades de lectura *online* y descarga. Dichos materiales fueron diseñados con el programa *online* y gratuito Genial.ly y consistieron, básicamente, en una presentación multimedia con una gama amplia de aplicaciones, tutoriales y videos que ofrecieron recursos para preparar el material didáctico. Por mencionar algunas cosas, podemos referir: uso de Google Drive, Genial.ly y Padlet; sitios de almacenamiento y trabajo colaborativo, presentaciones multimediales para la elaboración de infografías, unidades

didácticas y gamificación y muros cooperativos respectivamente. La mayoría de uso comercial y privativo, con algunas funciones de tipo gratuitas. *Software* libre no se utilizó.

Resulta interesante comentar que el escenario virtual tuvo su prolongación en el uso de redes sociales como WhatsApp. La conformación de grupos cerrados por cada tutor favorece y optimiza el trabajo de equipo. La asiduidad de su uso y la rapidez de la mensajería naturalizaron su incorporación en el ámbito académico, hecho que, además, se incorporó durante la pandemia y pervivió como práctica para servir de atajo al contacto y comunicación, en especial a la hora de gestionar imprevistos.

III.III. Período de la práctica reflexionada (julio)

Este momento, como su nombre lo indica, fue una invitación a la reflexión por medio de la realización de un ejercicio de metacognición individual, donde cada practicante analizó su propia praxis, su propia producción y desempeño, teniendo en cuenta los aciertos, los errores, las fortalezas y debilidades. Para introducirlos en el ejercicio de la propia reflexión, los estudiantes observaron diferentes materiales audiovisuales sobre las ventajas de la práctica reflexiva. Luego elaboraron un informe escrito en el que dieron cuenta sobre su propia experiencia en la práctica profesional docente. Para orientarlos en la narración de su propia experiencia, se formularon preguntas orientadoras tales como: ¿Cómo me sentí en mis prácticas profesionales? ¿Cuáles eran mis mayores temores? ¿Qué aspectos me hubiera gustado que fueran diferentes? ¿Qué me gustó de mis prácticas? ¿Cómo me sentí con los profesores tutores y los docentes del curso?, sugerencias al equipo de cátedra, entre otras.

La evaluación realizada al proceso desarrollado en la práctica profesional fue sumativa y formativa. Durante el período de la práctica en acción, cobró especial importancia la retroalimentación formativa, ya que ofrecía a los estudiantes "información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada" (Anijovich, 2019, p. 6). Así, la evaluación se convirtió en una instancia más de aprendizaje, en una oportunidad para mejorar el proceso. En la etapa de la práctica reflexionada, los estudiantes, al poder analizar y reflexionar sobre su propio quehacer áulico, pudieron dar cuenta de la importancia que adquiere la evaluación como una instancia más de aprendizaje.

La nota final fue el resultado de la ponderación de las diferentes evidencias de aprendizaje recogidas a lo largo del proceso. Entre ellas se encuentran las observaciones de clases realizadas por los tutores internos y externos de la cátedra, como así también la

realización de las diferentes actividades planteadas para los momentos de la prepráctica y de la práctica reflexionada.

La práctica profesional culminó con la presentación de todas las experiencias de aprendizaje en un porfolio único en el aula virtual de Moodle. En él quedaron plasmados las diversas inquietudes, los temores y las experiencias vividas en el tránsito por la práctica profesional.

Hemos rescatado las voces de algunos estudiantes para brindar un bosquejo de lo vivido por nuestros residentes en cada tramo recorrido.

Las emociones que se entremezclan en los practicantes al inicio son, por lo general, sentimientos de miedo, ansiedad y angustia. Emociones que se justifican al ser, para muchos, el primer contacto con el mundo laboral. Para algunos, el temor se manifiesta respecto del control de la gestión del tiempo en la clase, la construcción de un clima áulico propicio o la transformación de la historia regulada o científica en historia enseñada. "En mi primer día de clases, me sentí con mucha ansiedad y nervios. El tiempo fue uno de los temores con los que empecé las prácticas, pero gracias al apoyo de mis tutores pude controlar y manejar mejor los tiempos".[3] Otros estudiantes manifiestan al respecto que:

> La importancia de esta instancia de formación reside en el hecho que es la primera inserción de los futuros docentes en el mundo laboral, donde pueden tener interacciones reales al tiempo que les permiten consolidar las competencias profesionales y desarrollar habilidades para la resolución de problemas, reafirmando su compromiso ético y social.[4]

> Esta etapa de prácticas es fundamental, ya que nos acerca a la realidad que vive un docente en el aula, por lo tanto, a esta instancia la considero de suma importancia. Aquí todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera pueden ser volcados de una manera didáctica y pedagógica.[5]

Durante este período, el practicante dimensiona cabalmente el acto educativo, situándose en contextos reales. Esto queda reflejado en la percepción de otro estudiante cuando sostiene que "el estar en la escuela y vivir día a día el ser docente, me hizo pensar y reflexionar que no solo es dar contenidos a los alumnos e irse, sino que la escuela es mucho más que dar clases, es tener en cuenta la diferencias, la diversidad y las distintas realidades que se presentan en cada uno de los alumnos".[6]

[3] Relato del estudiante A de la práctica profesional 2022.
[4] Relato del estudiante B de la práctica profesional 2022.
[5] Relato del estudiante C de la práctica profesional 2022.
[6] Relato del estudiante D de la práctica profesional 2022.

La residencia es un punto de partida para poner en acto todas las competencias, habilidades y destrezas adquiridas en la trayectoria formativa. "El proceso de residencia fue un camino desafiante, gratificante, un punto de partida, un acercamiento enriquecedor que ha llegado a provocar en mí, cuestionamientos y replanteos y conclusiones".[7] Sin embargo, debe ser concebida como un proceso que se actualiza en forma constante y a lo largo de todo el trayecto profesional.

Nosotros, a modo de síntesis, compartimos las palabras de otro estudiante sobre lo que significó su residencia:

> La mejor y la más importante de las reflexiones radica en concebir a la formación docente como un ejercicio constante, periódico que implica horizontalidad, humildad y principalmente acercamiento no solo a los individuos, sino también a sus realidades, a sus mundos, a sus necesidades y metas.
>
> Considero que el accionar y la labor docente es capaz de cambiar y mejorar la vida de las personas y, el compromiso, la responsabilidad, la paciencia y la entrega son herramientas fundamentales para tal fin.[8]

IV. Conclusiones

El modelo híbrido pospandemia se convirtió en un propicio escenario para innovar en el marco de las prácticas profesionales, ya que brindó la oportunidad de realizar un recorrido distinto en cuanto a las formas de enseñar y aprender.

El trabajar en un entorno inédito hasta entonces implicó en los docentes la imperiosa necesidad de una actualización de saberes, como así también la apropiación de nuevos aprendizajes, los que continúan a la fecha.

La vivencia virtual fortaleció la comunicación, la escucha atenta y empática y el interaprendizaje en el marco de múltiples alfabetismos. Habilitó espacios para las consultas y las dudas, ofreciendo mediaciones diferenciadas y alentando acciones educativas más democráticas; permitió acceder a herramientas y materiales digitales de diversa índole, al tiempo que brindó nuevas enseñanzas en términos de tecnología educativa que se entramaron con la didáctica disciplinar.

Construir y enriquecer la propuesta virtual que acompañó la práctica profesional durante el año académico 2022 fue para los profesores tutores miembros de la residencia un desafío importante y necesario de asumir. Implicó poner en consideración nuevos paradigmas

[7] Relato del estudiante E de la práctica profesional 2022.
[8] Relato del estudiante F de la práctica profesional 2022.

pedagógicos a la par que iniciarnos en el aprendizaje de otros alfabetismos relacionados con las ecologías digitales. El trabajo fue arduo, llevó tiempo diseñar los materiales didácticos a partir de los cuales se desveló la propuesta y mantenerlos actualizados. Otorgar sentido al recorrido del aula virtual mediante una equilibrada disposición y organización de su arquitectura hipertextual y mantener fluida la comunicación fueron acciones que nos obligaron a estar activos y presentes en la virtualidad, diferenciar roles y distribuir tareas al interior de la cátedra.

Por otro lado, también para los estudiantes implicó el desarrollo de habilidades de aprendizaje en un entorno virtual. Gestionar el tiempo de trabajo y la autonomía fueron dos de los aspectos más desafiantes. A estos se sumó la organización, confección e implementación de planificaciones y secuencias áulicas para una clase de historia en entornos presenciales. Para los estudiantes, fue un período de incertidumbre ante la situación de pospandemia en el que la mayoría supo adaptarse y tomar los aspectos positivos de la práctica en el contexto de la bimodalidad. La práctica implicó un acompañamiento constante por parte de los profesores tutores, lo cual dio su fruto con un balance positivo. Si bien en un primer momento se presentó como un desafío, con el correr de los días se transformó, en la mayoría de ellos, en una experiencia enriquecedora y gratificante.

Hasta aquí hemos presentado un rápido bosquejo que sirva de referencia para conocer y valorar las experiencias de la residencia en el año académico 2022 que sostuvo su propuesta en la virtualidad, considerada significativa y potente para la innovación y el enriquecimiento de la práctica profesional, promoviendo nuevos alfabetismos en docentes y estudiantes acordes a la cultura digital.

V. Referencias bibliográficas

Alcocer Vázquez, E. (2022). Enseñar en tiempos de COVID-19. *Antrópica: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 8*(15), 203-207.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa.* SUMMA.

Badallares-Burgos, J. (2021). Percepciones en torno a una educación remota ya una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: Estudio de caso. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 11*, 25-39.

Fainholc, B. (2021). El ZOOM y la educación. Un abordaje desde lo comunicacional, social y pedagógico. *Didáctica, innovación y multimedia,* (39). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7968773

Giorda Ugarteche, M. E., Soria, F. y Viggiani, A. (2022). La Bimodalidad en el Nivel Superior. En la Mira. *La educación superior en debate, 3*(4), 9-13.

Gros Salvat, B., Ayuste, A. y Valdivielso Gómez, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En Aretio, L. (coord)., *Sociedad del Conocimiento y Educación* (capítulo 1). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.

Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós.

López López, P. y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y biblioteca,* (172), 114-118.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Paidós.

Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir.* Tilde Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/PhilippePerrenoudDiez nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Prieto Castillo, D. (2007a). *Módulo 1: La enseñanza en la Universidad. Especialización en Docencia Universitaria* (sexta edición). Centro Universitario, Parque General San Martín 5500.

Prieto Castillo, D. (2007b). *En torno a las experiencias pedagógicas decisivas* [ponencia]. Encuentro de Maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina.

Odetti, V. (2021). *¿Cómo integrar espacios virtuales y físicos en las propuestas de enseñanza?* https://www.educ.ar/recursos/155647/valeria-odetti-como-integrar-espacios-virtuacos-en

Sanjurjo, L. (2009). *Dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza, en análisis de una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

Verstraete, M. A. (2018). La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (26), 70-82.

EJE 3: EXPERIENCIAS

Los trabajos presentados en este eje dieron cuenta de experiencias pedagógico-didácticas llevadas a cabo en diferentes espacios (educación secundaria, de adultos, salidas didácticas, talleres, extensión universitaria, etc.). Se convocó a aquellas experiencias que, por su potencial y sus intenciones, se puedan considerar relevantes y significativas para el trabajo y la formación docente en y para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Las ponencias recibidas fueron organizadas en diferentes bloques temáticos afines, a saber:

- Experiencias en pandemia y con diversos lenguajes.
- Experiencias en torno al pasado reciente.
- Experiencias en torno a problemas socialmente relevantes y contenidos trans e interdisciplinarios.

Participaron como coordinadores del eje:

- Marcelo Andelique (UNL)
- María Paula González (UNGS / CONICET)
- Gabriel Grégoire (UNLPam)

Participaron como comentaristas:

- Lucrecia Álvarez (UNL)
- Marcelo Andelique (UNL)
- Yésica Billán (UNGS)
- María Paula González (UNGS / CONICET)
- María Ximena González Iglesias (UNGS / CONICET)
- Juan Gosparini (UNGS)
- Gabriel Grégoire (UNLPam)
- Vanesa Gregorini (UNICEN)
- Lisandro Hormaeche (UNLPam)
- Mariana Paganini (UBA / CONICET)
- Rocío Sayago (UNC)
- Víctor Salto (UNComa)

A continuación, se presentan las ponencias autorizadas para su publicación en estas actas.

Narrativas lúdicas para una educación democrática. Potencialidades del aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Valentina Giaconi
Adscripta en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
Miembro del grupo de investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS).
valentinagiaconip@gmail.com

Resumen

El presente artículo pretende recuperar las potencialidades de la ludificación de las narrativas en la enseñanza de la historia a partir del análisis de una propuesta didáctica basada en una versión propia del juego de mesa *Plan Táctico y Estratégico de la Guerra* (*TEG*), realizada en la Escuela Secundaria N.º 23 de la ciudad de Mar del Plata, junto a les estudiantes de primer año en el marco de la materia Ciencias Sociales. Esta experiencia buscó potenciar la motivación e inmersión de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, integrando aspectos de la dinámica del juego a la narración histórica.

Palabras clave: estrategias educativas, historia, juego educativo, democracia

I. ¿Por qué seguimos contando historias?

Frank Rose (2011) sostiene que nuestra existencia depende de una buena historia y de la conexión entre narradores y oyentes que ella genere. Como cuentacuentos (MacIntyre, 2010), usamos las narraciones para definir quiénes somos e interpretar nuestra realidad. Es por ello por lo que tempranamente aprendimos su valor y logramos reconocer en ellas ciertos patrones universales: una serie de acciones y acontecimientos, una serie de personajes, en un espacio y un tiempo determinados (Peña Timón, 2003, p. 78). En la actualidad, nada ha variado demasiado, las historias se siguen narrando según el mismo patrón universal, sin embargo, la forma en la que las contamos ha sido atravesada por cada nueva tecnología y ha dado lugar a una nueva forma de narración (Rose, 2011, p. 16).

Autores como Rüsen (2004) y Santisteban Fernández (2010) sostienen que las narraciones son la forma lingüística por excelencia de la conciencia histórica, por tanto, cobra sentido que el aprendizaje de la historia esté basado en la comprensión de la construcción del relato o explicación histórica (Sant *et al.*, 2014). Esta última, desde la modernidad, existe casi

únicamente en formato escrito y ha logrado convertirse en el instrumento privilegiado de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Sus virtudes residen en la facilidad que representa para les estudiantes reconocer el orden temporal de los hechos y procesos históricos en una trama escrita (Santisteban Fernández, 2010).

Sin embargo, con el avance sostenido y acelerado de la cultura digital, les estudiantes reclaman nuevos roles, cuestionando la antigua jerarquía que coloca al libro en el centro de la cultura y, junto con él, la figura docente (Ferrarelli, 2015). La autoridad del texto impreso se ve hoy disputada por la emergencia de nuevas y más democráticas formas narrativas que dan por tierra con las posiciones tradicionales de autor/lector, usuario/productor y docente/alumno. Es entonces cuando la noción de que en toda manifestación expresiva del lenguaje se encuentra un relato (Peña Timón, 2003, p. 77) se transforma en una invitación a les docentes a diseñar estrategias de representación de la historia disruptivas.

El cine, los cómics o las fotografías constituyen fuentes de narratividad posibles de implementarse en el aula. Todas ellas comparten los mismos patrones narrativos con los que la humanidad ha construido históricamente sus relatos (acontecimientos, personajes, espacio y tiempo) y, a la vez, comparten los elementos esenciales de la iconicidad de una narrativa visual: una selección de la realidad, un repertorio de elementos fácticos y una sintaxis. Comprendiendo esta naturaleza profundamente visual del relato histórico es que Didi-Huberman (2011) termina por otorgar a la imagen el carácter de *portadora de tiempo*, destacando su valor específico en la construcción de la narración histórica.

Esta cualidad, desde esta perspectiva, puede ser emulada por diversos formatos narrativos que, de ser implementados en el ámbito educativo, alejarían a la enseñanza de la historia del código disciplinar tradicional y tenderían puentes que permitirían vincularse con la historia desde nuevas perspectivas (Rodríguez y Fernández, 2017). El juego guarda esa potencialidad al tiempo que se presenta como recurso didáctico potente (Maggio, 2012) para la representación del tiempo histórico.

***

En mayo de 2022, mientras cursaba mis prácticas docentes para el Profesorado en Historia, me hice eco de esta invitación a participar de una nueva, colectiva, heterogénea y descentralizada forma de vincularse con el conocimiento (Ferrarelli, 2021); y de ella derivó la propuesta didáctica que analizaremos a continuación.

Se pretenderá señalar las potencialidades de la ludificación de las narrativas en el desarrollo del pensamiento histórico a partir del análisis de una versión propia del juego *Plan Táctico y Estratégico de la Guerra* (*TEG*), realizada en la Escuela Secundaria N.º 23 de la

ciudad de Mar del Plata, junto a les estudiantes de primer año de la materia Ciencias Sociales. Además, se buscará señalar la relevancia de la motivación e inmersión de les estudiantes en el proceso de aprendizaje y sus implicancias en el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico y en la formación de ciudadanías activas democráticamente (Santisteban Fernández, 2010).

Habiendo llegado a este punto es preciso, entonces, dar inicio al análisis que aquí nos convoca, el cual se estructurará en torno a dos ejes centrales que buscarán responder, en primer lugar, ¿por qué construir narrativas lúdicas para la enseñanza de la historia? y, en segundo lugar, ¿qué pista puede aportarnos la gamificación de las narrativas en la búsqueda de una educación democrática? Finalmente, se incluirá un último apartado donde se abordará con profundidad la propuesta didáctica que incluye las especificidades de lo que, de aquí en adelante, denominaremos *TEG del Poblamiento*, y las reflexiones de allí derivadas.

II. La gamificación del relato histórico como estrategia de innovación educativa

> Definiremos innovación como una fuerza vital presente en las escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado, en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. (Rivas, 2018, citado en Furman, 2022)

En este fragmento, recuperado por Melina Furman (2022), se vislumbra el norte que guio la propuesta: una alteración de los elementos que reivindique el deseo por aprender. La necesidad de innovar se presentaba, entonces, no solo como un paradigma para mejorar las prácticas de enseñanza de la historia (Litwin, 2008, p. 65), sino también como un reclamo de motivación por parte de les estudiantes.

Fenómeno extendido, fue sintetizado por Jane McGonigal (2011) cuando afirmó que la realidad ya no nos motivaba lo suficiente, al tiempo que se preguntaba "¿dónde, en el mundo real, está ese sentido *gamer*[1] de estar completamente vivo, concentrado y comprometido en cada momento? ¿Dónde está el sentimiento de poder, propósito heroico y comunidad del *gamer*?". Pues bien, desde aquí consideramos que quizás se encuentre en los procesos de enseñanza y aprendizaje gamificados.

[1] Interpretación propia del texto de McGonigal (2011). Allí la autora refiere al *gamer sense*, el cual podría traducirse como 'el sentido del jugador', pero a los fines de este trabajo se optó por la adaptación *sentido gamer*, en tanto alude a una habilidad adquirida que se "activa" frente a un estímulo (como el sentido arácnido de Spider Man) lúdico.

En términos de Lion y Perosi, podríamos hablar de perseguir el estado de *flow* o flujo (2019), donde la motivación o el *sentido gamer* referiría a una instancia de inmersión completa en una tarea a partir del disfrute y la diversión que despierte una pulsión por profundizar y perfeccionar el conocimiento sobre el tema por el puro placer de conocer. En otras palabras, *motivar*, en tanto sinónimo de pasión y entusiasmo, constituye una condición *sine qua non*, no solo del juego, sino también del aprendizaje.

Comprender esta relación nos permite vislumbrar, entonces, una posible respuesta a la pregunta enunciada por Jane McGonigal: "¿Dónde se encuentra el sentido *gamer* en la realidad?". Tal vez se encuentre en la pulsión por compartir y comunicar lo que somos, aspecto que Espinosa Contreras (2016) señala como inherente al juego. De ser esto cierto, habremos encontrado la primera pista que nos acerque a una enseñanza lúdica de la historia.

El aprendizaje basado en juegos, según estos argumentos, no solo es una herramienta disruptiva (Lion, 2020) para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también una herramienta necesaria. Su uso en ámbitos educativos ya ha demostrado que les estudiantes logran construir hipótesis, comprender realidades complejas (Litwin, 2008, p. 103), construir modelos interpretativos, desarrollar capacidades cognitivas vinculadas a la toma de decisiones estratégicas (Lion y Perosi, 2019, p. 63) y entablar vínculos sociales colaborativos con sus pares.

Lamentablemente, poco se ha hablado de lo beneficiosas que resultan estas potencialidades en la enseñanza de la historia. Tal como lo afirma Bain (2005, p. 7), la historia comienza —y con frecuencia termina— con preguntas, problemas, acertijos, curiosidades y misterios. Estos son, a la vez, desde nuestra perspectiva, cualidades lúdicas que permiten el desarrollo de competencias del pensamiento histórico como la imaginación histórica, la empatía histórica, la interpretación histórica y la conciencia histórica (Santisteban Fernández, 2010).

Las experiencias lúdicas inmersivas, signadas por la prueba y el error, donde les estudiantes pueden ensayar el mundo que desearían habitar al tiempo que visualizar uno en el que les atemorizaría vivir (Rose, 2011, p. 7), resultan, entonces, sumamente útiles para la aplicación de estas competencias a la resolución de problemas sociales relevantes y urgentes (Bazán, 2019), ya que motivan a les estudiantes a modificar los escenarios, reinventar los contextos y reflexionar sobre la experiencia analizada (Lion y Perosi, 2019) a partir del reconocimiento de causalidades en los procesos histórico-sociales.

Las evidentes ventajas se han popularizado en las últimas décadas de la mano de los *game studies*, donde se reivindica el juego como producto cultural equiparable a la pintura, el

cine o la literatura, así como también se destaca su valor didáctico y moral. Sobre este punto, en el ámbito de la educación se han destacado los *serious games*, los cuales, aun cuando el carácter ocioso no se encuentra entre sus características principales, buscan potenciar a través de cualidades lúdicas los procesos de enseñanza y aprendizaje volviéndolos más atractivos y favoreciendo la identificación del jugador/estudiante con el entorno de juego y aprendizaje.

Dentro de esta última categoría hemos decidido profundizar sobre la *gamificación*, en tanto se la considera como un marco conceptual poderoso para la representación del tiempo histórico capaz de impulsar aprendizajes más motivantes e interpelantes.

La gamificación educativa fue definida en un primer momento como la adaptación del juego a la educación, y más tarde ampliada a la utilización de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no-lúdicos con el fin de desarrollar distintas habilidades y competencias (Burke, 2012). Esta práctica pedagógica demostró que les estudiantes se comprometen de manera diferente cuando se enfrentan a misiones y desafíos épicos, en especial cuando se trata de una narrativa que los tiene como protagonistas (Litwin, 2008). La introducción de mecánicas y planteamientos de los juegos buscan, en última instancia, motivar a les estudiantes y transformarlos en agentes activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La incorporación de este tipo de estrategias didácticas disruptivas a la enseñanza de la historia constituye una ventana de oportunidades para revisar qué se entiende por aprendizaje en la actualidad. Estamos frente a la oportunidad de que el juego se constituya en un recurso pedagógico válido, aun cuando algunas disciplinas ya lo incorporaban a fines del siglo XX, como la psicología, la antropología y la sociología, e incluso antes, desde sectores alternos a la academia donde se reconocía el potencial didáctico del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el mundo circundante.

Ejemplo de ello encontramos en el *Landlord's game*, creado en 1902 por Elizabeth Maggie, periodista y militante de las ideas georgianas en Illinois. A través de él, su autora pretendía enseñar a quienes lo jugaran las consecuencias de la acumulación de riqueza y la creciente desigualdad entre arrendatarios y propietarios. El tiempo convirtió al *Landlord´s* en una popular oda al capitalismo luego de ser patentado por George Darrow, en 1936, con el nombre de *Monopoly*, a través de la cual los jugadores no solo ensayan una realidad alternativa a un mundo deseado o temido (Rose, 2011), sino también adquieren conocimiento específico sobre el sistema capitalista. El propio *TEG*, adaptación nacional del *Risk*, inspirador de esta propuesta educativa, tiene su origen en la década de 1950 de la mano de Albert Lamorisse (Frasca, 1999) en un intento por comprender el conflictivo pasado imperialista de la Europa de comienzos del siglo XX.

En los últimos años, varies docentes han incursionado en la elaboración de propuestas que impulsaran el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico desde un enfoque lúdico. Tal es el caso de la propuesta realizada por la docente Silvana Rodríguez, luego recuperada por Valeria Odetti (2018), donde se problematizó la noción de verdad histórica a través de un relato multimedial con tintes detectivescos, o la propuesta didáctica realizada por Mónica Fernández y Benjamín Rodríguez (2017), donde se invitó a les estudiantes a investigar y recrear el desarrollo de la empresa capitalista.

"Aprender haciendo" de Dewey se transforma, a la luz de estas experiencias, en un potencial "aprender jugando". El aprendizaje basado en juegos guarda la potencialidad de ser un ensayo para la vida y una contribución a la comprensión del mundo en el que vivimos. Los juegos, al igual que los cuentos o relatos, nos ayudan a definir quiénes somos e interpretar nuestra realidad.

Este nuevo tipo de aprendizaje se constituye, entonces, en una herramienta inspiradora para el futuro de la enseñanza de la historia en tanto da cuenta de la identificación del estudiante con la narrativa del juego, así como también de la comprensión de que la realidad presente fue construida a partir de acciones de personas que vivieron en el pasado, reconociendo el "poder" de los individuos en el tiempo histórico (Santisteban Fernández, 2010). Después de todo, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales resulta una oportunidad para la educación ciudadana, en tanto acerca a les jóvenes al mundo y les prepara para la vida (Pagès y Santisteban Fernández, 2008).

III. Las historias se convierten en juegos y los juegos, en historias (Rose, 2011, p. 20)

Siguiendo esta línea de ideas se construyó una narrativa lúdica basada en el juego *TEG* adaptada a la enseñanza de hominización y expansión territorial del género *Homo*. El relato lúdico se conformó por dos planos diferentes. Por un lado, el plano semiótico, donde el juego más se emparenta con otras formas narrativas como la escritura, el cine o la fotografía, compuesto por la interpretación de los elementos del juego que unidos cobran sentido y forman la trama (tarjetas, tablero y *players*). Por otro lado, el plano ergódico, el cual refiere a la manipulación física de los objetos involucrados en el juego. Este plano ha sido denominado por el campo de la ludología como *playformance*, y se asocia a los mecanismos cognitivos implicados en la manipulación del juego —hacer, tocar, desplazarse, etc.— a partir de los cuales los *players* incorporan maneras de entender el mundo y adquieren información. En línea

con los aportes de Carina Lion, podríamos hablar de "aprendizajes emergentes", en tanto emergen como residuo o huella del tiempo dedicado al juego.

Imágenes 1 y 2

Tablero y tarjeta modelo del "TEG del Poblamiento"

Fuente: elaboración propia.

Por último, debería mencionarse la noción de *playworld*, término que refiere al plano físico y material del juego —en el caso del *Monopoly*, sería el tablero—, el cual le da dimensión espacial a la narrativa. Aspecto que suele estar excluido del análisis histórico tradicional, enfocado únicamente en la interpretación del tiempo.

Teniendo en cuenta el vínculo entre estas dimensiones, la experiencia buscó recuperar al juego como motor del aprendizaje, a la experimentación como fuente de imaginación y a la narrativa lúdica como cuestionamiento a la representación lineal y escrita del tiempo.

El *TEG del Poblamiento* consistió, entonces, en un relato guiado sobre un mapa-tablero de proyección Mercator centrado en el océano Pacífico, donde les estudiantes reconstruyeron el recorrido realizado por las distintas especies del género *Homo* en su conquista de territorios.

La trama lúdica construida entre pares se presentó como una nueva estética de la narración histórica en la que les estudiantes de primer año experimentaron, de forma directa, la inmersión en una narración que ellos mismos, como jugadores, a través de sus decisiones y acciones, contribuyeron a desarrollar. Las posibilidades intrínsecas del juego representaron una ventaja para la enseñanza de la historia, dado que se jugó dentro de determinados límites de tiempo y espacio posibles de revisitar —volver sobre el tiempo—, fomentando el desarrollo de competencias del pensamiento histórico como la *imaginación histórica* y permitiendo recrear virtualmente vivencias imposibles de imaginar hasta ahora como el Paleolítico, la expansión ultramarina europea de los siglos XV y XVI o el imperialismo a finales del siglo XIX.

El resultado positivo de esta experiencia evidenciado en la comprensión de les estudiantes del vínculo espacio-tiempo en el proceso de hominización da cuenta que enseñar historia y ciencias sociales utilizando narrativas lúdicas favorece el aprendizaje y colabora con la formación de un pensamiento lúdico tanto en les estudiantes como en el docente. La enseñanza del pasado histórico a través de juegos guarda la potencialidad de constituirse hoy en una herramienta superadora de la posición pasiva del estudiante-*gamer*.

IV. Conclusión

El relato de esta experiencia buscó resaltar las potencialidades tras la incorporación de una dinámica lúdica a la narración histórica, en la cual les estudiantes logren activamente intervenir el relato histórico, inmersos en los sentimientos de tensión, conflicto y alegría propios del juego, contribuyendo así al desarrollo de un perspectivismo desde el cual desarrollar competencias del pensamiento histórico como la *empatía histórica* y la *conciencia histórica*. Envueltos por la motivación, habitando el tan deseado "estado de *flow*", les estudiantes reconocerían que su realidad podría ser otra y ocuparían así un lugar de agencia en la representación del pasado, la construcción del presente y la proyección de su futuro.

A modo de conclusión, desde aquí se propone invitar a les docentes en Historia a repensar el currículo con inclusión de perspectivas lúdicas que potencien la innovación no solo desde la perspectiva de la enseñanza, sino también desde el deseo de aprender. La incorporación de narrativas lúdicas se presenta hoy como una herramienta esperanzadora que, en un doble movimiento, acerca a les estudiantes a la historia y les permite desarrollar competencias necesarias para las demandas de la democracia del siglo XXI (Cerda, 2019).

V. Referencias bibliográficas

Bain, R. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación. En R. Bain, *How Students learn: History, Mathematics and Science in the Classroom.* The National Academies Press. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/how_students_learn.pdf

Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En M. A. Jara y. A. G. Funes (Coords.), *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 199-212). EDUCO.

Burke, B. (2012). *Gamification 2020: what is the future of gamification?* Gartnet.

Cerda, M. C. (2019). Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela. *Reseñas de la enseñanza de la historia,* 137-156.

Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo.

Furman, M. (2022). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino* (p. 32). Siglo XXI.

Lion C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías.* Novedades Educativas. https://digital.noveduc.com/reader/aprendizaje-y-tecnologias?location=1

Lion, C y Perosi, V. (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos.* Novedades Educativas. https://digital.noveduc.com/reader/didacticas-ludicas-con-videojuegos-educativos?location=64

Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En E. Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (pp. 89-116). Paidós.

Fernández, M. y Rodríguez, B. (2017). Los juegos en el aprendizaje de la Historia: una experiencia en el aula. *Reseñas de la enseñanza de la historia, 15,* 115-136.

Ferrarelli, M. (2015). Textualidad desbordada. Transmedia y educación en la cultura digital. *Lenguas vivas,* (15). https://www.academia.edu/21040947/La_textualidad_desbordada_transmedia_y_educaci%C3%B3n

Frasca, G. (1999). *Ludology Meets Narratology: similitudes y diferencias entre (video)juegos y narrativa.* https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm

Gómez Escobar, R (2018). *El juego en la enseñanza aprendizaje de la historia: diseño de una propuesta pedagógica* [tesis de licenciatura]. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Huizinga, J. (2007). *Homoludens.* Emecé.

MacIntyre, A. (2010). Virtues, Unity of Life and Concept of a Tradition. En *After Virtue* (3ra ed.). University of Notre Dame Press.

Maggio, M. (2012). Enseñanza poderosa. En *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (pp. 39-64). Paidós.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world.* Penguin Press.

Odetti, V. (2018). *Narrativas transmedia*. El Abrojo. https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-Trasmedia.pdf

Pagès, J. y Santisteban Fernández, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara, *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). EDUCO.

Peña Timón, V. (2003). Imagen narrativa: de la imagen prehistórica a las tecnologías de la imagen. *Icono 14. Revista de comunicación y tecnologías emergentes, 1*, 74-93.

Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. W. W. Norton & Company.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Develop-ment. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto.

Sant, E., Pagès, J., Santisteban Fernández, A., González-Monfort, N. y Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (18), 166-182. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8095/pr.8095.pdf

Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultado de una investigación. *El Futuro del Pasado, 10*, 57-79. https://dialnet.unirioja.es/revista/15678/A/2019

Reflexiones de estudiantes de secundario sobre sus experiencias de aprendizaje escolar en historia y ciencias sociales

Cintia Gutiérrez
Escuela Primaria N.º 4. Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. (CPE. EDiCSH-FaCE-UNCo).
maguticin@gmail.com

Víctor Salto
Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. (EDiCSH-FaCE-UNCo).
victorsalto26@gmail.com

Resumen

En el segundo semestre de 2021 realizamos un proyecto con estudiantes de 7° grado de la Escuela Primaria N.º 4, de Neuquén capital, en el que nos propusimos enseñar y promover aprendizajes sobre las prácticas políticas en dictadura y democracia en Argentina (entre 1976 y la actualidad). A más de un año de realizado, convocamos a una entrevista colectiva semiestructurada a siete estudiantes que fueron participantes y que se encuentran estudiando en diferentes escuelas secundarias de la ciudad. En particular, para recuperar sus reflexiones sobre lo aprendido y sobre la relevancia que le adjudican a estos conocimientos históricos y sociales escolares en la actualidad.

En esta ponencia presentamos inicialmente una breve descripción del proyecto realizado en el 2021. Luego compartimos sus reflexiones en torno a los cambios y continuidades que están vivenciando en su paso de la escuela primaria a la escuela secundaria, a lo aprendido —y de qué manera lo hicieron— sobre las prácticas en dictadura y democracia en el marco del proyecto realizado y a la relevancia que les adjudican a estos aprendizajes históricos y sociales en la escuela.

Palabras claves: aprendizaje, historia, ciencias sociales, política, cultura contemporánea.

I. Una breve descripción del proyecto realizado en el 2021

En el segundo semestre de 2021 (09/08 al 15/12) realizamos un proyecto con estudiantes de 7° grado de la Escuela Primaria N.º 4, de Neuquén capital (en la Nordpatagonia del país), en el que nos propusimos enseñar y promover aprendizajes sobre las prácticas políticas en dictadura y democracia en Argentina (entre 1976 y la actualidad). En los fundamentos de aquel proyecto asumimos que:

> Uno de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, que contribuya a la construcción de ciudadanos críticos, capaces de vivir en una sociedad democrática y de participar en su transformación. (Gutiérrez Giraldo *et al*., 2013, p. 669)

En esta orientación, tendimos a favorecer aprendizajes sobre las *prácticas políticas* definidas como acciones que implican decisiones que requieren optar entre alternativas en conflicto (Mouffe, 2007, p. 17). Decisiones que nos afectan a todos y todas y que se expresan en la manera de resolver un conflicto (por coerción, consenso o por persuasión) "entre dos o más sujetos —en nuestro caso, sociales, *id est*, colectivos, más que individuales o personales— que disputan entre sí con el fin de alcanzar uno o más objetivos determinados, a partir de intereses divergentes, en el límite, incompatibles" (Ansaldi y Giordano, 2016, p. 59).

El proyecto versó, entonces, sobre temas sugeridos y prescriptos en el diseño curricular (DC) para el tercer ciclo de la escuela primaria de la provincia de Neuquén.[1] Pero también en torno a lo que consideramos un problema socialmente relevante de la historia reciente argentina y que entendimos contribuía a enriquecer su formación ciudadana y sus relaciones con el mundo que les toca vivir. Esto es, el problema de las prácticas políticas de quienes han gobernado en nuestro país no siempre en base a la búsqueda de consenso, respeto y reconocimiento de la dignidad humana. ¿Cómo se expresan y en qué se diferencian las prácticas políticas en tiempos de dictadura respecto de las que vivimos en tiempos de democracia? ¿Por qué?

Sabemos que, en Argentina, durante la última dictadura cívico-militar (1976 a 1983), quienes gobernaron tuvieron prácticas políticas muy distintas de quienes gobernaron y gobiernan en democracia desde 1983 hasta la actualidad. En este sentido, el proyecto se destinó a construir respuestas colectivas con el estudiantado que permitieran distinguirlas y sus motivos, pero también a responder, en definitiva, ¿qué prácticas políticas quiero vivenciar con otros y otras en mi presente y futuro? ¿Por qué? Por lo tanto, una apuesta a construir saberes y conocimientos que les permitan comprender la relevancia del *antagonismo* democrático frente a otros y otras y que puedan recuperarlo como un buen argumento para decidir y expresar cuáles maneras aspiran a vivir —con otros y otras— en su tiempo. Aspectos que consideramos

[1] El DC, para el 2° año del 3° ciclo de la escuela primaria, propone enseñar desde el área de Ciencias Sociales sobre Argentina y su relación con el mundo. En este marco, dentro del eje organizador "Las sociedades a través del tiempo", sugiere, entre otros, abordar temas tales como "Las Fuerzas Armadas en la política argentina. La protesta y la movilización juvenil. La violencia política y la represión ilegal. Malvinas y la última Dictadura militar. Los derechos humanos y las nuevas formas de participación ciudadana. Las tareas pendientes de la Democracia" (*sic*). Ver Documento curricular tercer ciclo. (2007). *1° y 2° Año de la Escuela Primaria Neuquina* (pp. 95-144). Ministerio de Educación. Provincia de Neuquén.

centrales, pues forman parte del *conocimiento poderoso* sugerido por Tenti Fanfani (2020), tan necesario en sociedades saturadas de comunicación e información.

Estas orientaciones tampoco perdían de vista nuestra mirada sobre los contextos y escenarios actuales, que pensamos atravesados por desigualdades excluyentes y violencias múltiples, lo cual nos indicaba también sobre la urgencia del pensar sobre la dignidad humana y la relevancia de las prácticas democráticas en el marco de un Estado de derecho (que siempre puede ser mejorado por aquellas), pensar sobre el respeto frente al atropello o el desconocimiento del otro/otra y la cooperación como el lazo social que nos une frente a la competencia individualista, incluyendo a los y las estudiantes en un proceso de construcción colectiva de pensamiento.[2]

Movilizados por este problema y por estas intenciones, el proyecto se orientó al desarrollo de la siguiente unidad didáctica tendiente a definir los conocimientos que consideramos oportunos para sus experiencias de aprendizaje escolar:

Tabla 1

Unidad didáctica N.º 3. "Prácticas políticas…"

Ciencias Sociales **Unidad didáctica 3:** **Las prácticas políticas en dictadura y democracia (entre 1976 y la actualidad).**
¿Para qué aprenderemos sobre este tema? Conocer las prácticas políticas entre dictadura y democracia en Argentina para comprender de qué manera se han resuelto y se resuelven los problemas sociales en nuestro país.
¿Qué debo aprender sobre las prácticas políticas en Argentina en tiempos de dictadura y en tiempos de democracia? En Argentina, durante la última dictadura cívico-militar (1976 a 1983), quienes gobernaron tuvieron prácticas políticas muy distintas de aquellos que nos gobernaron y gobiernan en democracia desde 1983 hasta la actualidad. ¿En qué se diferencian sus prácticas políticas y por qué?
¿Sobre qué estudiaremos para comprender estas prácticas políticas? ¿Qué es una dictadura cívico-militar? ¿Qué pasó el 24 de marzo de 1976? ¿Por qué? ¿Qué prácticas políticas se impusieron durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976 a 1983)? Terrorismo de Estado (persecución, tortura, desaparición de personas y censura), suspensión de la Constitución Nacional y creación de centros clandestinos de detención. Madres y abuelas desafían las prácticas políticas del terrorismo de Estado. ¿Qué es una democracia? ¿Qué pasó a partir del 10 de diciembre de 1983 en Argentina? ¿Por qué? ¿Qué prácticas políticas se impusieron desde 1983 hasta la actualidad? Retorno a la vigencia de la Constitución Nacional y el juicio a las Juntas Militares (1985). Libertad de expresión y ley de matrimonio igualitario 26.618 del 15 de julio de 2010. La Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo N.º 27.610 del 30 de diciembre de 2020. El Decreto presidencial N.º 476/21 y el reconocimiento de identidades por fuera del binomio masculino y femenino.

[2] Los aspectos organizativos claves de este proyecto los hemos presentado y desarrollado en Gutiérrez y Salto (2023). En particular, sus fundamentos, propósitos, contenidos, estrategias y materiales para la enseñanza y el aprendizaje, y sus criterios de evaluación/acreditación.

Para aprender y comprender sobre este tema estudiaremos a partir de:
La lectura de fragmentos de textos y testimonios, noticias de época, fragmentos de películas y documentales, imágenes fotográficas, simulaciones de juicio, la creación de leyes y la realización grupal de un diario histórico sobre el tema.

Fuente: Salto y Gutiérrez, 2021 (elaboración propia).

En el marco de esta propuesta, asumimos que la escuela es el primer espacio donde los y las estudiantes interactúan con conocimientos sobre temas y problemas de lo público y donde van construyendo conocimientos acerca de valores éticos centrales para la vida democrática: lo justo/injusto (lo deseado y lo no deseado), lo válido/inválido (esté escrito o no escrito) y lo eficaz/ineficaz (en tanto practicable y no practicable) (Witker, 2015), y que la educación de ciudadanías democráticas resulta fundamental para el…

> (...) aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida. Dar una opinión o emitir un juicio es hacer política (Arendt, 1997), como también lo es arriesgarse a participar. El desarrollo de las capacidades para la intervención social requieren del convencimiento de que podemos modificar nuestro mundo. (Santisteban Fernández, 2004, pp. 377-378)

II. Reflexiones sobre su aprendizaje escolar de las prácticas políticas...

Las y los estudiantes entrevistadas/os formaron parte de un grupo clase que, podemos dar cuenta, durante el desarrollo del proyecto (en 2021) construyó conocimientos sociales sobre las prácticas políticas propuestas; que lo hizo a partir de una variedad de estrategias y materiales que desplegamos y pusimos a disposición y con las que se involucraron desde la cooperación e interacción permanente en cada una de las actividades (Oller, 2011).[3] Conocimientos que, según observamos en sus registros de carpetas y los diarios históricos que elaboraron/presentaron al momento de concluir el proyecto, favorecieron su formación del pensamiento histórico y social (Seixas, 2015; Gutiérrez Giraldo y Pagès, 2018). Ahora bien, consumado aquel proyecto, ¿qué aprendizajes habían perdurado a partir de aquella experiencia? ¿Para qué les había servido en su vida democrática cotidiana?

Si esperábamos que estas infancias se formen como ciudadanías críticas capaces de vivir democráticamente en su sociedad y de participar en su perfección y devenir, era necesario observar —más allá de su desarrollo escolar— sus comprensiones de lo que se trata, de las posibilidades de practicarla en sus vidas cotidianas, en sus dificultades y sus contradicciones

[3] Fragmentos de textos, de películas y de documentales; noticias de época; presentaciones en Power Point; imágenes fotográficas; simulación de juicio a las Juntas Militares en 1985; consulta y creación de leyes; redacción de declaraciones y elaboración progresiva de un diario histórico.

(Gutiérrez Giraldo y Pagès, 2018).[4] Con ese propósito, convocamos (el 15/04/2023) a una entrevista colectiva semiestructurada a siete estudiantes que habían participado de la experiencia.[5] La entrevista se desarrolló a partir de un guion destinado a conocer, en un primer momento, sobre los cambios y continuidades que están vivenciando en su paso de la escuela primaria a la escuela secundaria. Luego, en un segundo momento, sus reflexiones sobre lo aprendido —y de qué manera lo hicieron— de las prácticas políticas dictatoriales y democráticas en el marco del proyecto realizado. Finalmente, y en un tercer momento, sobre la relevancia actual que les adjudican a estos aprendizajes históricos y sociales escolares. Apostamos a generar un encuentro que les permita "decir lo que piensan y sienten libremente, con su propio lenguaje que es parte de su realidad" (Tezanos de Mañana, 1981, p. 8).

En ese orden, el grupo entrevistado nos compartió que, actualmente, en el ciclo 2023, se encuentra estudiando en 2° año de diferentes escuelas secundarias públicas (unas de modalidad media con orientación bachiller/comercial y otras de modalidad técnica) y públicas de gestión privada (de modalidad media con orientación bachiller/comercial) de la ciudad de Neuquén capital. Respecto al paso que han transitado hasta el momento de la escuela primaria a la secundaria, desde sus diferentes contextos escolares y trayectorias educativas, nos hacen notar que tienen otros espacios curriculares, horarios distintos a los que debieron habituarse y grupos nuevos a los que tuvieron que integrarse. Pero también nos comentan de otras situaciones que antes no les sucedían en su escolarización primaria. Entre estas, en general y a los fines de esta presentación, observamos que tres de ellas les llamaron inicialmente la atención. Estas se refieren a: 1) cambios relacionados al profesorado y a las asignaturas; 2) cambios en las formas de trabajar en las asignaturas; y 3) el estudio de temas y conocimientos que ya poseían de la escuela primaria.

En primer lugar, sobre los cambios que observan relacionados con el profesorado y las asignaturas, hacen notorio el paso de tener una sola profesora, con la cual a menudo existía mucha afinidad en el trato y en la manera de trabajar en las clases, a tener diferentes profesoras/es con quienes el vínculo varía según la asignatura. Entre profesores de asignaturas que son "más exigentes" y "otros que son más relajados" (E3). La diferencia, según

[4] Sostiene Tutiaux-Guillon que "recientemente, algunos han comenzado a explorar empíricamente el paso de la escuela al mundo. El trabajo es difícil: ¿dónde y por qué medios se debe realizar la investigación? ¿Cómo sacar a la luz de dónde vienen las palabras, las interpretaciones, los hechos memorizados? ¿Son confiables las declaraciones de los adolescentes cuando colocan a la escuela en primer lugar en su conocimiento del pasado o le dan una respuesta adecuada al entrevistador? ¿Qué metodologías y qué referentes teóricos permiten medir la capacidad de pensar históricamente, geográficamente, cívicamente en la realidad del mundo en el que todos estamos inmersos?" (2013, p. 571).

[5] Agradecemos y dedicamos esta publicación a Franco, Feli, Tizzi, Merce, Carmela, Bauti y Francesca. Hacedores/as, junto al acompañamiento de sus familias, de esta historia escolar.

observamos, se relaciona no solo con el hecho de tener más asignaturas que cursar, sino con asignaturas cuyos conocimientos —desde el comienzo de su educación secundaria— en casi todos los casos les resultaron totalmente novedosos. Es decir, por no contar con una base inicial ante su ausencia en la currícula de primaria. Este es el caso, por ejemplo, de quienes se encuentran estudiando en escuelas técnicas y también públicas de gestión privada donde asignaturas como Dibujo Técnico, Religión, Fisicoquímica y Contabilidad son espacios donde consideran debieron adaptarse y demandar más acompañamiento del profesorado.

En segundo lugar, sobre los cambios en las formas de trabajar en las asignaturas. Situación también condicionada por el ausentismo del profesorado y el cambio constante de profesores a cargo en algunas materias. Distintas formas asociadas a cómo se abordan los temas en cada asignatura, a profesores que hacen más llevadero el contenido y los/las "tratan de ayudar y explicar" (E5), a la recurrencia al "trabajo práctico", en algunos casos "la lectura de resúmenes", "la exposición oral de temas estudiados", "la lectura y escritura de textos" en algunas asignaturas y "la explicación de algunas profesoras" sobre el desarrollo de determinados temas o bien sobre experiencias personales propias o de personas relacionadas con ellos. Por ejemplo, sobre la dictadura o la guerra de Malvinas. Con la particularidad, según nos cuentan, de que se trata de profesores/as de Lengua y Biología y no necesariamente de asignaturas del área de Ciencias Sociales.

Por último, en tercer lugar, destacan el estudio de temas y conocimientos que ya poseían de la escuela primaria. En particular, del área de Ciencias Sociales, "la mayoría de los temas que estábamos viendo ya los habíamos visto" (E6). Temas que se focalizan en general y mayormente en la historia argentina reciente y también en otros más específicos de algunas disciplinas escolares. Entre los primeros, destacan —en asignaturas como Geografía, Historia y Educación Cívica— "dictadura" (E4) y "la violación de la Constitución en ese período", "la guerra de Malvinas" (E3, E6 y E7), "los centros clandestinos de detención localizados en Neuquén y en el país" (E2), "las violaciones de los derechos humanos" (E2, E3 y E5), "qué derechos tenemos y cuáles no" (E3) y "democracia" (E5). Entre los segundos, expresan otros —más específicos de la asignatura Geografía— tales como "contaminación, de los grupos sociales, de cómo se habían formado, después de los temas económicos, como se formaba un país, un Estado y eso" (E1) y "latitud y longitud, todos los mapas, todo eso… los meridanos" (E6).

Planteadas estas situaciones, en un segundo momento, nos compartieron sus reflexiones de lo aprendido sobre las prácticas políticas dictatoriales y democráticas en el proyecto que

desarrollamos en 2021 y la relevancia que le adjudican en la actualidad. Así, nos plantearon haber estudiado y aprendido sobre diferentes prácticas sucedidas entre dictadura y democracia:

> (…) el secuestro, el exilio, las leyes que se irrumpieron, (…) trata de personas, abuso del poder, robo de bienes agravados, violar mucho de lo que estaba en la constitución. [Las prácticas democráticas como la creación de] la ley de libre casamiento. Y después la ley de la libre elección al aborto, (…) El juicio a las juntas militares también fue una práctica democrática. (E1)

> (…) lugares donde se encontraban los campos de detención, las provincias donde se encontraban y las capitales. (…) las Abuelas de Plaza de Mayo, [que] hacían caminatas, así podían protestar sin ir presas. (E2)

> (…) que no fue siempre una misma junta militar, fueron tres. No solo se encontraba Argentina en Dictadura, era toda Latinoamérica, bajo el Plan Cóndor organizado por potencias mundiales. (E3)

> (…), lugares que iban a poner para torturar a las personas, las torturas. (E7)

Según nos cuentan, se trata de prácticas que suceden inicialmente debido a:

> (…) el mal gobierno. Porque había muchas guerrillas en el norte y muchas guerras de bandas (E1)

> (…), por el mal gobierno de María Estela de Perón. (E3) [Los militares] pensaban que María Estela Martínez de Perón no estaba hecha para ese puesto de presidencia. (…) que nadie hacia nada. Porque el miedo que sentía la gente era que sean secuestrados o directamente muertos o desaparecidos. (E2)

Prácticas que tienen relación "con" y "que" provocaron consecuencias observables en situaciones específicas tales como:

> (…) estudiantes, que pedían un boleto estudiantil. Por el hecho de pensar así, los raptaron a todos, los secuestraron. (E4)

> (…) además, por las protestas también habían censurado una cantidad de libros, comunicados, canciones, pinturas, arte, cantantes, escritores, artistas en general. [De esta manera], desarmaron el sistema, que te podían tener aprisionado por hacer una protesta, poder hacerte exiliar, que mataron incluso a la embajadora argentina en París para poder seguir con las atroces cosas que hacían, siguiendo a las personas, para que no crearan protestas en otros países. (E1)

Además, entienden que estas prácticas obedecen a motivos que van más allá de dichas situaciones. A su criterio, suceden por:

> (…), el simple hecho de que cualquier cosa que pudiera hacer pensar al pueblo los iba a perjudicar de alguna manera. Como María Elena Walsh, Antoine de Saint-Exupery, Pablo Neruda y había otros que no me acuerdo. No dejar pensar a la gente, sobrepasando los propósitos con los que habían empezado. [Los militares] querían mantenerse en el poder y poder disfrazar todos los delitos, como fue con la guerra de Malvinas, que ya habían hecho. (E1)

Lo cual les lleva a considerar que:

> (…) no es que entraron diciendo "Ay, los vamos a matar a todos y mandar a la guerra". A medida que iba pasando el tiempo, hacer cosas atroces que no querían que la gente sepa como la censura, el exilio, los secuestros [no evitó que se sepa] porque claramente la gente tampoco es tonta. Después de mucho tiempo se dio cuenta que algo estaba pasando. (E5)

> (…) necesitas una estrategia y una cabeza realmente maestra y es lo que tuvieron los que hicieron la Dictadura. Mentes realmente privilegiadas para todo lo que hicieron. (E1)

Dicho esto, también nos manifestaron que para haber aprendido lo que plantean sobre estas prácticas, y desde lo sucedido durante la última dictadura cívico-militar, les ayudó:

> (…) el hacer nosotros. (…) una noticia, un periódico. Escribir en una computadora todo lo que habíamos escrito ya pulido, ya bien creado. Ponerse desde distintos puntos de vista. Hacer el juicio. Ponernos en una postura, a pesar de que no nos gustara. Representar a un dictador, nos hacía ver otras partes, intentar defender un punto. También pasar por ser víctima, ser abogado, ser uno de los jueces, ver mucha de la historia desde otros puntos. (E2)

> Ver todos los puntos de vista. Esta idea de tener en cuenta como lo sentía, en su momento, cada persona. Buscar una justificación y explicar por qué hicieron eso. [Recuerdo] a Thomás le había tocado ser un padre de un desaparecido… y vos te pones a pensar en ese lugar, a la persona que le toca eso, ¿qué siente ese padre que le sacaron a su hijo?, entonces son como muchos puntos de vista. (E5)

> Tener antes de cada noticia un material muy fácil de leer y que tenía indicaciones muy importantes para lo que era la noticia, como fechas, personas importantes para entenderlo claramente y después poder complejizarlo con algunas investigaciones propias o entendiendo más el propio material. Sacar todo lo que teníamos al alcance en nuestra formación, recordarlo, generar síntesis, (…) Crear nuestras leyes, desde el material que nos dieron, nos ayudó a hacer el periódico. Presentaciones en PowerPoint [que nos mostraban] tenían la información necesaria, con materiales de diarios y después informaciones resumidas e importantes. (E1)

> [Además de todo eso] los cortos de películas, los juegos [refiere al juicio]. (E4)

> (…) hacías preguntas y escribías. No nos costó, y charlar y dialogar era muy interesante. (E7)

Así mismo, se trata de maneras que las consideraron provechosas debido a que:

> (…) ponerse en el lugar de la gente que también tuvo que sufrir mucho, que fue secuestrada, también de los que apoyaban a los dictadores, (…) Si bien claramente los dictadores fueron personas horribles, también da esa curiosidad de saber ¿Por qué? ¿Qué es lo que estaban pensando? ¿Qué es lo que ellos querían lograr? ¿Era solo por poder? (…) Casi siempre se enseña que los dictadores fueron lo peor de lo peor y que lo hacían porque eran malos, y que la gente poco más no hacía nada...por miedo. No es que era solo miedo, la gente tampoco sabía realmente lo que estaba pasando. Fueron muchísimas prácticas políticas las que hicieron. Por eso, nos ayudó lo de ponernos en ese papel y tener que pensar las cosas que habían hecho, (…). Me parece que está bueno porqué que es una buena manera de entender todo el problema. (E5)

> Respecto al Juicio a las Juntas Militares [que recreamos], llámenme loco pero el juicio estuvo bien. Por una sola razón. Aunque sean personas que hicieron cosas malvadas, son personas que tienen derechos y entonces tuvieron el derecho que tiene toda persona a ir a juicio. Entonces, increíblemente, está bien que se haya hecho ese juicio. Los militares también tuvieron el derecho a tener una práctica democrática. [Además] el hecho de hacer el juicio nos llevó a tener que crear estrategias, entre abogados, las víctimas, entre enjuiciados, los dictadores. Analizar cada palabra, cada frase que dijeran, para ver quienes iban a ganar. El juicio generó darnos cuenta que no por ser el dictador "voy a hacer que pierda". Que no alcanzaba que sepa que el dictador es el malo. Sino que podía defenderse. (E1)

> Crear nuestras leyes nos enseñó parte de las prácticas democráticas. Hacer la ley del libre casamiento y después la ley de la libre elección al aborto también forma parte de las prácticas democráticas que se tomaron desde cuando Raúl Alfonsín subió al poder. Estar en esa mirada de saber cómo hacerlo, que palabras usar y como justificar cada cosa. (E1)

> (…) me encantaba hacer las noticias. En nuestro grupo nos dividíamos cada parte. Buscábamos la información, adelantábamos y era bueno porque, aparte del proyecto y todo el trabajo, nos unificó más como grupo. (…) sea buscar alguna palabra o algo así que pueda conectar bien. (E2)

> (…) sabemos todo esto porque nos enseñaron cuando teníamos 11 años. Y porque lo hicieron de manera súper sencilla. Algo que es tan complejo de entender. (E4)

> (…) tener que pasar información a noticias hacía que te quedara eso en la cabeza. Tener que tomar notas de fechas, de personas, situaciones, todo para luego hacer la noticia. Te hacía aprender más allá de memorizar. (E1)

> (…) te hacía que te interese el tema, de una manera que te ponías a pensar. Y te da como más intriga saber lo que pasaba. Saber los pensamientos y saber más cosas. No es que hacías las cosas porque era un proyecto y lo hacías, sino que te interesaba saberlo y te ponías en el papel. (E7)

> [En definitiva] esto de aprender practicando las prácticas. Porque vos tuviste que practicar el lugar de Videla. Me ayudó más a comprender la posición… la posición mental de ellos y cómo estaba todo mentalmente en ese momento. (E2)

Desde estas reflexiones, ya en el tercer momento de la entrevista, el grupo entrevistado nos asevera que en la actualidad vivimos y definitivamente, al unísono, deciden vivir en una sociedad organizada por prácticas democráticas. Aun cuando todavía observan que hay fallas (E1), que todavía nos falta (E5), que hay derechos que aún no salieron (E2), personas que no saben los derechos que tienen, mujeres o niños, porque sufren violencia o falta de recursos (E7), y gente que malinterpreta la libertad, porque piensa que es hacer, literalmente, lo que vos quieras (E2). Esto último, hasta el punto de pasar la línea de lo legal (E4). Es decir, aun cuando sigan vigentes determinadas prácticas que entienden que no se relacionan con lo democrático en la medida que se orientan a lastimar al otro, lo cual observan como un límite por el que no podemos decir cosas que sabemos que van a lastimar al otro/a. Límite por el que la libertad se corta, que indica poder hacer lo que quieras, pero de lo contrario tenés que buscar una manera

de cambiarlo porque tenés a alguien al lado (E5). Y que al dar una opinión que sabés que es controversial podés expresar el desacuerdo, pero con respeto (E1). Sobre todo, porque:

> (…) mientras tu derecho lastime a alguien más, deja de ser derecho. Porque esa es la idea de los derechos. Que sea todo igualitario, que sea todo equitativo y cuando empezás a lastimar a alguien más y lo defendés con tus derechos, realmente no son derechos. (E7)

En esta orientación, nos compartieron el alcance y la relevancia que le adjudican en la actualidad a lo aprendido desde su experiencia y participación en el desarrollo del proyecto, lo cual nos expresan en dos sentidos que observamos y consideramos formativos. Por un lado, en su sentido escolar. Por otro, en su sentido cotidiano y social.

Con respecto al sentido escolar que tiene aprender sobre estas prácticas en la escuela, nos plantearon que:

> (…) [Porque] ayuda a entender muchas cosas de ahora también, por ejemplo, cuando llegas al secundario y te encontrás con el centro de estudiantes. Te pones a pensar y sirve un montón el centro de estudiantes, porque te ayuda a defender el derecho de algún alumno (…). Ayuda mucho, en el cambio de etapa, a entender muchas cosas que pasan hoy en día y a cómo reaccionar ante distintas situaciones sabiendo eso. (E3) (…) también a valorar nuestros derechos. (E5)
>
> (…) Porque en historia, muchos piensan que tiene temas muy aburridos y te preguntas ¿para qué yo quiero saber esto? pero cuando ves lo que es la dictadura es un tema que no es pasado. (E1)
>
> Porque para mí está perfecto que un adulto sepa lo que pasó en la dictadura en 1976. Pero que un nene de 12 años lo sepa, es re importante. Es historia y todo tiene que ver. Porque no tendría que volver a pasar y para que entiendan el por qué no y el por qué lo hicieron. (E4)
>
> (…) después de que pasa un tiempo, te das cuenta de la importancia que tiene cuando entras al secundario. Porque entendés el tema y cuando ya lo profundizaste, te dan ponele un texto más y entendés que poner, entendés por qué lo pones. (E7)
>
> Porque es algo que necesitamos no volver a repetir (E5). Saber cómo funcionó todo eso para que no pueda volver a suceder. [Pero] más allá de eso yo creo que también está bueno eso de volver a ver la historia…para recordar todas esas personas que lucharon, por derechos. (E2)
>
> Porque sabes las diferencias entre vivir en Dictadura y en Democracia (E7). Y aprender que se puede hacer algo, incluso en las peores situaciones como es la dictadura. Porque, por más que te dijeran que te iban a mandar para la otra vida, se pudo hacer algo (E1).
>
> [Porque], en ese momento, las personas prácticamente no tenían derechos que para nosotros ahora son cosas re normales. Por ejemplo, que nuestros papás vayan a votar. Para nosotros es re normal porque ya nacimos y crecimos con eso. Pero hay que entender que no siempre fue así y que por no ser así mucha gente sufrió (E5).
>
> Por su parte, en relación con el sentido cotidiano y social nos comparten que:

> Porque hay muchos derechos que todavía no se cumplen, (…). No quedarte callado, también investigar e interesarte porque es algo que no pasó hace tanto. Saber unir comunidades, saber hacer respetar tus derechos, saber cómo las personas si se unen y tienen el mismo objetivo, son más fuertes que cualquier político o fuerza militar. (E1)
>
> Entender por qué tengo derechos, por qué tengo el derecho a la expresión y al opinar, al pensar. Poder decir: esta es mi vida, lo que quiero, con lo que tengo y lo que puedo. (E1)
>
> Yo lo resumo al porque tenemos libertad (E5). Más libertad ¡obvio! (E4). Tenés la liberad de opinar desde tus propios pensamientos. (E6)
>
> [Porque] hay muchas leyes que se lanzaron después de la dictadura militar que son importantísimas. (E2). [Como] las leyes contra la violencia de género (E1). La ley del aborto me parece muy importante para todas las mujeres. Te dan la posibilidad de seguir decidiendo (E7). Porque claro, te da derecho a decidir (E5). Y es tu cuerpo. Por más que mi pareja quiera tener el bebé y yo no quiero, es mi cuerpo. También la otra ley de matrimonio igualitario me parece realmente buena. Porque si yo quiero estar con una mujer, y me quiero casar, y el del civil o el de la Iglesia no lo permiten ¿por qué? Si es mi vida y es mi pareja (E7).
>
> Porque vivimos todas cosas que nosotros decidimos hacer. Es nuestra vida y siguen siendo derechos. Porque es lo que queremos. Que es legal y que realmente no estamos haciendo algo malo (E5). Porque antes era más notorio la humillación a las personas Homosexuales, Lesbianas, Transexuales. Era hasta normal matarlos. Y que ahora existan estas prácticas como la Ley del Matrimonio [Igualitario] me parece algo re lindo y algo re sano (E7).

III. Una descripción sobre su aprendizaje escolar de las prácticas políticas…

En esta comunicación nos propusimos compartir una primera presentación de las reflexiones obtenidas en la entrevista realizada. En particular, en torno a ¿qué aprendizajes habían perdurado a partir de aquella experiencia? ¿Para qué les había servido en su vida democrática cotidiana?

Observamos que el grupo entrevistado, en sus reflexiones, continúa reconociendo en la actualidad gran parte de aquellos conocimientos escolares. Que los hacen evidentes, por ejemplo, en los hechos que destacan relacionados con cada tipo de práctica política, en las relaciones causales que nos plantean y sus efectos y en los motivos por los cuales nos explican y justifican su sucesión. Conocimientos que aún son parciales e inestables, pues entendemos que no es posible pensar los aprendizajes escolares como un proceso acabado, sino en la permanente reconstrucción de sus saberes y en la configuración que realizan de su propia experiencia histórica desde lo vivencial, lo cognitivo y lo aplicado. Es decir, desde el "vivir la historia, hacer historia y entenderse como seres cargados de historicidad" (Varas *et al.*, 2021, p. 119).

En este marco, en este tercer y último apartado nos motiva cerrar provisoriamente con un primer e inicial ejercicio de descripción comprensiva sobre dos aspectos que emergen de los aprendizajes que reconocen de las prácticas políticas estudiadas. Estos se relacionan con lo que denominamos: 1) el aprender a aprender sobre las prácticas políticas; y 2) el aprender desde la vitalidad de las comprensiones empáticas y emocionales sobre las prácticas políticas. Ambos aspectos, inicialmente no observados en el desarrollo del proyecto y en sus producciones, emergen con énfasis en sus reflexiones y no los distinguimos como habilidades genéricas que asumen pueden trasladar de un contexto a otro (Ross y Gautreaux, 2018), sino que, según identificamos, devienen del conocimiento que han construido sobre las prácticas políticas estudiadas, las cuales nos permiten no solo visibilizar su conciencia política y ciudadana, sino también su formación en el pensamiento social. Se trata, entonces, de dos aspectos que parten tanto de la relevancia que le adjudican al conocimiento construido como de la comprensión de la manera en lo construyeron.

Respecto al primer aspecto, el aprender a aprender sobre las prácticas políticas, lo que destacamos es el énfasis puesto sobre el protagonismo que debieron asumir y que se ve representado claramente en tres expresiones que consideramos aglutinan las restantes afirmaciones. Estas tres expresiones son el hacer nosotros (E2), ponerse y ver desde distintos puntos de vista (E2, E5, E1) y practicar las prácticas políticas (E2). Expresiones que, a nuestro criterio, orientan el sentido de otras afirmaciones que nos comparten y que son representativas del protagonismo que realzan.

Lo que notamos, en definitiva, es el énfasis que les otorgan a situaciones didácticas que les convocaron a la toma de decisiones informadas, al análisis y la reflexión, a pensar por sí mismas/os, a dialogar, a debatir y negociar desde la escucha atenta de los/las demás y a defender sus puntos de vista de manera argumentada y respetuosa (Pagès, 2007; Gutiérrez Giraldo *et al.*, 2013). Un aspecto que consideramos clave en su formación del pensamiento social crítico y que se vincula estrechamente con el segundo aspecto ya mencionado.

El segundo aspecto refiere al aprender desde la vitalidad de las comprensiones empáticas y emocionales sobre las prácticas políticas. Un aspecto en el que se destaca el énfasis adjudicado a situaciones que favorecen su comprensión empática y emocional. La presencia de este aspecto en sus reflexiones la observamos en el planteo de argumentos racionales que se sostienen y destacan en gran parte desde una dimensión afectiva (Sant, 2019):

> Esta idea de tener en cuenta como lo sentía, en su momento, cada persona. [Recuerdo] a Thomás le había tocado ser un padre de un desaparecido… y vos te pones a pensar en

ese lugar, a la persona que le toca eso, ¿qué siente ese padre que le sacaron a su hijo? (E5)

Crear nuestras leyes (…) Estar en esa mirada de saber cómo hacerlo, que palabras usar y como justificar cada cosa. (E1)

(…) practicar el lugar de Videla. Me ayudó más a comprender la posición. (E2)

Observamos que los razonamientos que nos plantean se expresan desde emociones y sensibilidades que influyen en la interpretación que asumen de las prácticas políticas entre dictadura y democracia. Razonamientos que se sostienen desde una comprensión empática cuando reflexionan sobre las maneras en las que aprendieron y cuando refieren al sentido escolar y cotidiano/social que le adjudican al conocimiento de dichas prácticas. Es decir, desde el poder imaginar "cómo era" o poder comprender los puntos de vista, las motivaciones y los sentires de los actores del pasado pues les involucra, según entendemos, con territorios inexplorados y con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, con el pensamiento convergente y el pensamiento divergente (Sant, 2019, pp. 396-397).

A nuestro criterio, se trata de elaboraciones configuradas desde un lugar que no les asusta, sino que les aproxima. Que realza la experiencia de la perturbación del conflicto para llegar al acuerdo o consenso con una práctica política determinada. Esto de sentir que es "una buena manera de entender todo el problema" (E5), por ser —al parecer— más estimulante que apelar (exclusivamente) a la razón desde la mera recepción de datos.

Algunas propuestas sobre este aspecto (Pagès, 2019; Castellví *et al.*, 2019; Sant, 2019; Ortega Sánchez y Pagès, 2019; Barton y Garvis, 2019; Bartón y Li Ching Ho, 2020) han destacado ya la importancia de los sentimientos y de las emociones en el aprendizaje escolar y la necesidad de aspirar a vínculos más equilibrados y saludables entre la razón y la emoción en la clase escolar. En nuestro caso y criterio, coincidiendo con Sant (2019), sus reflexiones nos indican que ello adquiere una relevancia notoria cuando, en vez de contrastar razón y emoción, pueden contrastar emociones prodemocráticas con emociones antidemocráticas. Pues les permite entender muchas cosas, como la utilidad de un centro de estudiantes y defender el derecho de algún alumno (E3), de valorar sus derechos (E5) entendiendo que no siempre los tuvieron y por ser así sufrió mucha gente (E5), que no son temas del pasado (E1) y que no deben volver a pasar (E4), que se puede hacer algo incluso en las peores situaciones (E1). Pero, también, el pensar que tenemos derechos como la libertad de opinión, libertad de pensamientos (E5, E4, E6), a decidir (E5), pensar en la relevancia de que hay muchos derechos que todavía no se cumplen y que saber organizarse es una buena manera de lograrlos (E1), porque luego de la dictadura se crearon otros (E2) con las leyes contra la violencia de género (E1), la ley de

aborto (E7, E5), la ley de matrimonio igualitario (E7) y que tienen que ver con lo que ellas/ellos quieren en su vida.

Comprensiones que, desde nuestro punto de vista, expresan relaciones que les permiten visibilizar cómo se organiza su vida individual y colectiva, sus diferencias con aquellas de donde vienen y sus posibilidades futuras, que van más allá de identificar y comprender hechos del pasado y el presente *per se*. Esto les vincula desde otro lugar con la construcción de su conciencia histórica, política y ciudadana democrática. Es decir, con el "comprometerse en una esfera más amplia de cuestionamiento con respecto (entre otras cosas) a la autonomía individual, la esfera del Estado, las nociones de una 'buena' sociedad y similares" (Weinberg y Flinders, 2018, p. 575).

IV. Referencias bibliográficas

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2016). Introducción. En W. Ansaldi y V. Giordano, *América Latina. La construcción del orden. De la Colonia a la Disolución de la Dominación oligárquica* (tomo I, pp. 25-63). Ariel.

Barton, G. y Garvis, S. (2019). Theorising compassion and empathy in educational contexts: What are compassion and empathy and why are they important? En G. Barton y S. Garvin (Eds.), *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (pp. 3-14). Palgrave Macmillan.

Bartón, K. y Ching Ho, L. (2020). Cultivating sprouts of benevolence: a foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review, 12*(1), 1-20.

Castellví, J., Massip Sabater, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, (5), 23-41.

Gutiérrez Giraldo, M. C. y Pagès, J. (2018). La formación del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales: ¿es justo nuestro mundo, pensamos que puede serlo?* (capítulo 2, pp. 57-97). UTP. Universidad Tecnológica de Pereira.

Gutiérrez Giraldo, M. C., Buitrago Jerez, O. E. y Arana Hernández, D. M. (2013). El pensamiento social en la educación básica primaria. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica*

de las ciencias sociales (vol. 1, pp. 669-677). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Gutiérrez, C. y Salto, V. (2023). *Un proyecto para la enseñanza y aprendizaje de las prácticas políticas recientes en la escuela primaria*. XX Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia. Escuela de Historia. Universidad Nacional de Salta. Salta. 31 de mayo y 1, 2 de junio.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político* (pp. 9-144). FCE.

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp.163-182). Síntesis.

Ortega Sánchez, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. J. A. Hortas Días y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). EESE, IPL, AUPDCS.

Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia, 1*(6), 17-30.

Ross, W. E. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de Manera Crítica sobre el Pensamiento Crítico. En *Aula Abierta, 47*(4), 383-386.

Sant, E. (2019). La educación para la democracia como finalidad de la didáctica de las ciencias sociales. En M. J. A. Hortas Días y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 395-402). EESE, IPL, AUPDCS.

Santisteban Fernández, A. (2004). La Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera y D. Pérez (Coords.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 1-13.

Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-84). UNIPE. Editorial universitaria.

Tezanos de Mañana, A. (1981). La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Red Académica*, (8), 1-24.

Tutiaux-Guillon, N. (2013). Réflexions sur la recherche en didactique de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 553-575). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Varas, M. B., González, N. y Santisteban Fernández, A. (2021). Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida. En A. Santisteban Fernández y C. A. Lima (Orgs.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 117-138). ABEC. Editora Fi.

Weinberg, J. y Flinders, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal, 44*(4), 573-592.

Witker, J. (2015). Las ciencias sociales y el derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado,* (142), 339-358.

Carpa de la memoria por justicia completa para el maestro Carlos Fuentealba

Emilse Bustos
atensecretariaddhh.dyg@gmail.com

Alejandra Meraviglia
alejandramerviglia01@gmail.com

Pablo Meuli
meulipablo@gmail.com

Diego Muniesa
diegomuniesa@gmail.com

ATEN - Asociación de trabajadorxs de la Educación de Neuquén
atensecretariaddhh.dyg@gmail.com

Resumen

La "Carpa de la Memoria por Justicia Completa para el Maestro Carlos Fuentealba" es una muestra pedagógica realizada al cumplirse quince años de lucha contra la impunidad ante el fusilamiento público del compañero Carlos Fuentealba el 4 de abril 2007 en el denominado "Operativo Arroyito". Inaugurada en la ciudad de Neuquén en abril de 2022, fue un reflejo del pedido de justicia completa y la construcción de la memoria llevada a cabo por el colectivo docente durante 15/16 años. Su objetivo era transmitir la historia de lucha en democracia, donde más de 800 docentes sufrieron una brutal represión por parte del Gobierno sobichista mientras reclamaban mejoras salariales y condiciones dignas de trabajo. Esta propuesta educativa es fundamental para promover una comprensión más profunda del pasado y valorar la memoria en las futuras generaciones. Mantener viva la memoria de luchas pasadas es esencial para recordar y aprender de la historia, especialmente en defensa de la educación pública y los derechos de los trabajadores. La reflexión sobre la enseñanza de la memoria en las aulas es clave para una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad histórica y social.

Palabras clave: memoria colectiva, derechos humanos, democracia, justicia

"La lucha del hombre contra el poder
es la lucha de la memoria contra el olvido".
Milán Kundera (1979)

I. Introducción

En la mañana otoñal de un 4 de abril de 2007 es asesinado, en un fusilamiento público, el maestro Carlos Fuentealba. Es en el marco de una represión brutal por parte del Gobierno de la provincia de Neuquén a una protesta social organizada por el sindicato Aten. Este hecho ha de marcar profundamente no solo la vida de la familia de Carlos, Sandra Rodríguez, su compañera, sus dos hijas, sus hermanos, sus padres y la de la organización de lxs trabajadorxs de la educación de la cual el maestro formaba parte (Aten), sino también a la sociedad toda, neuquina y argentina. "Un crimen que recorrería el mundo", denunciaban los periodistas en un noticiero de la TV local.

La reacción por el esclarecimiento de este hecho y el pedido de justicia no se hizo esperar. A los pocos días, un 9 de abril, una histórica marcha de más de treinta mil personas recorrería las calles de la ciudad de Neuquén exigiendo justicia. Justicia para llevar al autor material que ejecutó el disparo mortal y justicia para los autores intelectuales de este suceso.

Sandra Rodríguez, compañera de Carlos, tenía claro esto, y lo expresó de esta manera en la multitudinaria marcha del 9 de abril: "Exijo que el culpable que jaló el gatillo sea condenado a la cárcel y aquellos que ejecutaron las órdenes son culpables también. Y al señor gobernador, como le dicen algunos, que dio la orden, para mí esa orden fue como jalar el gatillo". La sociedad allí reunida, profundamente conmovida e indignada, se solidarizó con estas banderas que de ahora en más tendrían que tomar cuerpo.

El 8 de julio de un año después, 2008, fue condenado por la justicia neuquina y por unanimidad a la pena de prisión perpetua más la inhabilitación absoluta y perpetua el cabo de policía neuquina Darío Poblete, autor del disparo de la pistola lanza gases que cegaría de manera violenta la vida del docente Carlos Fuentealba. Faltaría ahora que los autores mediatos, los que dieron la orden del operativo y controlaban el accionar policial, dieran sus explicaciones por el desmedido operativo represivo.

Esa batalla social y judicial iba a conocerse periodísticamente como el "Caso Carlos Fuentealba II". Y es la que teníamos y estábamos dispuestos a librar, en las calles, en los despachos judiciales y en nuestro lugar de trabajo: en los salones de clase, en la sala de docentes, con la comunidad educativa. Para enmarcar el rumbo de las acciones por seguir, tanto Sandra como el sindicato nombraron a esta causa de la siguiente manera: "Justicia Completa

para Carlos Fuentealba", señalando así la incompletud de la tarea, del deber del Poder Judicial de exigir que rindan cuenta de los hechos a los responsables políticos del Gobierno y jerárquicos de la institución policial aquel 4 de abril de 2007.

En marzo del año 2023, habría de comenzar el debate del juicio oral contra los responsables, autores mediatos e intelectuales y aquellxs que ejecutaron las órdenes del "Operativo Arroyito" del 4 de abril de 2007. La larga lucha por el acceso a la Justicia Completa para Carlos Fuentealba negada reiteradamente por funcionarios del poder judicial neuquino había llegado a su fin. Quedarían ocho, entre ellos altos jefes policiales. El resto habría quedado en la impunidad judicial por fallecimiento y el exgobernador Jorge Sobisch por auxilio de instrumentos/vericuetos judiciales.

Se precisaba instalar en la agenda pública este trascendental hecho. El sindicato dispuso preparar diferentes actividades de visibilización. Desde la Secretaría de Derechos Humanos de Aten, a partir de una pedagogía de la memoria que permitiera la transmisión intergeneracional, se conformó un equipo de trabajo pensando en la idea de "cómo contar el horror de lo ocurrido y el dolor de lo vivido" ese 4 de abril de 2007 en un operativo represivo que asesina al compañero Carlos Fuentealba.

Desde el sindicato ya se venía implementando una política de memoria y derechos humanos delineada y llevada a cabo territorialmente entendiendo que el sindicato de trabajadoras y trabajadores de la educación de Neuquén es una organización emprendedora de memoria. Este concepto es aprendido en un curso (2022) de posgrado sobre "Memorias y perspectivas actuales" dictado por IDES; allí, la autora Elizabeth Jelin (2002) establece la diferencia entre aquellas organizaciones que transmiten procesos de memoria colectiva y aquellas que, además, planifican y generan el conocimiento y la concientización en materia de derechos humanos y memoria en la sociedad. Respecto a lxs actores que participan en la construcción de la(s) memoria(s), se puede hablar de "emprendedores de la memoria". Entonces, serían emprendedorxs quienes reclaman la verdad, la justicia y la memoria, denunciando las represiones del Estado, su violencia política, su desidia por garantizar la justicia. Con estas acciones públicas, no solo se disputan reivindicaciones o se exigen reparaciones. También se construyen y restituyen identidades, sentidos y lugares para dejar nuevas marcas que representan el sentido de esa construcción. Así es que muchos espacios públicos pasan a formar parte del acervo cultural de las sociedades, desafiando muchas veces los sentidos que el terrorismo, el poder, han instaurado. Esto es visto, en más de una vez, como una provocación a la normalidad instaurada. Y allí, precisamente allí, vuelve a cobrar vida un debate sobre los hechos, con una disputa de los sentidos, tensionando a la sociedad a

repensar, a no olvidar. Creemos que no existe el olvido; sí, los olvidadores. Para ellos, están entonces los cultores de la memoria, o, como ya dijimos, lxs "emprendedorxs" de la memoria.

II. Encuadre teórico-metodológico

"Mama la libertad, siempre la llevarás, dentro del corazón.
Te pueden corromper, te puedes olvidar, pero ella siempre está"
(Charly García, 1982. Álbum *Pubis angelical/Yendo de la cama al living*)

II.I. La educación como acto político

Las cuatro décadas de ininterrumpida vida democrática de nuestro país nos dan la oportunidad de reafirmar nuestro compromiso con la enseñanza del pasado reciente y con la defensa irrenunciable de los derechos humanos y de su enseñanza, como una de las contribuciones más importantes para cuidar este legado y aportar así en la construcción de ciudadanías democráticas.

La batalla social, cultural, política y jurídica que se libró (y aún continua) durante los juicios por delitos de lesa humanidad durante el terrorismo de Estado de la última dictadura militar 1976-1983 en nuestro país, y en especial en nuestra región (Alto Valle de Neuquén y Río Negro), han marcado con profunda huella a nuestra sociedad.

Luego de más de una década de lucha, vemos en perspectiva cómo se logró sentar en el banquillo los acusados, mediante los procedimientos establecidos en la Constitución nacional, tanto al que jaló el gatillo (cabo Darío Poblete) como a altos jefes policiales: Benito Matus, Carlos Zalazar, Jorge Garrido, Mario Rinzafri, Moisés Soto y Adolfo Soto. Esto fija un muy importante antecedente que pone un freno a los déspotas que suelen valerse de la represión como una manera de resolver la protesta social.

Este logro judicial que marcó un ejemplo en América Latina también da una señal clara de que luchar y resistir a la injusticia vale la pena y, sin lugar a dudas, que esto se alcanzó mediante el aprendizaje de la lucha y las banderas de nuestra sociedad argentina, las cuales enarbolan conceptos elementales de la vida democrática, como son memoria, verdad y justicia.

La pedagogía de la militancia instaurada por los organismos de derechos humanos (APDH, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo) se basa en la movilización, la participación y la concienciación (concepto freiriano utilizado en *La educación como práctica de la libertad*, 2006) para que la impunidad a los poderosos no sea eternamente impune y que el acceso a la justicia (un bien mezquinado a los sectores populares) sea una realidad concreta para consolidar

el principio republicano de que en este país "todos somos iguales ante la ley" (Constitución nacional, art. 16).

De esta manera, parece consolidarse la afirmación de que "la memoria parece tener un lugar principal en la conformación de la identidad" (Dussel *et al.*, 2010, p. 137). Además, es uno de los basamentos que tiene la historia presente de nuestra sociedad. Es decir, se ponen al frente de la generación y construcción en los procesos de memoria, verdad y justicia materializando el Nunca Más.

También teníamos que denunciar que esta feroz e intensa represión no era un hecho aislado. Formaba parte de una serie ininterrumpida de violencia estatal hacia los reclamos que se configuraban en la figura del entonces gobernador Jorge Sobisch, quien cursaba un tercer mandato de gobierno (este era el segundo consecutivo) y se postulaba para las próximas elecciones presidenciales como candidato a presidente de la nación. Venía con un discurso y una práctica de no escuchar los reclamos populares y de responder a las protestas sociales con represión, haciendo alarde de esta metodología y así dando un mensaje claro al resto de la ciudadanía del país. Él se presentaba como un líder que podría contener los legítimos reclamos populares que surgían en muchos puntos del país. Su mensaje era que esta manera garantizaría la paz social de Argentina: a fuerza de represión y autoritarismo.

Las características típicas de dirigentes políticos que enarbolan el modelo neoliberal como una manera de administrar el Estado son el ajuste a los sectores populares (trabajadorxs, jubiladxs, cuentapropistas, cierre de pymes), privatización de los principales roles del Estado —salud, educación, seguridad, etc.— y preventa con grandes monopolios.

II.II. La educación como acto político

Asumiendo la postura freiriana sobre nuestro rol de educadores y ante cómo contar el horror de lo ocurrido y el dolor de lo vivido ese 4 de abril de 2007 en un operativo represivo que asesina al compañero Carlos Fuentealba, se constituyó un colectivo de docentes, diseñadores gráficos y asesoramiento del equipo jurídico para movilizar la demanda y llevar adelante esta tarea que incorpora todas las dimensiones antes descritas.

III. Desarrollo

"Solo le pido a Dios
que lo injusto no me sea indiferente"
(León Gieco, 1978. Álbum *4° LP*)

¿Qué contamos? ¿Cómo lo contamos? ¿Quiénes contaban esa historia reciente de nuestro sindicato?

Pensamos, entonces, en hacer una muestra pedagógica educativa que ayudara a la reflexión de los conceptos que nos atravesaban: justicia, organización de trabajadorxs (sindicatos), neoliberalismo, verdad y resistencia, que también pusiera en relieve al maestro Carlos Fuentealba, docente y militante, a Sandra Rodríguez, su compañera inclaudicable en la búsqueda de la verdad y la justicia, y a la comunidad y organizaciones que acompañaron esta difícil (por no poner titánica) tarea. Que didácticamente sea accesible en la explicación de complejos conceptos, que a la vez sea ágil y convoque a recorrerla, visualmente llamativa.

Para ello, había que pensar en los recursos didácticos pensados para un público joven/adolescente y para las infancias del tercer ciclo de la escuela primaria. Para esto último, se realizó una formación interna de guías de la muestra pedagógica a partir de un borrador teórico y varios encuentros por Zoom formativos para explicar y evacuar dudas respecto a la concurrencia estudiantil y público en general que se acercara a la carpa de la memoria.

También que salga al rescate de las memorias individuales. Es decir, buscar aquellxs compañerxs que pudieran contar cómo vivieron ese 4 de abril, que lo pudieran contar en primera persona; ser la voz de los más de 800 docentes que se aterraron en aquella represión y que, ante lo brutal, ante la brutalidad del fusilamiento del compañero, silenciaron sus voces, sus angustias, llevaron durante años las marcas en el cuerpo y alma ante el horror vivido. Las voces empezaron a surgir de ese velo que las callaba para comenzar a sanar. Esto sería un material audiovisual a partir de videos orientados para adolescencias y otro para infancias. Estos videos ayudarían a comprender otro recurso denominado Infografía con lo que fue el operativo represivo que judicialmente se había reconstruido en voces de las víctimas, protagonistas de estos hechos, no interpretaciones lavadas y desacreditadas por abogados defensores de la infamia.

La propuesta fue construir carteles, *banners*, de 1,90 de alto por 90 cm de ancho —para su fácil instalación y diagramación—, con imágenes claras, nítidas, acompañadas con una reseña que explique y oriente sobre los temas, a los que llamamos "Estaciones", y un breve audiovisual que ilustre y dé la dimensión deseada en la estación donde nos referimos al punto sobre la represión o el llamado "Operativo Arroyito" del 4 de abril de 2007. Las estaciones

configuran los momentos previos y los sucesivos del asesinato del docente Carlos Fuentealba, y la búsqueda de Justicia Completa. Todos los pasos están acompañadxs por docentes que orientan y describen el recorrido, generando preguntas y las pausas para invitar a las reflexiones colectivas.

III.I. Estación N.º 1

Nos parecía importante contar como organización sindical una historia que nos pasó. Partimos desde la pregunta de *¿Quiénes somos?* Aten es el Sindicato de Trabajadorxs de la Educación de Neuquén. Nuestra organización sindical surgió en un contexto histórico marcado por una dictadura cívico-militar y eclesiástica, el 21 de agosto de 1982. En ese momento, los derechos humanos eran gravemente vulnerados y los logros conquistados por lxs trabajadorxs estaban en riesgo. Fue el obispo Jaime de Nevares, un valioso aliado y protector en su diócesis, quien convocó a los distintos sectores del campo popular para que nos organizáramos. En un período en el que las reuniones estaban prohibidas, especialmente en las escuelas, el obispo brindó su apoyo y ofreció las instalaciones del colegio San José Obrero para que pudiéramos encontrarnos y luchar por nuestros derechos. En ese tiempo, también surgieron importantes movimientos como las Madres de Plaza de Mayo Alto Valle y la Asamblea por los Derechos Humanos (APDH) de Neuquén, quienes luchaban incansablemente por conocer la verdad de los acontecimientos ocurridos durante esa trágica etapa en nuestra nación. Estos movimientos, entre ellos Aten, se nutrieron de la perseverante búsqueda por la memoria, la verdad y la justicia, valores fundamentales para construir una sociedad más justa y equitativa.

Breve historia de cómo está organizado el sindicato, de sus objetivos, de su crecimiento en todas las localidades y en la defensa de los derechos de lxs trabajadorxs de la educación y también en la defensa de la escuela pública, laica y gratuita.

III.II. Estación N.º 2

Comenzamos con la pregunta pedagógica escrita en un pizarrón: *¿Te acordás de Carlos Fuentealba?* Pregunta que nos permite poner en contexto los saberes de quienes comienzan la muestra. Es una convocatoria a la memoria, como recurso, como interpelación de nuestros recuerdos, en la memoria colectiva de los asistentes, y que sirve para repensar cómo hechos que marcaron de manera tan profunda la sociedad suelen ser olvidados por las sociedades.

Acompaña el pizarrón el *banner* con la biografía de Carlos Fuentealba. Indagamos *¿Quién es Carlos Fuentealba?* Breve biografía del maestro. Carlos, un hombre valiente y

comprometido con la educación, tuvo una infancia llena de desafíos. Para llegar a la escuela primaria, debía caminar varios kilómetros en días fríos. Consciente de la importancia del aprendizaje, deseaba aprender a leer para poder enseñar a su madre, quien no había tenido acceso a una educación formal. Gracias a su esfuerzo y dedicación, concluyó la primaria y obtuvo una beca que le permitió continuar sus estudios en la capital neuquina, donde completó la escuela secundaria y se graduó como técnico químico.

Carlos era conocido por su personalidad tímida y reservada, pero su mirada reflejaba una fuerte resistencia ante las injusticias y el maltrato. A lo largo de su vida, desempeñó diversos trabajos, incluido el de obrero de construcción, y fue en la UOCRA donde se sindicalizó y participó activamente en acciones sindicales. También militó en el partido MAS, donde se fortalecieron sus convicciones sobre la importancia de la educación y el poder de enseñar a otrxs.

En 1989, encontró a su compañera de vida, Sandra Rodríguez, con quien formó una familia y tuvo dos hijas: Camila y Ariadna. Su creencia en el potencial de sus estudiantes y en el poder transformador de la educación lo llevó a dedicarse como profesor de Química, Física y Matemática en varios colegios secundarios, aprovechando su título de técnico químico, que le permitía impartir clases.

Además, Carlos asumió un papel importante como delegado sindical en el CPEM 69, una escuela secundaria del oeste. En un momento en que se gestaba una toma en los alrededores de la escuela, Carlos se mostró solidario y unido al colectivo docente y participó activamente en las acciones sindicales en Arroyito el 4 de abril.

La historia de Carlos es un testimonio de lucha, perseverancia y compromiso con la educación y los derechos laborales. Su legado perdura en aquellos a quienes enseñó y en quienes compartieron su camino en la defensa de una educación inclusiva y de calidad, que promueva la justicia social y la transformación de la sociedad. Su memoria sigue viva en cada lucha por una educación más igualitaria y en cada docente que continúa su legado inspirador.

III.III. Estación N.º 3

Consta de dos *banners* que sitúan el contexto histórico-político de la provincia. En el *banner* A de esta estación explicamos *Las políticas neoliberales en Neuquén.* Contexto histórico previo. Las políticas neoliberales en nuestro país y en la provincia de Neuquén han sido una realidad que se ha manifestado en diferentes oleadas a lo largo del tiempo, como durante la dictadura, el menemismo y el macrismo. Estas políticas han implicado una

reestructuración de las prioridades en materia de política económica y del Estado, que incluyó privatizaciones, flexibilización laboral y aumento del desempleo, afectando áreas fundamentales como educación, salud y trabajo. Como consecuencia, se vieron disminuidos los derechos sociales conquistados previamente. Frente al crecimiento de la protesta social como una forma de resistencia y búsqueda de conquistas de derechos, los gobiernos neoliberales han respondido con la criminalización y judicialización de la protesta social, buscando disciplinar a quienes se movilizan en busca de un cambio. En este contexto, los gobiernos suelen confrontar el derecho a peticionar ante las autoridades, consagrado en la Constitución nacional, con la criminalización utilizando el código penal. A menudo, los medios de comunicación posicionan a lxs manifestantes como delincuentes que afectan a la sociedad, presentándolos como responsables de cortes de calles o de obstruir el libre tránsito, entre otras acciones.

Esta estrategia busca estigmatizar y deslegitimar las protestas sociales, tergiversando la naturaleza de las demandas y desviando la atención de las problemáticas estructurales que llevan a las personas a manifestarse en busca de un cambio. La criminalización de la protesta no solo afecta la garantía del derecho a la libre expresión y la participación ciudadana, sino que también representa un obstáculo para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

¿Qué podemos hacer para organizarnos y luchar ante los embates neoliberales? Para ejercer los derechos, es fundamental organizarse, y el sindicato juega un papel crucial como una organización de la sociedad que lucha por las mejores condiciones salariales y laborales de todas las personas trabajadoras.

Cada derecho conquistado es el resultado del esfuerzo y la lucha colectiva de compañerxs que han dedicado su tiempo y energía para lograr esas reivindicaciones. Por tanto, lo obtenido es un logro colectivo que beneficia a todxs.

Ante las injusticias impuestas por gobiernos que han aplicado políticas de ajuste en nuestra provincia, la protesta en las calles se convirtió en una de las formas de resistencia de la clase trabajadora. A lo largo de los años, cada derecho ganado por el sindicato ha sido producto de la unión con estudiantes, la comunidad educativa y compañerxs de otras organizaciones estatales y sociales.

En Neuquén, las políticas neoliberales se intensificaron durante los últimos mandatos de Jorge Sobisch (1999-2007). Su política de seguridad adoptó un enfoque represivo, impulsando un costoso programa de compras para aumentar el presupuesto en seguridad. Se presentaba ante los medios como un gobernante de derecha, conocido por su “mano dura” en el tratamiento de los conflictos.

Desde el inicio de su primer mandato, Sobisch mostró una postura hostil hacia los sindicatos combativos, considerándolos enemigos y decidiendo cortar cualquier vínculo con el sindicato docente Aten. Durante su segundo y tercer mandato, su política represiva se intensificó; culminó en octubre de 2003 con la represión a trabajadores desocupados, que dejó a dos personas heridas de bala y a un joven obrero de Zanón con la pérdida de un ojo debido a disparos a quemarropa.

En 2005, Sobisch tenía ambiciones presidenciales y buscaba modificar la Constitución provincial para permitir la privatización de recursos naturales. En respuesta, Aten se opuso firmemente a esta reforma y llevó adelante el debate "No a la reforma" en las escuelas públicas. Aunque el MPN ganó las elecciones de convencionales constituyentes, no alcanzó la mayoría para la reforma, lo que llevó a Sobisch a considerar a Aten como su enemigo, acusando a las escuelas de politización.

En este contexto de resistencia y lucha, Aten ha demostrado su compromiso con la defensa de los derechos de lxs trabajadorxs de la educación y de la sociedad en general. Su papel en la promoción de una educación inclusiva y en la protección de los recursos naturales ha sido fundamental para construir una sociedad más justa y equitativa. La historia de Aten es un testimonio de la fuerza y la unidad de la clase trabajadora, que persiste en la búsqueda de un futuro mejor para todxs.

En el *banner* B de esta estación, explicamos: *Zona liberada del año 2006*. Los reclamos del sector docente surgieron debido a la indiferencia de un gobernador que se negaba a abrir canales de diálogo y mesas de negociaciones salariales, así como a mejorar las condiciones dignas de trabajo. En el año 2006, el sindicato inició una medida de fuerza durante el ciclo lectivo debido a diversas razones, como la problemática salarial, las precarias condiciones laborales, la exigencia del 80 % móvil para lxs jubiladxs y los problemas de infraestructura causados por la falta de inversión en el ámbito educativo. Después de varios días de huelga y movilizaciones, el reclamo y la protesta se extendieron a las localidades de Rincón y Añelo mediante piquetes. En esta ocasión, se llevaron a cabo medidas en el circuito petrolero, alcanzando su punto más álgido en la destilería de Plaza Huincul. Lxs docentes permanecieron varios días en las distintas entradas de acceso, siempre enfrentando la amenaza de ser desalojadxs con intimidaciones y desprestigio en los medios de comunicación.

El 30 de marzo, un grupo parapolicial, autodenominado como "patota", usando cascos amarillos, llevó a cabo un violento desalojo contra lxs docentes presentes en el lugar. En esta ocasión, la policía no intervino, ya que el gobernador Sobisch ordenó la liberación de la zona.

Es importante recordar estos eventos como parte de nuestra historia, una historia en la que el sector docente y la comunidad educativa se unieron para luchar por sus derechos y mejorar las condiciones de trabajo en el ámbito educativo. La valiente resistencia y protesta de lxs docentes han sido fundamentales para construir una sociedad más justa y equitativa. Siguiendo su legado, continuamos trabajando para lograr una educación inclusiva y de calidad que beneficie a todas las personas, y para reafirmar nuestro compromiso con la defensa de los derechos laborales y sociales de todxs lxs ciudadanxs.

III.IV. Estación N.º 4

Es la estación principal, la que cuenta con más recursos didácticos para contar lo sucedido. Tenemos el *banner* sobre *4 de abril 2007. Protesta en Arroyito*. ¿Por qué estábamos en conflicto en 2007? Nuestra protesta tenía múltiples razones: exigíamos una recomposición salarial, el pase al básico del presentismo, la incorporación a planta permanente de auxiliares de servicio y administrativos que estaban contratados y subsidiados, garantizar el 80 % móvil de las jubilaciones y mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para defender la escuela pública.

Durante treinta días, llevamos a cabo movilizaciones masivas, como la Marcha de la Dignidad desde Zapala hasta Neuquén y diferentes piquetes en varios puntos de la provincia, como Añelo, Las Lajas, Piedra del Águila, Puente Carretero, entre otros. A principios de abril, decidimos realizar una medida de acción en el "circuito turístico". Las asambleas resolvieron llevar adelante una medida en dos puntos estratégicos de la provincia: Arroyito y Añelo. En Arroyito, nos enfrentamos a un gran operativo policial que nos esperaba. La represión y persecución comenzó a lo largo de más de 5 km, utilizando gases, camiones hidrantes y balas de goma. En el segundo momento de represión, cuando nos encontrábamos exhaustos en la estación de YPF, la policía avanzó sobre nosotrxs disparando, encerrando a algunxs dentro de la estación de servicio y persiguiendo a otrxs hacia el campo, donde algunos se enredaron en los alambres de púas en su desesperada huida de las balas de goma y los gases. La tercera represión tuvo lugar en la ruta, mientras nos dirigíamos de regreso hacia Neuquén. Una vez más, la policía empleó el carro hidrante, balas de goma y gases. Su intención era cortar y dividir la columna de autos, sobrepasándonos por la banquina y apuntando sus armas hacia nosotrxs. En un momento desgarrador, un grupo de efectivos bajó sobre la cinta asfáltica con la intención de realizar una encerrona. Del grupo se separó el cabo Darío Poblete, quien disparó directamente un gas hacia la luneta del Fiat 147, el auto en el que viajaba el maestro Carlos

Fuentealba, causando una herida mortal. Este trágico suceso marcó un punto de inflexión en nuestra lucha y nos recordó la brutalidad con la que el Estado puede responder ante la demanda legítima de derechos. La pérdida de nuestro compañero Carlos Fuentealba nos golpeó profundamente, pero también nos fortaleció en nuestro compromiso de seguir luchando por una educación pública de calidad, por condiciones dignas de trabajo y por la defensa de los derechos de lxs trabajadorxs de la educación.

Contamos con audiovisuales en dos formatos: uno para cuando estemos en establecimientos o con estudiantes del nivel primario y otros dos para estudiantes adolescentes y adultxs. Lo apoyamos con fotos de los tres momentos de la represión para introducir la infografía del "Operativo Arroyito". Este recurso fue construido gracias a información judicial de la causa Fuentealba I y II.

III.V. Estación N.º 5

Un *banner* sobre *Acto del 9 de abril del 2007*. Se realiza en Neuquén la marcha más grande en la historia de la provincia; se movilizan más de treinta mil personas en reclamo de justicia. Las marchas en todo el país para exigir justicia son un gran paso colectivo contra la impunidad. El pedido de juicio y castigo a los autores materiales y políticos del fusilamiento de Carlos. Este hecho traspasó las barreras provinciales y nacionales. Existieron múltiples pronunciamientos internacionales en repudio al fusilamiento de un maestro en una protesta.

Su compañera de vida, Sandra Rodríguez, expresó: "No existe consuelo para esto, todos nosotros debemos ser responsables y luchar para que su muerte no quede impune. En este sentido exijo que el culpable que jaló el gatillo sea condenado, CÁRCEL, y aquellos que ejecutaron las órdenes son tan responsables también". Además: "Carlos me enseñó a no bajar los brazos: Te lo digo Carlos, a vos mi amor, no los estoy bajando; HASTA SIEMPRE".

III.VI. Estación N.º 6

Es una estación amplia de tres *banners* y una mesa de fotos: el largo proceso político y judicial de exigir la justicia completa.

a) *Causa Fuentealba I y II*. El 4 de junio de 2008 inició el juicio oral y público contra el cabo primero Darío Poblete por el fusilamiento del compañero maestro Carlos Fuentealba. Este histórico juicio se llevó a cabo en la exlegislatura provincial, un espacio inusual para estos procesos judiciales, marcando un hito en la búsqueda de justicia. Este juicio no solo buscaba esclarecer los hechos que llevaron a la trágica

muerte de Carlos Fuentealba, sino también sentar un precedente para combatir la impunidad y garantizar la protección de los derechos humanos en nuestra sociedad.

b) *Fotos de distintos momentos de resistencia y búsqueda de justicia completa.* El camino hacia este juicio fue fruto de una incansable lucha en todos los rincones del país, con el apoyo solidario de organizaciones sindicales, defensoras de derechos humanos y sociales. Durante largas jornadas, se escucharon los testimonios que reconstruyeron los dolorosos, temerosos y crueles momentos vividos por muchxs docentes aquel fatídico 4 de abril de 2007.
c) *Banner de ambientación.* El legado de Carlos Fuentealba y el juicio que le siguió nos recuerdan la importancia de seguir luchando por una sociedad más justa y equitativa, donde los derechos de lxs trabajadorxs y de todxs lxs ciudadanxs sean respetados y protegidos. La memoria de Carlos Fuentealba y el compromiso con su causa nos impulsan a seguir adelante, buscando verdad y justicia y construyendo un futuro más digno y humano para todxs.

III.VII. Estación N.º 7

Cierra la muestra escolar un pizarrón con la leyenda *Yo me acuerdo del maestro Carlos Fuentealba*, para cerrar la primera pregunta de la Estación N.º 2. Luego explicamos el último *banner* sobre *Que esta historia no se repita > Nunca Más*.

IV. Conclusión

Es un hecho histórico que le sucedió al sindicato docente y, por tanto, era necesario que sea contado por los sobrevivientes y militantes sindicales de esa represión, teniendo en claro que el crimen perpetrado ese día contra Carlos Fuentealba fue una grave violación a los derechos humanos.

La muestra itinerante de la carpa de Carlos Fuentealba representa más que un evento conmemorativo; es un poderoso símbolo de lucha, memoria y resistencia. Durante 15/16 años, el colectivo docente ha trabajado incansablemente por la búsqueda de justicia completa para Carlos, sus compañeros y compañeras en aquel fatídico día de abril de 2007. La muestra no solo reflejó la exigencia de justicia, sino también el proceso de sanación y la construcción de una memoria colectiva que trasciende el dolor y la represión sufrida.

En relación con la represión, también dejó en claro que la respuesta del Estado nunca debe ser la represión ante demandas justas. La violencia institucional y la represión de las protestas pacíficas son inaceptables en una sociedad democrática. El Estado tiene la responsabilidad de garantizar y proteger los derechos de sus ciudadanos, incluido el derecho a manifestarse y expresar sus demandas de manera pacífica.

En este contexto, se enfatizó en la necesidad de llevar a juicio a los responsables políticos y de la cadena de mando que estuvieron involucrados en la represión y el fusilamiento de Carlos Fuentealba, para lograr una justicia completa y el esclarecimiento de los hechos ocurridos.

El testimonio de la docente Arrayin Navarrete —"Podría haber sido yo. Por eso Carlos somos todxs. Carlos nos duele. Sandra y sus hijas se convirtieron en nuestra familia extendida, las abrazamos"— aportó estas palabras para la muestra resumiendo lo que muchxs docentes sintieron en ese momento.

La muestra también permitió la sensibilización y concientización de quienes no conocían la historia, llevando a una comprensión más profunda del pasado y la importancia de valorar y difundir la memoria, construyendo en este proceso ciudadanía y revalorizando la democracia.

Además, el recorrido de la muestra por diferentes puntos de la provincia evidenció la dimensión política del acto de educar y aprender, reafirmando el compromiso del colectivo docente con una pedagogía de la memoria colectiva y solidaria, una memoria que no solo se queda en el pasado, sino que se transforma en una fuerza impulsora de lucha por los derechos humanos y la defensa de la educación pública.

La muestra itinerante "Carpa de la Memoria por Justicia Completa para el Maestro Carlos Fuentealba" es una muestra poderosa del poder transformador de la memoria y la educación en la sociedad. Es un llamado a mantener viva la memoria de las luchas pasadas y a seguir construyendo un futuro más justo y digno para todos. Es un recordatorio de que la memoria colectiva es una herramienta poderosa para resistir la impunidad y construir un mundo donde la justicia y la verdad prevalezcan.

Finalizamos este trabajo con una frase del poema recitado por el actor Alfredo Alcón (Prensa CTERA, 2010):

> "Carlos… Estás en la memoria viva,
> en el camino recorrido y por recorrer,
> estás en los sueños y utopías de todos
> los que quieren una vida justa y digna".

V. Referencias bibliográficas

Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2007). *Haciendo Memoria en el País de Nunca Más*. Eudeba.

Freire, P. (2006 [1967]). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2da edición). Siglo XXI.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI.

Prensa CTERA. (2010). *Homenaje de CTERA a Carlos Fuentealba* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2qwpN79A0Mw&ab_channel=PrensaCTERA

Uprimny, R. (2010). *El deber de hacer memoria*. El Espectador. https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/rodrigo-uprimny/el-deber-de-hacer-memoria-column-226513/

La enseñanza de la historia fuera del aula: otras miradas sobre Malvinas. Una experiencia de formación docente en el Profesorado de Historia de la UNMDP

Ezequiel Casa
Integrante del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHiCS).
ezequiel.casa@hotmail.com.ar

Diego Martín Faillá
Integrante del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHiCS).
diegomartinfailla@gmail.com

Resumen

La experiencia *Otras miradas sobre Malvinas* fue llevada a cabo en el marco de la cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Nuestra participación en dicha cátedra es como adscriptos graduados y, además, como miembros del grupo de investigación GIEDHiCS. Para abordar esta experiencia, la metodología utilizada fue la de la enseñanza de la historia fuera del aula, la cual se vuelve significativa para el aprendizaje por la incidencia que genera en los estudiantes al ponerlos en contacto con la ciudad que habitan, involucrándolos en el territorio dotados de una mirada histórica (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011). Sumado a esta perspectiva, tomamos como referencia la noción del espacio como un hecho socialmente construido por la acción humana para contextualizar el abordaje de la ciudad (Santos, 2000). Desde esta base teórico-conceptual y metodológica, nos planteamos realizar un itinerario por la costa marplatense con el objetivo de identificar las similitudes de dicho entorno natural con el de Malvinas, analizar a través de testimonios audiovisuales las vivencias de los sujetos que habitan actualmente el territorio y finalmente problematizar la soberanía de las islas a través de las voces de excombatientes e historiadores.

Palabras clave: enseñanza de la historia, enseñanza al aire libre, pensamiento crítico, espacio urbano, Islas Malvinas

I. Introducción

La experiencia *Otras miradas sobre Malvinas* fue llevada a cabo en el marco de nuestra participación como adscriptos graduados de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) durante el ciclo lectivo 2022. Con el objetivo de cumplir con nuestra función dentro de esta

cátedra, estuvimos a cargo de la planificación y dictado de la clase sobre historia fuera del aula para los estudiantes avanzados de la carrera en vinculación con el eje central que nucleó todas las clases de la materia durante dicho ciclo lectivo: los cuarenta años de la guerra de Malvinas. Es por ello por lo que planteamos un itinerario por la costa marplatense con el objetivo de relacionar los aspectos pedagógicos de la historia fuera del aula con lo prescripto por la currícula en relación con el tema antes mencionado.

En primera instancia, desarrollamos los aspectos teóricos necesarios para dar el marco conceptual sobre la historia fuera del aula, acompañado de una mirada que se relaciona con la historia local y la historia ambiental. Luego, pensamos en los distintos espacios urbanos y/o naturales que podrían ser útiles para llevar a cabo nuestra salida. Finalmente, decidimos utilizar una serie de herramientas digitales para darle mayor dinámica a la propuesta, insertando a través de ellas miradas científicas diversas, fuentes históricas y testimonios que nos parecían relevantes.

A partir de este armado, planteamos una propuesta donde, en primer lugar, los y las estudiantes vivencien el espacio natural y lo analicen en función de la teoría trabajada en pos de identificar una cierta unidad ecológica. En segundo lugar, a través de las herramientas digitales, presentamos diversas voces que ponían en tensión el relato hegemónico sobre Malvinas y propiciaban el debate.

II. Encuadre teórico y metodológico en la experiencia *Otras miradas sobre Malvinas*

Nuestra propuesta fue elaborada a partir del análisis de diversos aspectos metodológicos. En un principio, nos detuvimos a trabajar con la historia fuera del aula como práctica pedagógica que busca abordar los contenidos curriculares desde una mirada urbana donde los y las estudiantes sean interpelados por la diversidad de espacios naturales, el patrimonio histórico o arquitectónico, los memoriales y las marcas territoriales. Esta práctica también puede ser útil para analizar las acciones o intervenciones culturales que la sociedad lleva a cabo en un lugar específico de la ciudad en la actualidad o durante algún período histórico. Desde esta mirada, según Alderoqui (2012), "pensar la ciudad como patrimonio es considerarla como una propiedad cultural en trámite constante y continuo de transmisión hereditaria". Es decir, su trabajo no está sujeto únicamente a un tiempo histórico, sino más bien a los distintos cambios que le dan forma y lo convierten en una construcción social. Por último, el potencial de la historia fuera del aula se sitúa en el contacto con el entorno urbano. De esta forma, los individuos logran adquirir competencias propias de la formación ciudadana, puesto

que “la sociedad le otorga un significado a las ciudades que pasa a ser parte de las características culturales y de la memoria de los habitantes” (Alderoqui, 2012) y su conservación y cuidado son parte de esta construcción sociohistórica.

Vinculado a este enfoque, anexamos la mirada de la historia local, aprovechando su capacidad de entrelazar los procesos de carácter global, regional y nacional —de largo alcance— con los procesos locales —de corto alcance—. De esta manera, el aprendizaje desde un enfoque local, dentro de un contexto macro, facilita el acercamiento de los procesos abordados al mundo cotidiano de los y las estudiantes. Para Zuluaga (2005):

> Lo local es lo que da sitio, sitúa a un individuo o a un grupo humano, pero como ese situarse es en sí un proceso de construcción y cambio permanente, es un angustioso gestarse histórico social con manifestaciones de construcción de prácticas económicas, políticas y culturales que le dan identidad y lugar frente a otras comunidades, tanto diseñando su espacio y ejerciendo territorialidad como organizándose en sociedad y produciendo una forma de vida, una percepción del mundo, una cultura.

Por medio de este enfoque, y entendiendo que la identidad no es un concepto acabado, sino que de forma individual y colectiva se va construyendo y reconstruyendo, buscamos aportar a través de la dimensión histórica a la formación de nuestra identidad cultural.

Dentro de este marco general, definimos algunos aspectos metodológicos para llevar a cabo las actividades en la salida educativa. Para ello nos centramos en el enfoque de la historia ambiental y en la utilización de la historia oral.

En el primer caso, entendiendo que los espacios naturales son fundamentales para la enseñanza de la historia fuera del aula, tomamos como referencia lo que Crosby (2003) propone sobre esta área disciplinar, entendiendo:

> (…) que el pasado histórico de los grupos humanos se construye no sólo a través de las experiencias pretéritas de esas comunidades sino también como consecuencia de las características que estas sociedades han ido desarrollando en su relación con el medio natural en el que de manera paulatina se han forjado como tales.

De esta forma, buscamos que nuestros estudiantes puedan reconocer la importancia del entorno natural para trabajar con este tipo de práctica educativa.

En el segundo caso, por medio del uso de la historia oral, buscamos profundizar en los testimonios de diversos actores sociales que son relevantes dentro del proceso histórico trabajado. En función de esto, la amplitud que nos ofrece la oralidad nos permite analizar su dimensión anclada al pasado como así también al presente.

Es en este sentido que optamos por apoyarnos en la capacidad potenciadora de estos relatos orales para fomentar en las y los estudiantes una mayor empatía; pues, como afirma González (2015):

> La utilidad de los testimonios orales para acceder a realidades ignoradas por la documentación escrita fue acompañada del descubrimiento de su gran potencial educativo, tanto de cara a la motivación del alumnado como en lo relativo al fomento del aprendizaje significativo de contenidos curriculares y a la adquisición de destrezas cognitivas y afectivas.

III. La formación del pensamiento histórico fuera del ámbito áulico tradicional

El pensamiento histórico es una de las categorías más importantes dentro de la investigación histórica, como así también dentro de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar, ya que aprender historia requiere aprender a pensar históricamente. La historia ayuda a los y las estudiantes a comprender y analizar el pasado con autonomía y a interpretar el mundo actual y sus problemáticas. Pensar históricamente requiere el desarrollo de una conciencia de la temporalidad histórica, es decir, el cuestionamiento de las categorías temporales que se presentan como categorías naturales. Por otro lado, requiere de la imaginación histórica y la empatía para dotar de sentidos a los diferentes acontecimientos históricos. También requiere de la capacidad de interpretar las fuentes históricas, de ubicarse ante las evidencias del pasado, comprender su significado y formular nuevas preguntas. Y, por último, la capacidad de narrar la historia, ya que esta es la forma más común de representarla (Santisteban Fernández y Pagès, 2016).

La formación del pensamiento histórico es una categoría central dentro de la historia fuera del aula. El contacto con el patrimonio histórico, el análisis de los monumentos de algunas personalidades, hechos o procesos destacados para la nación, la interpretación sobre las huellas de aquellos ciudadanos comunes de la ciudad y la reflexión sobre las marcas territoriales les demandan a los y las estudiantes romper con la temporalidad habitual para repensar los procesos históricos desde otra perspectiva. En definitiva, la imaginación histórica nos permite ubicar en tiempo y espacio cada uno de los lugares de la ciudad analizados, interpretar las fuentes que nos brinda cada uno de esos lugares y desarrollar la narración histórica con el fin de redactar esas historias de vida de la gente común que se transformaran en recorridos didácticos.

Consideramos que las prácticas sociales en el aula (o fuera de ella) son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, los y las atraviesan y

conforman, posibilitando y marcando la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada estudiante depende de su participación en esas prácticas y del trabajo cognitivo que despliega. En consecuencia, la construcción es al mismo tiempo individual y social en tanto son los y las estudiantes quienes avanzan en la producción del conocimiento. Cada alumno y alumna construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Pero también la construcción es social porque forma parte de la práctica comunitaria, se produce porque los y las estudiantes participan de esa dinámica en relación con sus características y condiciones y en función del vínculo que cada estudiante tiene con la escuela y con la historia como disciplina escolar (Aisemberg, 2016).

La participación de los y las estudiantes en la conformación de los itinerarios didácticos, la búsqueda de información, la puesta en práctica de esos recorridos por los espacios vivos de la ciudad son parte de la construcción y la formación del pensamiento histórico de los y las jóvenes. Acercarse al paisaje urbano, analizar el patrimonio histórico de la ciudad, reflexionar sobre los significados que la sociedad les atribuye a los diferentes monumentos, detectar a través de la indagación nuevas marcas territoriales que identifican a un sector de la comunidad marplatense o incorporar un nuevo sentido a un espacio a partir de una mirada *desde abajo*[1] forman parte del principal objetivo de la historia fuera del aula como estrategia didáctica de la enseñanza de la historia. Es decir, formar estudiantes críticos y críticas, que construyan el conocimiento a partir de la conciencia histórica y desarrollen el pensamiento histórico para su formación como ciudadanos y ciudadanas del mundo actual.

IV. Desarrollo

IV.I. Planificación y secuencia didáctica

Al momento de abordar la temática propuesta por la cátedra para llevar a cabo en la salida educativa, nuestra idea de cómo trabajarla surgió de una pregunta problema que nos planteamos como equipo docente y que se hace extensiva al conjunto de las efemérides del calendario escolar: ¿Qué hacer para no recaer en lo tradicional (y muchas veces pasivo) al momento de tratar esta efeméride sin la necesidad de redundar en la interpelación emotiva en relación con el conflicto bélico de Malvinas y las experiencias de los excombatientes? Para

[1] Esta perspectiva surgida dentro de la corriente historiográfica del marxismo británico, cuyos máximos exponentes son Eric Hobsbawm y Edward Palmer Thompson, se centra en construir el relato histórico haciendo foco en la memoria y en las experiencias de la clase trabajadora y todos aquellos sectores invisibilizados por la historia tradicional.

escapar de este lugar común, y centrándonos en una mirada de la historia como herramienta crítica, decidimos anclar nuestra propuesta en una reconstrucción reparadora del presente y del contexto socioespacial de los y las estudiantes, teniendo en cuenta las posibles resignificaciones que hagan de dicho contexto.

A partir de lo analizado anteriormente, decidimos que la propuesta se lleve a cabo a través de la intervención del espacio urbano para reconocer aquellos sitios donde perduran características geográficas semejantes a las del territorio de Malvinas, apoyándonos en recursos tecnológicos que nos brindaran la posibilidad de comparar con imágenes la geografía y la naturaleza y con videos escuchar y conocer a distintos actores sociales relevantes.

Para el desarrollo de los recursos tecnológicos utilizamos la aplicación Genially,[2] ya que nos permite intercalar una interfaz interactiva con diversas fuentes escritas y orales. Dentro de la portada (Imagen 1) se puede observar sobre un mapa parcial de la República Argentina tres íconos de entrada a las distintas variables de análisis. El primero contiene un mapa de la ciudad de Mar del Plata, el segundo un abordaje científico sobre las similitudes del espacio geográfico de Malvinas con el de la ciudad y el tercero la mirada de diversos actores sociales vinculados con el proceso histórico.

Imagen 1

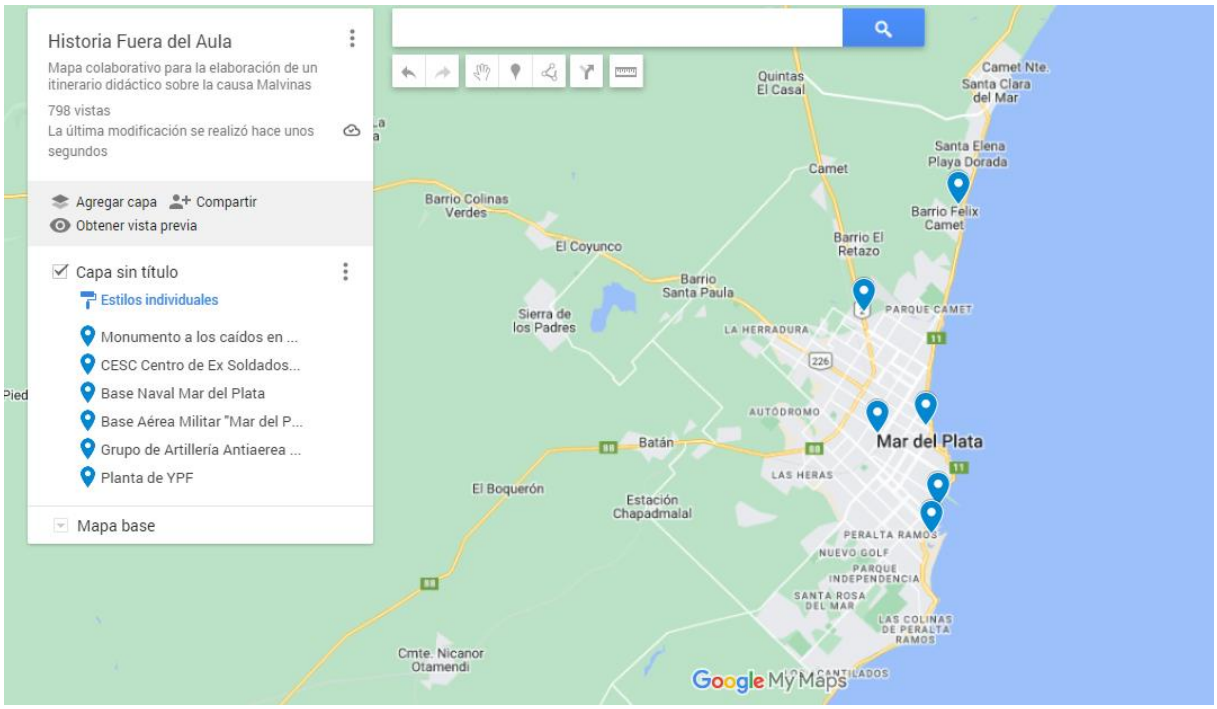
Portada del Genially "Otras Miradas sobre Malvinas".

[2] La propuesta está disponible en https://view.genial.ly/628ce4397f34f30019cb5788/interactive-image-otras-miradas-sobre-malvinas

El mapa, realizado con la aplicación de Google My Maps (Imagen 2), tiene como objetivo identificar los distintos lugares dentro de la ciudad de Mar del Plata que pueden ser utilizados para realizar una clase de historia fuera del aula en vinculación con Malvinas. Si bien estos espacios representan una alternativa importante, es necesario destacar que no fueron utilizados para nuestra salida. Son una aproximación para que los y las estudiantes puedan pensar esta práctica desde múltiples lugares o, incluso, como una invitación a realizar un proceso de mapeo colaborativo.[3] En relación con esto último, utilizamos la instancia teórica inicial para abordar los aspectos principales de esta metodología, propia del campo de la geografía, que les permite construir colectivamente miradas territoriales que impulsan y facilitan prácticas colaborativas y de transformación. Creemos que la utilización crítica de mapas apunta a generar en los y las estudiantes instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas.

Imagen 2

Google My Maps. Mapa colaborativo para la elaboración de itinerarios didácticos



[3] El mapeo es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios a partir de los saberes y experiencias cotidianas de quienes los elaboran. Este proceso puede ser utilizado para lo que Alderoqui (2012) llama "cartografías para perderse", es decir, elaborar mapas producto de la propia experiencia de nuestros estudiantes; que, a partir de la caminata por la ciudad, construyan nuevos relatos sobre los espacios que transitamos cotidianamente.

El segmento utilizado para trabajar con las similitudes del entorno natural presenta tres alternativas (Imagen 3). En primer lugar, “las corrientes oceánicas”, donde se busca interpelar a los y las estudiantes a partir de la confluencia de las corrientes marinas de Malvinas y Brasil en nuestra ciudad. En segundo lugar, “la unidad ecológica”, que apunta a identificar las semejanzas geográficas entre Malvinas y los territorios costeros de las regiones patagónica y pampeana, a partir no solo de su geografía, sino también de las especies de aves y mamíferos marinos que habitan en estos espacios. Por último, “la mirada científica”, donde los especialistas perciben una continuidad entre la flora y la fauna de las islas y la de la Patagonia Atlántica e, incluso, en algunas especies, la del Litoral Marítimo de la Región Pampeana.

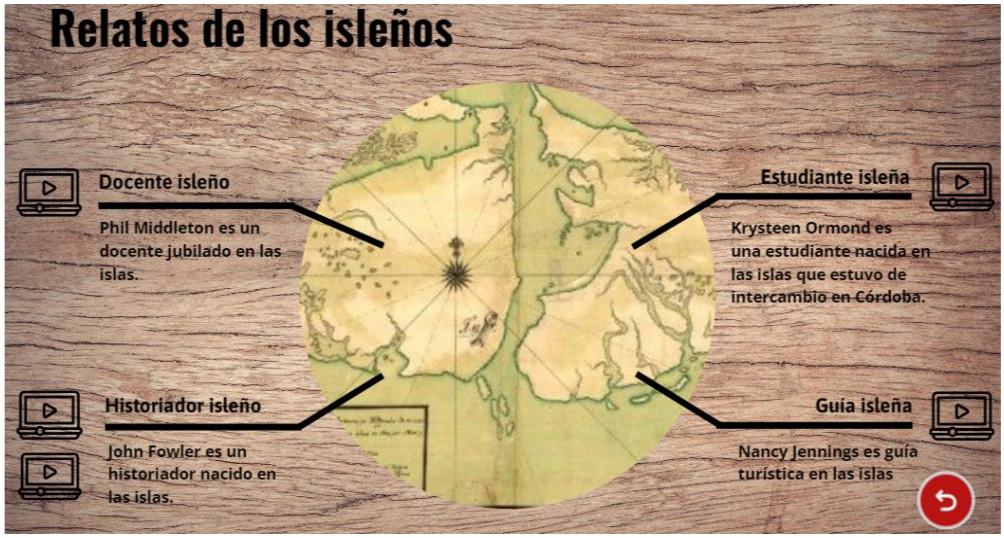
Imagen 3

¿Por qué las Malvinas son argentinas?

En contraposición con la perspectiva anterior, planteamos un segmento complementario en donde se reúnen las voces de los diversos actores que habitan el territorio de las islas en la actualidad (Imagen 4). Sumado a estos relatos, decidimos anexar los testimonios de historiadores y excombatientes de la guerra de Malvinas, que agregan una mirada alternativa a los relatos hegemónicos sobre este proceso histórico.

Imagen 4

Relatos de los isleños



IV.II. La experiencia

El itinerario tuvo como punto de encuentro el área costera del cabo Corrientes (Fotografía 1), donde confluyen las dos corrientes marinas más importantes del Atlántico Sur (corriente de Malvinas y corriente de Brasil). En primera instancia, se planteó un abordaje teórico sobre la historia fuera del aula utilizando el paisaje urbano (arquitectónico y patrimonial) y natural como referencia para reconocer los cambios dentro del territorio y las diferentes formas de trabajarlo.

Fotografía 1

Playa cabo Corrientes

En segunda instancia, nos instalamos sobre el sector más próximo al mar (Fotografía 2), donde, apoyados en el Genially, que contenía una selección de imágenes y testimonios, pudimos comparar el espacio geográfico de Malvinas con el de Mar del Plata y encontrar las continuidades que presenta el entorno natural de la ciudad en relación con el de las islas. Durante esta etapa, más allá del análisis científico del ambiente, se apuntaba a una práctica sensitiva, por medio de la cual los y las estudiantes vivenciaran a través de los sentidos el entorno natural, generando de esta manera una experiencia de aprendizaje significativa.

Fotografía 2

Cabo Corrientes

Por último, en el mismo espacio, llevamos a cabo el momento final de la experiencia, en donde dimos lugar a un debate. El debate estuvo articulado en tres ejes centrales. En primer lugar, trabajamos con los "isleños", en segundo lugar, la cuestión de la "autodeterminación", y, por último, el "nacionalismo". El primer eje tuvo como disparador una pregunta/problema que estaba directamente relacionada con parte de los testimonios observados en el Genially. La pregunta era la siguiente: ¿Qué hacer con los isleños? En el segundo eje, retomamos el fragmento de Luis Alberto Romero llamado "¿Son realmente nuestras las Malvinas?" con el objetivo de problematizar la cuestión de la autodeterminación de los pueblos en vinculación con el caso Malvinas. Para finalizar, abordamos el eje del nacionalismo indagando en las reacciones de los y las estudiantes respecto a los tópicos anteriormente trabajados, buscando interpelar sobre la influencia de los sentimientos nacionalistas en nuestras reacciones e, incluso, en nuestras fundamentaciones. En esta instancia nuestra intervención estuvo centrada en la

moderación de los ejes, buscando fomentar la participación del grupo con el objetivo de obtener una diversidad de miradas que hicieron posible el debate.

V. Conclusiones

La experiencia *Otras miradas sobre Malvinas* nos permitió adentrarnos en las diversas perspectivas teóricas sobre la historia fuera del aula y desarrollarlas dentro del ámbito de la ciudad de Mar del Plata. Logramos de esta forma generar un proceso de enseñanza de la historia en donde el desarrollo del pensamiento histórico, la comprensión sobre nuestro pasado y la capacidad de relacionar los distintos procesos históricos con el ámbito local y el mundo cotidiano de los y las estudiantes estuviese, al menos, mejor propiciado y, en lo posible, garantizado.

De manera adicional, en el marco del ciclo lectivo 2023 de la cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente del profesorado de Historia (UNMdP), llevamos a cabo la presentación de este trabajo con el objetivo de exponer los distintos aspectos teóricos (propios de la historia fuera del aula, la historia local y la historia ambiental) y analizar tanto el andamiaje teórico construido por nosotros para lograr el entramado entre estos diversos enfoques como la forma en que esta experiencia fue planificada y posteriormente llevada a la práctica.

Durante dicho análisis, pudimos reflexionar de manera conjunta, junto al resto de los docentes de la cátedra y a los y las estudiantes, sobre las potencialidades del trabajo realizado, destacando especialmente los beneficios que la historia fuera del aula brinda al momento de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. En dicha instancia pudimos concluir que es fundamental para futuras experiencias el trabajo previo y el posterior a la salida educativa a través de las técnicas de mapeo, puesto que, como dijimos anteriormente, brinda la posibilidad de generar un proceso creativo en donde los y las estudiantes se posicionen en un rol más activo en relación con los relatos dominantes sobre los territorios que habitan, con el objetivo de que logren comprender que a partir de los saberes y experiencias cotidianas de las comunidades se elaboran de manera constante las resignificaciones sobre dichos espacios. De esta manera, se lograrían construir colectivamente miradas territoriales que impulsen prácticas colaborativas y de transformación, generando instancias de intercambio colectivo para la reelaboración de narraciones y representaciones sobre nuestro pasado que disputen y/o impugnen a las hegemónicas y nos permitan realizar nuevas y superadoras lecturas para la comprensión del presente que habitamos.

Finalmente, pensando en la continuidad de dicho proyecto, nos planteamos dos desafíos a futuro. En primer lugar, confeccionar una serie de entrevistas para tomar registro de las vivencias y opiniones de los y las estudiantes que participaron de dicha práctica educativa con el objetivo de reconocer el impacto de este tipo de experiencias y tenerlo en cuenta para la producción de futuros itinerarios. En segundo lugar, y en relación con lo anteriormente anunciado, diagramar nuevas salidas educativas que puedan vincularse con los diversos contenidos curriculares propuestos para los distintos cursos de Ciencias Sociales e Historia del nivel secundario, dándoles prioridad a todos aquellos que nos permitan realizar anclajes en el ámbito local o en una perspectiva ambiental.

VI. Referencias bibliográficas

Aisemberg, B. (2016). *Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la Historia.* Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Unirio.

Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos: el arte de caminar como práctica pedagógica.* Lugar Editorial.

Crosby, A. (2003). *El intercambio transoceánico. Consecuencias biológicas y culturales a partir de 1492*. UNAM.

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia.* Graó.

González, R. (2015). *La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303986

Romero, L. A. (14 de febrero de 2012). ¿Son realmente nuestras las Malvinas? *La Nación.* https://www.lanacion.com.ar/opinion/son-realmente-nuestras-las-malvinas-nid1448512/

Santisteban Fernández, A. y Pagès, J. (2016). La Historia y la enseñanza de la Historia. Un punto de vista desde la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. En M. A. Jara y A. G. Funes (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.

Zuluaga, F. (2005). Oteando el horizonte de la historia local. En R. Ramírez Bacca (Comp.), *Historia Local. Experiencias, métodos y enfoques* (pp. 113-134). La Carreta Editores.

¿Qué valor les damos a las vidas en la actualidad? Un problema para la enseñanza de la historia y la ciudadanía en dupla interdisciplinar, a partir de problemas sociales controvertidos

Paula Avaca
Prof. en Historia. Consejo Provincial de Educación Provincia de Neuquén.
paulaavacca@gmail.com

Valeria Enríquez Ávila
Prof. en Historia. Consejo Provincial de Educación Provincia de Neuquén.
valeriaenriquez2015@gmail.com

Resumen

Construir metodológicamente en las clases de Historia y Ciudadanía, a partir de problemas sociales controvertidos, es un desafío para el profesorado cuya práctica se sostuvo en la lógica disciplinar. En el caso neuquino, frente a la implementación del nuevo diseño curricular en la provincia, se sacuden las bases en las que se sostenían las propuestas de enseñanza disciplinares por asignaturas y se nos invita a pensar en torno a nuevos paradigmas y enfoques didácticos centrados en la interdisciplinariedad en el área.

En la presente ponencia presentaremos algunas orientaciones que surgen de experiencias concretas de nuestra práctica docente en torno a las potencialidades del análisis de un problema socialmente vivo. Partimos de la pregunta "¿qué valor le damos a las vidas en la actualidad?", un interrogante que nos permite trazar genealogías para la comprensión del problema desde la perspectiva de la complejidad, considerando sus múltiples dimensiones de análisis.

En las prácticas de enseñanza y de aprendizaje hemos abordado problemas sociales en torno al valor de la vida humana desde la interseccionalidad, atendiendo a la clasificación de las personas y grupos por sexo y género, por condiciones económicas, étnicas y raciales, que nos han posibilitado, desde las finalidades planteadas, la compresión de problemas complejos del mundo actual.

En esta ponencia compartimos nuestras experiencias en la práctica de la enseñanza de la historia y la ciudadanía a partir de problemas sociales controvertidos teniendo en cuenta las potencialidades y desafíos que se generan a partir de ellos.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, educación sexual, educación para los derechos humanos, discurso de odio

I. Introducción

Construir metodológicamente en las clases de Historia y Ciudadanía, a partir de problemas sociales controvertidos, es un desafío para el profesorado cuya práctica se sostuvo en la lógica disciplinar. En el caso neuquino, frente a la implementación del nuevo diseño curricular en la provincia,[1] se sacuden las bases en las que se sostenían las propuestas de enseñanza disciplinares por asignaturas y se nos invita a pensar en torno a nuevos paradigmas y enfoques didácticos centrados en la interdisciplinariedad en el área.

En este contexto de transformación curricular, se producen intensos debates que sumergen al profesorado en discusiones epistemológicas, didácticas, pedagógicas e interdisciplinares, donde no estuvieron ausentes las tensiones políticas. Es preciso tener en cuenta que dicho diseño se vuelca sobre cuestiones transformadoras para la enseñanza y el aprendizaje, pero sin cuestionar la estructura del sistema educativo provincial ni contemplar problemáticas inherentes a este, que obstaculizan el ejercicio de garantizar el pleno derecho a la educación.

En medio de estos debates sería interesante analizar las discusiones a partir de las representaciones que afloran sobre las distintas dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, nuestro objetivo será poner el foco en la potencialidad de la enseñanza de la historia y de la ciudadanía desde un enfoque interdisciplinar a partir de problemas socialmente vivos o controvertidos.[2]

Nos situamos en nuestra práctica de enseñanza que desarrollamos en dos colegios secundarios de la ciudad de Neuquén y, sumado al trayecto formativo de posgrado que realizamos, construimos hipótesis y posibles líneas de acción en torno al enfoque interdisciplinar que se propone en el diseño. De este modo, desde el área Ciencias Sociales, se ensayaron distintas propuestas a partir de diálogos que permitieron conocer distintos campos de conocimiento y sus problemáticas y, de este modo, establecer recortes tendientes a la construcción de un objeto favorable a finalidades compartidas.

Podríamos decir, entonces, que esta ponencia es resultado de nuestra trayectoria de formación y de intercambio entre colegas con quienes compartimos inquietudes en torno a la enseñanza de las ciencias sociales; del cursado de la Especialización en Didáctica de las

[1] Resolución 1463/18, disponible en https://www.neuquen.edu.ar/resolucion-146318-diseno-curricular/

[2] De acuerdo con Legardez, "las cuestiones socialmente vivas son contenidos escolares que tratan temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad, y son controversiales en los saberes de referencia -hay debates y disputas entre especialistas de los campos disciplinares-, lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido" (citado en Funes, 2011, p. 59).

Ciencias Sociales y del trayecto de posgrado realizado en el espacio brindado por la asignatura Didáctica General y Especial para el grado de formación docente del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue. Por lo tanto, es preciso poner en valor estos espacios de formación en tanto que ofrecen una posibilidad de complejizar nuestras prácticas, brindando un marco teórico actualizado desde el cual significarlas.

Nos ocuparemos de volver sobre las finalidades en la enseñanza de la historia y la ciudadanía para delinear posibles acciones que le aporten desde nuevos paradigmas y enfoques interdisciplinares a partir de problemas socialmente vivos o controvertidos. Para ello, recuperamos experiencias situadas en dos colegios secundarios de la ciudad de Neuquén, que se inscriben en el mencionado contexto de transformación curricular.

II. La enseñanza de la historia y la ciudadanía: finalidades compartidas para la construcción desde un enfoque interdisciplinar

Para que pueda producirse un conocimiento y aprendizaje genuino, el estudiantado debe ser protagonista en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo que resulta imperioso reorientar los contenidos a tal fin. De acuerdo con Gloria Edelstein (1996), consideramos que el contenido debe ser tratado como problema de conocimiento, lo cual ubica al estudiantado en una posición interrogativa permanente. De esta manera, pensamos en la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en términos de construcción metodológica, es decir, como una síntesis de opciones que responden a las preguntas de la didáctica, atendiendo a sujetos de aprendizaje singulares y diversos/as, así como también a contextos particulares. En este sentido, es el problema el que delimitará los contenidos históricos que se abordarán en el aula.

A tales efectos, será preciso redirigir nuestras finalidades de enseñanza. Los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales deben favorecer el desarrollo de capacidades sociales que permitan entender que pueden existir miradas diversas ante un mismo problema, participar de manera activa y tomar decisiones. Implica no solo la incomodidad docente, sino también la del estudiantado. Pensar nuestro presente en términos históricos, desde un lugar "incómodo", controvertido, nos posibilita, asimismo, incorporar el futuro como un concepto clave para la construcción de conocimiento histórico. Esto contribuye a la construcción de una nueva cultura democrática, que incomoda, que propone alternativas políticas, libre y plural (Santisteban Fernández, 2019).

Si han de cambiar nuestras finalidades, ¿cuáles serán los propósitos de esta nueva configuración curricular? En principio, es primordial que el profesorado pueda establecer

enfoques didácticos que recorten en un campo enorme de problemáticas aquellas que resulten significativas en función de sus finalidades. Para que el conocimiento sea situado, a su vez, debemos delimitar problemáticas transversales, es decir, que atraviesen la realidad inmediata del estudiantado, afectando su día a día. Asimismo, los protagonistas representan a actores sociales del presente y del futuro.

Resulta necesario pensar en propuestas desde la interdisciplinariedad, lo cual posibilitará el estudio a través de categorías abiertas y dinámicas (Funes, 2011) como, por ejemplo, la violencia, el racismo, la discriminación, el cambio climático y la sexualidad, como temas que impactan en la sociedad en su conjunto. Desde esta postura, es imprescindible, como educadoras, considerar el contexto, es decir, tener en cuenta el entorno cultural, histórico y social del tema controvertido y cómo puede afectar la forma en que las y los estudiantes lo perciben.

En nuestra práctica, la enseñanza mediante temas controvertidos ha constituido una estrategia didáctica que promueve la interacción, ofreciéndonos un camino interesante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, puesto que ubica a las y los estudiantes como protagonistas.

Como enfoque didáctico para la construcción metodológica, la interdisciplinariedad es una propuesta para la participación colaborativa en la cual el profesorado debe construir metodológicamente con otras y otros, a partir de diálogos que permitan la delimitación de objetos. Estos últimos son recortes de la realidad social y, como tales, nos permiten conocer y comprender un problema. En dicho recorte, las disciplinas interactúan para pensar aportes y desprender categorías de análisis y conceptos que hagan posible la comprensión de la realidad social en sus distintas dimensiones. Si aprender a pensar históricamente, desarrollar la conciencia histórica y el pensamiento crítico son las finalidades de la enseñanza, la interdisciplinariedad como enfoque didáctico resulta potencial para la construcción de ciudadanías que desarrollen dichas habilidades y asuman compromisos con el entorno, a través de la intervención que favorezca su transformación. Se trata de partir de la siguiente pregunta: ¿qué aporta mi disciplina al análisis de problemas controvertidos en el aula?

A partir de lo expuesto, podríamos preguntar sobre el desarrollo del pensamiento crítico para la construcción de ciudadanías comprometidas y por qué, entonces, enseñar ciencias sociales a partir de problemas sociales controvertidos es una decisión política del profesorado implicado en su entorno. Siguiendo esta línea de pensamiento expresada también en el diseño curricular provincial, se reconoce la potencialidad de los problemas sociales controvertidos

para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que permite desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia histórica. En este sentido:

> La educación para una ciudadanía crítica, responsable y comprometida no puede dejar de banda estos temas, ya que cualquier forma de educación que ignore los temas controvertidos es inadecuada, cualquier disciplina que no los trate en sus clases dará una imagen incompleta de la materia. (Santisteban Fernández, 2011, p. 64)

III. Formular un problema para la enseñanza: ¿qué valor les damos a las vidas en la actualidad?

Enseñar ciencias sociales en el presente no es posible, según nuestra perspectiva, sin problemas ni sujetxs reales. En este sentido, construir el espacio pedagógico interdisciplinar a partir de problemas sociales controvertidos tiene potencialidades para las finalidades expuestas anteriormente. Una enseñanza que movilice al estudiantado favorece la construcción de ciudadanías que intervengan en el entorno.

De acuerdo con López Facal (2011), los conflictos sociales candentes, como las cuestiones socialmente vivas, irrumpen de manera violenta, fracturan la sociedad, o están presentes y se agudizan frente a determinadas circunstancias. El abordaje de dichos problemas representa la oportunidad para que el estudiantado cuestione el presente, formule preguntas, tome una posición y desarrolle argumentos propios. Son temas que movilizan y, por su alta implicación emocional, colocan al estudiantado frente a la toma de decisiones que estimulan la curiosidad, porque partimos de problemas reales, que existen y que forman parte del entorno de las personas. Se trata de conocer para comprender, partiendo de la premisa de que el conocimiento no se reduce a la producción de certezas, sino que es resultado de movimiento y, fundamentalmente, de preguntas que permitan cuestionar las mismas certezas que se pretenden acabadas. En este sentido, construir espacios pedagógicos desde nuevos paradigmas y enfoques interdisciplinares implica desafíos y potencialidades.

En el espacio institucional donde llevamos adelante nuestra práctica docente pudimos observar[3] potencialidades y desafíos frente a la propuesta del diseño curricular en torno al enfoque interdisciplinar. De este modo, la construcción de un espacio común se percibe como

[3] En el marco de la implementación del nuevo diseño curricular en la ciudad de Neuquén, desde uno de los colegios secundarios donde trabajamos, se llevaron adelante debates y discusiones de carácter formativo. En ellos, pudimos registrar, a partir de la observación, la incertidumbre generada en torno a la construcción de los espacios interdisciplinares y, por otro lado, la preocupación por los contenidos de enseñanza.

un desafío que es preciso diseñar y sobre el cual no hay recetas, pero sí fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que permiten allanar el camino de dicha construcción.

Siguiendo este camino, al mencionar los desafíos no podemos perder de vista las potencialidades que venimos desarrollando en torno a la formulación de problemas socialmente vivos o controvertidos. Desde los nuevos paradigmas y enfoques interdisciplinares, es posible construir propuestas significativas y orientadas sobre la finalidad de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia histórica. De esta manera, la enseñanza a partir de problemas es una potencialidad en sí misma, que tensiona con las prácticas de enseñanza basadas en el contenido. Será preciso pensar didácticamente para favorecer la producción de conocimiento escolar (Jara, 2017) articulando los distintos campos de conocimiento que confluyen al momento de la construcción metodológica en la formulación de un problema.

Con respecto a los desafíos, es posible observar lo arraigadas que se encuentran las prácticas de enseñanza a las pedagogías clásicas. De esta manera, y pese a los fundamentos teóricos que sustentan la transformación de dichas prácticas, podemos reconocer la actitud conservadora del profesorado frente a dicha transformación. Entonces, el desafío está en la construcción de un espacio pedagógico interdisciplinar, sin que la lógica de la fragmentación disciplinar se imponga como base. Cuando esto sucede, lo que se logra es una yuxtaposición de contenidos disciplinares que no dialogan entre sí, y por ello es importante plantear el interrogante "¿cómo construir espacios interdisciplinares a partir de propuestas que permitan comprender la realidad social en su complejidad?". Consideramos que es necesario cambiar el foco y orientar la construcción desde las finalidades y no desde el contenido. Por otro lado, es preciso *indisciplinarse*[4] para favorecer una mirada holística de la realidad social, incorporando distintas dimensiones de análisis.

Reconociendo la potencialidad de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas socialmente vivos o controvertidos, construimos distintos objetos para los diferentes años del ciclo básico, desde un enfoque interdisciplinar y desde las perspectivas de género, derechos humanos, ambiental e inclusión. Partimos de la importancia del diálogo y de poner en valor los aportes disciplinares para recortar de la realidad social un problema susceptible de

[4] Según Miguel Jara (2020b, p. 79), "el indisciplinamiento se produce sobre la base de un disciplinamiento anterior, es decir, sobre cierta competencia ofrecidas por el conocimiento disciplinar, con los modos en que ese conocimiento se ha producido y la pertenencia a un campo específico. Indisciplinarse no significa someterse a las lógicas de otras disciplinas, ni moverse sobre escenarios formales y conocidos, construidos por la ciencia; es interactuar para articular saberes, prácticas, discursos y, en esa acción colaborativa, construir conocimientos que posibiliten otras articulaciones para atender a los problemas de una realidad compleja".

ser abordado desde sus múltiples dimensiones, favoreciendo de esta manera la comprensión que permita al estudiantado otras explicaciones posibles.

Siguiendo la propuesta de Miguel Jara (2020), para la construcción de dichos espacios es necesario *indisciplinarse* y pensar ¿qué aporta la disciplina al problema que se pretende enseñar? ¿Qué conceptos y categorías serán pertinentes para su análisis y comprensión? Delimitar un objeto implica tomar un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas y asumir un posicionamiento ético y político sobre él.

En el marco del diseño curricular, en el espacio donde llevamos adelante nuestra práctica de enseñanza ensayamos posibles estrategias y líneas de acción para la construcción de espacios pedagógicos interdisciplinares. Para ello, se pensaron propuestas a partir de problemas socialmente vivos o controvertidos para cada año del ciclo básico. En este sentido, a continuación, vamos a desarrollar las propuestas diseñadas para segundo y tercer año de la escuela secundaria.

Construir metodológicamente un espacio interdisciplinar es una síntesis de opciones, un recorte pedagógico, epistemológico y didáctico situado en el contexto particular del estudiantado. Partimos del reconocimiento de las representaciones sociales[5] y los discursos de odio que llevan a determinadas prácticas de violencia y discriminación que impactan y se reproducen en la escuela. Se trata de discursos dirigidos hacia determinadas identidades construidas como alteridades opuestas a lo constituido como universal. Este reconocimiento de un contexto particular es el que nos permite formular un problema. A partir de allí, consideramos la importancia de problematizar el valor de la vida partiendo del interrogante "¿qué valor les damos a las vidas en la actualidad?". De esta manera, desde la perspectiva de la complejidad, es posible poner en diálogo múltiples dimensiones del problema para lograr su comprensión y problematizar los discursos mencionados.

Recuperar los discursos de odio y las representaciones que circulan en las aulas para la enseñanza de la historia y la ciudadanía es una estrategia que brinda la posibilidad de involucrar al estudiantado en los problemas del entorno y situarlos como agentes activos en la construcción de ciudadanías empáticas, participativas y comprometidas con la transformación social. Es preciso reconocer la potencialidad de estos discursos para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que se trata de discursos socialmente construidos que fracturan la

[5] Partimos de la noción de Moscovici según la cual "las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y, al mismo tiempo, evolucionan. Define las representaciones sociales como el conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el transcurso de las comunicaciones interpersonales" (citado en Jara y Funes, 2014, p. 26).

sociedad, circulan en todos los espacios de relaciones interpersonales —como son la familia, los grupos de pares y la escuela— y movilizan al estudiantado favoreciendo la toma de posición. Sin embargo, aunque el posicionamiento esté orientado a la aceptación de dichos discursos y la conservación de un orden social injusto y desigual, esto nos permite problematizar y promover la indagación, incorporando fundamentos teóricos a la argumentación y posibilitando otras explicaciones (López Facal, 2011).

Resulta fundamental, al momento de pensar en la formulación de un problema de enseñanza, reconocer qué conceptos y qué categorías se desprenden de él. Requiere pensar didácticamente para qué es relevante aquello que se pretende enseñar. En este sentido, la formulación del problema es resultado de una síntesis de opciones y de decisiones tomadas por el profesorado para alcanzar las finalidades propuestas. Cuando formulamos el problema sobre qué valor le damos a la vida en la actualidad, partimos de representaciones sociales y discursos de odio dirigidos hacia grupos y personas que fueron jerarquizados y minorizados en función de criterios como la raza, el género, la clase social y la edad. Directamente de ello se desprende la necesidad de rastrear históricamente las raíces del problema, delineando posibles temporalidades y espacialidades que permitan el desarrollo del pensamiento histórico y reconocer las relaciones de poder que favorecen la construcción de un sistema de clasificación social.

Los discursos de odio ponen el foco sobre identidades constituidas como alteridad de oposición, de forma tal que se percibe como un problema cuya solución es su eliminación o segregación del cuerpo social. Esta narrativa encubre relaciones de poder construidas sobre la base de un sistema de clasificación que minoriza dichas alteridades. Por lo tanto, instalar la pregunta sobre el valor de la vida brinda la posibilidad de indagar sobre las raíces históricas de problemas estructurales como la xenofobia y el racismo, identificando las alteridades de oposición construidas que resultan fundamentales para el funcionamiento del sistema capitalista, colonial y patriarcal.

Siguiendo esta problemática, nos interesa mencionar al respecto las respuestas que obtuvimos del estudiantado al momento de abordar una situación de conflicto que tuvo lugar en el año 2001 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un hecho que terminó con las vidas de una mujer migrante de nacionalidad boliviana y su hijo. Según un artículo publicado por la revista digital *El grito del sur*:

> Marcelina había subido al tren cargada con bastantes bolsas. Pese a que llevaba en andas a un bebé de menos de un año, nadie, pero absolutamente nadie le cedió el asiento. Así, cargada de niño y paquetes, Marcelina rozó con sus bolsas a un hombre de alrededor de

> los 65 años cerca de la estación Avellaneda. “boliviana de mierda, ¿no mirás cuando caminás?”. Según Julio César Giménez, único testigo que dio cuenta del hecho en el marco de la causa judicial comenzó allí una vorágine de insultos racistas y xenófobos contra la joven madre. Incluso consta que uno de los guardias del tren se alejó del vagón diciendo: “otra vez los bolivianos haciendo quilombo”. (El grito del sur, 2022)

A partir de este relato, preguntamos si reconocen si la situación responde o no a una violación de derechos humanos y por qué. Resulta interesante indagar sobre el posicionamiento del estudiantado para atender a las representaciones que emergen sobre la alteridad. En este sentido, tres estudiantes expresaron lo siguiente:

> “Creo que si quieren vivir acá deberían pagar, porque en este país todo es gratis”;
>
> “Vos te vas a otro país y ni te atienden como acá”;
>
> “Yo creo que los derechos humanos dependen de la condición de cada uno, porque un preso, que mató, violó, robó, no debería vivir de la misma manera que alguien que está libre (...) debería existir la pena de muerte (...) por otro lado por qué todos debemos pagar la educación y la salud de los que vienen de otro país”.

Si analizamos estas valoraciones que configuran las representaciones sociales de muchas personas, podemos observar, en principio, que se trata de discursos de odio, donde aparece claramente una sujeta con una identidad específica y la idea sobre los derechos humanos como productos que deberían pensarse en términos de mercancía. Por otro lado, aparece, de algún modo, la justificación de la violencia a partir de la deshumanización de la alteridad que, de acuerdo con su condición en el sistema de clasificación social, no estaría en condiciones de ser poseedora de dignidad, negando así sus derechos y oportunidades. Podemos identificar que el problema no es solo el *otro* migrante, sino el migrante en situación de pobreza. Es posible asumir, entonces, que, según dichas enunciaciones, cualquier migrante pobre de cualquier país del mundo no debería tener derechos ni oportunidades porque no tiene formas de costearlo, sin embargo, al indagar un poco más con otras preguntas, pudimos observar que, en realidad, es el migrante de países limítrofes hacia quienes se dirige el discurso. Por lo tanto, resulta interesante abordar el problema desde una interseccionalidad que permita comprender que se trata de una alteridad entrelazada por múltiples condiciones, y es preciso pensar en términos de clase social, raza y género.

La narrativa anterior permite pensar alternativas y líneas de acción para la construcción de propuestas interdisciplinares favorables con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia histórica. Situar los discursos de odio en su contexto de producción, reconociendo qué se reproduce en torno a la alteridad y quiénes no son, en todo caso, el foco de dichos discursos favorece la comprensión de la realidad en su complejidad y moviliza las representaciones sociales brindando herramientas para la construcción de argumentos más

sólidos. Poner en tensión el valor de la vida es también indagar sobre el proceso de deshumanización que se viene llevando adelante desde la modernidad capitalista, colonial y patriarcal y que se profundiza hacia el presente. Desde una perspectiva crítica, permite pensar otras convivencias posibles, reconociendo la pluralidad, la diversidad y la dignidad de todas las personas. La propuesta, entonces, se orienta, desde la perspectiva de género y derechos humanos, a recuperar la noción de la vida, humanizando aquello que fue deshumanizado por el sistema capitalista, colonial y patriarcal, reconociendo que los discursos de odio no hacen más que reflejar la situación de desigualdad, la falta de oportunidades y la violación de derechos humanos, que por omisión se lleva adelante y se naturaliza socialmente. En el siguiente apartado, recuperaremos otra experiencia realizada en torno a la formulación de un problema para la enseñanza de la historia y la ciudadanía a partir de problemas socialmente vivos o controvertidos desde un enfoque interdisciplinar.

IV. Rastrear históricamente un problema del presente: la "domesticación" de las mujeres en la transición hacia relaciones capitalistas de explotación

La presente propuesta se llevó adelante en un segundo año de un colegio confesional salesiano ubicado en Neuquén capital. Entre las finalidades está presente la transversalidad de la perspectiva de género. Con respecto a esto, y atendiendo a la promulgación de la Ley 26150, se plantea incluir en los planes de estudios de las instituciones educativas la educación sexual integral (ESI) de adolescentes y jóvenes, desde un enfoque responsable, integral y multisectorial. Este pretende que el estudiantado se forme en un proceso de libre elección; que sean realmente capaces de discernir, de cuidarse, de cuidar al otro, para que conozcan y ejerzan sus derechos, para que sean soberanos de sus cuerpos y para que puedan expresar sus miedos, su incertidumbre y su curiosidad.

En tal sentido, decidimos abordar la ESI en historia desde una perspectiva crítica y reflexiva con el fin de promover saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo, así como también para la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales. Para esto, hacemos hincapié en el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, el consentimiento, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas. En definitiva, suscitar el conocimiento de aquellos aspectos que hacen al ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. Esta constituye un tema transversal por ser una dimensión fundamental de lo humano que se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, prácticas, roles y relaciones. De

esta manera, la sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos en función de diversos marcos de valores, muchas veces contrapuestos (Cahn, 2021).

Pero ¿cuáles son los temas que tradicionalmente componen los contenidos en historia de segundo año de secundaria en Neuquén? En términos generales, van desde el estudio de la organización feudal y el análisis de la sociedad medieval hasta la transición moderna hacia el capitalismo en Europa y la imposición violenta en América mediante el proceso de conquista, colonización y cristianización.

Lo que permite romper con esta linealidad tradicional y promover el pensamiento histórico en el estudiantado es la reorientación de las finalidades. Desde la perspectiva de género, como perspectiva epistemológica, podemos establecer un recorte y focalizar partiendo del siguiente problema: ¿cómo se han construido históricamente las relaciones de género? Se trata, entonces, de pensar la conquista y apropiación de América como fundación ontológica del sistema capitalista patriarcal, moderno y colonial.

A partir del proceso de conquista y colonización, se instaura en América un sistema de explotación y opresión de clases, géneros y colores de alcance mundial. Este sistema estuvo, y está, acompañado de representaciones dominantes a través de los cuales América, y también África, fueron inventadas como tales: su población —según el signo del salvajismo y la cuestión de color—, su ambiente geofísico y sus territorios como contenedores de riquezas inagotables y sus creencias ancestrales desechadas como vanas idolatrías. Pero, sobre todas las cosas, ambos continentes fueron despojados de aquel tiempo y espacio del sistema colonial moderno para ser anclados al tiempo y espacio del "atraso", de "lo primitivo", y con ello justificar el sometimiento, la dominación y subhumanización.

En función de estas representaciones, las poblaciones y sus territorios fueron violentamente incorporados a las fuerzas del mercado mundial como ese espacio periférico y colonial. Este proceso también requirió la transformación del cuerpo en una máquina de trabajo y el sometimiento de las mujeres para la reproducción de la fuerza de trabajo. Fundamentalmente, requirió la destrucción del poder de las mujeres, que, tanto en Europa como en América y África, se logró por medio del exterminio de las "brujas", quienes no eran más que mujeres campesinas con conocimientos médicos y ginecológicos que ponían en discusión la primacía masculina. Asimismo, se van delineando y transmitiendo mandatos de masculinidad que sostienen estas relaciones de dominación hasta nuestros días (Federici, 2016).

Consecuentemente, podemos desarmar o desnaturalizar esas construcciones del pasado que se sostienen en nuestro presente. Para comenzar con esta planificación, por ejemplo, se seleccionó una fecha muy significativa que es la del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer Trabajadora. Una propuesta fue el análisis de la frase "somos las nietas de las brujas que no pudieron quemar". Los interrogantes fueron: ¿conocen esta frase? ¿Dónde la vieron o la escucharon? ¿A qué brujas se refieren? ¿Quiénes eran? ¿Por qué las quemaban? ¿Qué significa ser bruja? ¿Y por qué se reivindican en las movilizaciones feministas en la actualidad?

Vivimos en un mundo complejo y es esa complejidad la que nos invita a desandar sus aspectos constitutivos. Actualmente, a diferencia de algunos años, nuestro estudiantado maneja con mayor frecuencia conocimientos y saberes sobre el género vinculados a su propio proceso de identificación y descubrimiento personal de su sexualidad. Sin embargo, estos conocimientos y saberes del estudiantado no dejan de estar cargados de estereotipos y representaciones del género.

Consideramos que aquí podemos dar cuenta de una de las potencialidades del trabajo con temas socialmente vivos o controvertidos; poder ubicar el problema en el presente y rastrearlo históricamente en el pasado. Pensamos, por ejemplo, en la existencia de trabajos y oficios actualmente sexualizados, en quiénes son hoy las "brujas" que se reivindican en las movilizaciones de mujeres, en el creciente número de femicidios a nivel nacional anclado en un contexto global, cuáles son los entornos que continúan construyendo mandatos de masculinidad que reproducen tales relaciones violentas, etc. Estos son solo algunos ejemplos que podemos mencionar para dar inicio al abordaje de las representaciones sociales de género en la clase de Historia.

Pero ¿para qué promover la problematización de representaciones sociales en el estudiantado? ¿Qué alternativas y qué otros mundos posibles podemos construir? Estas preguntas nos permiten repensar nuestras propias finalidades. Pensar en los contenidos de un segundo año de historia a partir de estos interrogantes posibilita desnaturalizar las relaciones de nuestro entorno y nos invita a indagar sobre otras formas de habitar el mundo y de relacionarnos con los/as otros/as. De esta manera, podemos romper con una universalidad hegemónica sobre cómo interpretamos el mundo y la temporalidad, imaginando otros futuros posibles, futuros presentes y futuros pasados.

V. Reflexiones finales sobre las experiencias

Pensar interdisciplinariamente un problema implica *indisciplinarse*, cuestionar las lógicas fragmentadas del conocimiento, para construir colaborativamente espacios compartidos que permitan otras enseñanzas. Si las finalidades se orientan a la democracia, la justicia y la igualdad, se trata, entonces, de pensar didácticamente las disciplinas para construir esos *productos culturales* o los contenidos escolares (Jara, 2017, p. 2). El desafío, entonces, es poner en juego lo propio para construirlos colectivamente.

Sin embargo, teniendo en cuenta la diversidad de experiencias docentes, queda por indagar cuáles son los límites y posibilidades en espacios concretos, ya que las experiencias mencionadas aquí no son generalizables a otros espacios, porque los contextos educativos son diversos y responden a distintas necesidades. Por lo tanto, se reconoce la potencialidad del espacio construido colectivamente, reconociendo que esta experiencia tiene lugar en un contexto específico, con sujetxs y acciones concretas.

Por otro lado, también podemos identificar y mencionar al menos cuatro potencialidades del trabajo con temas controvertidos o socialmente vivos para el abordaje de las representaciones del género y los discursos de odio que circulan en la sociedad.

En primer lugar, nos permite cuestionar y problematizar representaciones en torno al género como construcción social. Esto no solo involucra la orientación sexual, sino también formas de ser y estar en el mundo que van moldeando nuestras relaciones sociales. Para desarrollar la pedagogía de la pregunta, resulta necesario desnaturalizar aquello que normalizamos, por lo que la información con la que se trabaje debe responder a las inquietudes planteadas por el estudiantado una vez que se encontraron ante el problema.

En segundo lugar, nos permite analizar un problema social del presente que puede ser rastreado históricamente en el pasado. De esta manera, se favorece el desarrollo del pensamiento histórico a través del sentido que otorgamos y las relaciones diacrónicas y sincrónicas que establecemos entre presente, pasado y futuro. Asimismo, nos posibilita poner en evidencia los discursos de odio ante las alteridades, desnaturalizando "micro" racismos y "micro" machismos a partir de proveer un sustento histórico.

En tercer lugar, el estudio de las ciencias sociales a través de temas controvertidos o socialmente vivos posibilita el trabajo desde propuestas transversales e interdisciplinares. Esto a través de categorías dinámicas y abiertas, como la de género, favoreciendo el diálogo entre las distintas disciplinas abocadas al estudio de problemas sociales, que tienen, a su vez, expresiones múltiples y heterogéneas. En el ejemplo que presentamos, los propósitos se

enfocaron en derribar mandatos de masculinidad y femineidad que están, interseccionalmente, vinculados con el avance de la idea de mercado mundial y relaciones "depredatorias" con el ambiente durante la modernidad.

Finalmente, una cuarta potencialidad es el estudio de problemas sociales en historia desde la educación sexual integral a través de uno de sus ejes, el de reconocer la perspectiva de género. Esta nos permite repensar mandatos impuestos de roles, favoreciendo la construcción de identidades fundadas en la libertad y el derecho a la no discriminación, valorando la diversidad y promoviendo relaciones de equidad.

Consecuentemente, el aprendizaje basado en el abordaje de problemas candentes favorece habilidades sociales, como la interacción con otras y otros diversos y la iniciativa para la resolución de conflictos, así como también promueve el desarrollo de habilidades para el aprendizaje como el tratamiento de distintas fuentes y aprender a hacer(se) preguntas para favorecer la construcción de la autonomía e iniciativa personal (Facal, 2011). Fomentar el pensamiento crítico significa ayudar a las y los estudiantes a analizar y evaluar información de manera crítica, alentándolos a cuestionarse permanentemente y a considerar diferentes perspectivas y vías de acción.

VI. Referencias bibliográficas

Cahn, L. (2021). *Educación Sexual Integral*. Siglo XXI.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En G. Edelstein, A. W. de Camilloni, E. Litwin, M. Souto, S. Barco y M. C. Danivi, *Corrientes didácticas contemporáneas* (p. 75). Paidós.

El grito del sur. (10 de enero de 2022). *Marcelina Meneses: el crimen racista que dió origen al día de la mujer migrante*. https://elgritodelsur.com.ar/2022/01/marcelina-meneses-crimen-racista-dio-origen-al-dia-mujer-migrante.html

Federici, S. (2016). *El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Tinta Limón.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández, *Les questions socialment vives i lenseyament de les ciencies socials. Documents 97.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Jara, M. A. y Funes, A. G. (2014). *Democracia y ciudadanía en la enseñanza de la historia" en Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* (pp. 11-44). Novedades Educativas.

Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. V. Salto (Comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias* (pp. 43-57). UNCo.

Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (30).

López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández, *Les questions socialment vives i lenseyament de les ciencies socials. Documents 97.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N.º 26.150.* Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado, 10,* 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

EIB y derechos humanos. Una experiencia de capacitación docente en la provincia de Tucumán

Prof. Carolina Moya
Instituto 9 de Julio. Nivel Superior.
fscienciassociales@gmail.com

Lic. y Prof. Sebastián Ríos Tapia
Instituto Padre Manuel Ballesteros. Nivel Superior.
sebastianriostapia@hotmail.com

Resumen

En el marco de la Especialización en Educación y Derechos Humanos organizada por el Sitio de Memoria Escuelita de Famaillá y el Ministerio de Educación de Tucumán, se dictó el módulo "EIB y Derechos Humanos", del cual fuimos capacitadorxs.

Este trabajo parte de recopilar las experiencias construidas durante el cursado del módulo, hilvanarlo con las temáticas abordadas en los módulos anteriores y posteriores y cómo fue pensar esta propuesta a la luz de sus destinatarixs docentes de todos los niveles, modalidades y disciplinas.

La propuesta se organizó a partir de tres líneas, a saber: marcos teóricos y normativos sobre lo que es la educación intercultural bilingüe, la situación de los pueblos originarios en el país y en Tucumán y el diseño de propuestas didácticas desde los lineamientos trabajados en el curso. El desarrollo del módulo nos llevó a reformular la propuesta inicial según los conocimientos de base que tenían lxs participantes y, sobre todo, en cómo pensar y planificar propuestas pedagógicas didácticas desde la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural desde las disciplinas que no forman parte de las ciencias sociales y humanidades, las cuales fueron desde secuencias didácticas unipersonales de una disciplina hasta proyectos institucionales y/o interdisciplinares grupales.

Palabras claves: educación intercultural, derechos humanos, educación

I. Introducción

Este trabajo recupera la experiencia de la capacitación a docentes, de los diferentes niveles, áreas y modalidades de la provincia de Tucumán, que cursaron el módulo "Pueblos Originarios, Interculturalidad y Educación" en el marco de la Especialización en Educación y Derechos Humanos organizada por el equipo de Sitio de Memoria Escuelita de Famaillá y el Ministerio de Educación de Tucumán.

Acompañamos en el desarrollo de este módulo el planteo de la interculturalidad en clave de perspectiva de derechos que contribuye a repensar la construcción de la memoria y de la identidad entre las diversas voces que siguen reclamando ser escuchadas y ser visibilizadas —en este caso, la de los pueblos originarios— y su incorporación al sistema educativo a lo largo de la historia.

En particular abordamos la educación intercultural (EI) y la educación intercultural bilingüe (EIB) para analizar, reflexionar y planificar propuestas de enseñanza de los derechos humanos desde la/s diversidad/es cultural/es, reconociéndola/s como parte de una identidad/es americana, argentina, tucumana y locales. La intención del recorrido propuesto a lo largo del módulo consistió en interpelar, tensionar prejuicios y nociones previas que aún se expresan cada vez que se enseña y aprende sobre los pueblos y comunidades indígenas, en particular, de la provincia de Tucumán. Nos aproximamos y revisamos enfoques teóricos y metodológicos que nos invitaron a pensar y planificar propuestas didácticas que amplíen la comprensión de los derechos humanos, la integración y la transversalidad de la Interculturalidad para garantizar una sociedad más justa.

II. Encuadre teórico y metodológico

Para el desarrollo de este módulo fue necesario el encuentro con el equipo coordinador de la Especialización y el resto de los colegas que acompañamos en los diferentes módulos de la Especialización para acordar y afirmar el compromiso con la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en las instituciones educativas y sostener estas propuestas de formación docente en un contexto que se presenta tan desafiante ante tanta polarización y falta de empatía, muchas veces debido a los discursos de odio que se expresan en medios de comunicación y redes sociales y se reproducen en la sociedad.

El recorrido propuesto del módulo parte de anteriores trabajos y propuestas que venimos desarrollando como docentes-investigadores que acompañan en el nivel superior y de otras experiencias de formación docente que se proponen en el marco de trayectos de formación del INFOD: Actualización Académica Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Argentino y los tramos de formación de Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y

trayectorias en clave intercultural.[1] También, Experiencias Provinciales, Educación Intercultural Bilingüe en la semana virtual UNIPE 2022.[2]

En nuestro caso, se invitó a lxs colegas asistentes a dialogar, intercambiar, compartir reflexiones sobre tres líneas de análisis: marcos teóricos y normativos sobre la EI y la EIB, la situación de los pueblos originarios en el país y en Tucumán y el diseño de propuestas didácticas desde los lineamientos trabajados en el curso. Estos tres ejes de análisis nos convocan a seguir indagando y debatiendo sobre: ¿Cómo enseñar desde la interculturalidad? ¿Qué relación establecemos entre derechos humanos, identidad/es, diversidad/es? ¿Cómo pensamos la relación entre pueblos originarios, identidad y memoria?

El desarrollo del módulo se organizó en cinco encuentros, tres presenciales y dos virtuales, los días sábados de 09:00 a 15:00 h. Optamos como modalidad de trabajo el taller para favorecer el análisis y la reflexión conjunta a partir de la interacción entre lxs asistentes sobre lo abordado de forma teórica y práctica. Además, de compartir un espacio para transitar la experiencia de otros modos de conocer y otros modos de hacer que supone la EI y la EIB.

Esta experiencia de formación nos demandó constantemente revisar, para cada encuentro, lecturas, actividades, recursos, a la luz de los conocimientos de base que tenían lxs docentes asistentes y, sobre todo, cómo pensar y planificar propuestas pedagógicas didácticas desde la EI y la EIB.

En este sentido cabe mencionar que entre lxs participantes había docentes de diferentes áreas. Entre lxs que provienen de las ciencias exactas o naturales mostraron mayores dificultades en relación con los conceptos propios de las ciencias sociales o humanas; sobre ellxs hubo que retrabajar y explayarse para así lograr una apropiación más significativa y en función de los objetivos que nos habíamos propuesto a la hora de pensar esta propuesta.

Por ello resultó muy significativo construir este espacio de formación en un espacio de intercambio entre colegas que compartían sus experiencias y conocimiento con la EI y la EIB en los diferentes niveles, espacios curriculares y modalidades del sistema educativo.

Consideramos oportuno contextualizar, en el marco de los cuarenta años de democracia, la importancia de visibilizar, reconocer y respetar los derechos de todxs lxs sujetos sociales

[1] Ambas propuestas de formación se desarrollan por el equipo de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de Nación, cuya coordinadora es la antropóloga Adriana Serrudo.
Videoteca docente INFD. (29 de marzo de 2023). *AEIEB01 La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino* [video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=OHIMQ0LRqsY
Videoteca docente INFD. (septiembre de 2022). *Jornada 1. 248. Educación Intercultural Bilingüe* [video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=dw3gaaorVRk

[2] UNIPE. Universidad Pedagógica Nacional. (08 de marzo de 2022). *Experiencias Provinciales. Educación Intercultural Bilingüe* [video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=oTCXdr700TE

para convivir en una sociedad democrática, plural y justa, garantizando el derecho a la educación a todxs lxs estudiantes.

Trazamos como primer eje de análisis los marcos teóricos y normativos con la intención de analizar los logros y desafíos que aún supone la implementación de la EI y EIB en Argentina y Tucumán a partir de un recorrido histórico en el sistema educativo y comprender la transición de la homogeneidad al reconocimiento de la diversidad. Recuperamos los aportes de las pedagogías críticas, la pedagogía decolonial, la interculturalidad crítica y las epistemologías del sur (EDS) para reivindicar la resistencia como el derecho de lxs sujetos para luchar contra los diversos mecanismos de dominación que los sistemas sociales, económicos y educativos neoliberales ponen en acción para naturalizar la desigualdad y la injusticia.

En relación con ello, nos parecen importantes los aportes de De Sousa Santos (2006) sobre la sociología de las ausencias, en los que explica cómo se produce lo no existente, lo no hegemónico, como algo débil, no creíble y descartable. Los modos de producir ausencias se dan a través de cinco monoculturas: la del saber, la del tiempo lineal, la de la naturalización de las diferencias, la de la escala dominante y la de la lógica de la productividad capitalista. La forma de sustituir estas monoculturas es a través de la emergencia de las ecologías: la de los saberes, la de las temporalidades, la del reconocimiento, la de las trans-escalas y la de las productividades.

Las ausencias se manifiestan en contenidos y conocimientos, que rara vez son producidos por, en y para la escuela, de aquí y ahora con una mirada en un futuro propio como alternativas válidas frente a lo hegemónico.

Cuando, como docentes y alumnxs, pensamos en otras formas de enseñar y aprender es cuando desde las ecologías del saber y de las temporalidades no se piensa en términos excluyentes, sino en términos dialógicos entre saberes y tiempos diversos, en espacios que se incluyen y se relacionan, en contrahegemonías que no solo buscan comprender lo real, sino incidir sobre lo real para transformarlo y así darle sentido al mundo, que no son unívocos ni universales.

Como dice De Sousa Santos (2006), "no hay justicia social global sin justicia cognitiva global". He ahí el desafío de pensar desde el presente el futuro, de darle sentido a la escuela y lo que ella tiene para ofrecer y, sobre todo, producir, para que el *Ñawpaq Manpuni* como el diálogo temporal entre el pasado, el presente y el futuro, "un mirar atrás que también es un ir hacia delante" (Machaca, 2007, p. 150), signifique una transformación en las mentalidades que implique pensar y hacer desde un posicionamiento didáctico, pedagógico, curricular, disciplinar y político; desterrar falsas creencias, interpelarlas, darles entrada como saberes que

cuestionan y nos cuestionan, pero que lleven a horizontes de sentidos más amplios desde lo disciplinar, lo curricular y lo didáctico pedagógico; historizar como colectivo y comunidad educativa las prácticas formativas; reconstruir permanentemente los imaginarios sobre qué es enseñar y aprender hoy en día; recrear la relación dialógica entre la teoría y la práctica.

En línea con lo anterior, la pedagogía decolonial se plantea como un proyecto educativo emancipador que denuncie la imposición del paradigma racional moderno y occidental. Le habla e interpela al sujeto concreto que aún está tomado por la imposición de modos de pensamiento y de paradigmas establecidos dominantes (sujeto colonizado).

Convoca a la desobediencia epistemólogica, a la pluriversalidad de epistemes, en oposición a las universalidades, por lo tanto, a la conversación, el diálogo epistémico múltiple como condición de un currículum plural.

Desde el aporte de estas líneas interpretativas consideramos a la educación intercultural, "a ese 'entre', a una interrelación de diferentes formas de producción cultural en términos equitativos y que debe desarrollarse en condiciones de igualdad" (Ministerio de Educación, 2021) y como una forma de ir tensionando en las escuelas ese proceso de escolarización que aún resulta homogeneizante y que muchas veces termina excluyendo a la diversidad de estudiantes que transitan por todos los niveles de nuestro sistema educativo. Paralelamente, intentamos poner en diálogo aquellos conocimientos con los cuales nos formamos y aquellos que estamos aprendiendo para repensar lo que supone la enseñanza de los contenidos disciplinares en clave de interculturalidad y desde la emergencia de las ecologías, las cuales sean apuesta y compromiso hacia el futuro.

Desde estos marcos conceptuales podemos comprender que los pueblos y comunidades se constituyen como una organización política que brega por sus derechos. A raíz de la lucha y organización de los pueblos y comunidades indígenas, en el contexto del desarrollo de las pedagogías críticas (desde la década de 1960), vinculamos el avance normativo para el reconocimiento y el respeto de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, especial referencia el derecho a la educación de lxs estudiantes de pueblos y comunidades indígenas: Convenio 169 de la OIT; Reforma Constitucional de 1994-incorporación del Art. 75, inciso 17; Ley de Educación Nacional N.º 26206; Ley de Educación Provincial N.º 8391; Resolución N.º 119/10 del Consejo Federal de Educación.

En el segundo eje analizamos la situación de los pueblos originarios en el país y en Tucumán para visualizar las tensiones que se expresan entre la continuidad de un mandato nacionalizante / homogeneizante y la implementación de la EI y la EIB en las escuelas y

repensar la enseñanza de los pueblos originarios y la construcción de su memoria, de su historia, de su identidad y de su lengua.

Focalizamos en que la EI y la EIB se comprenden como la convivencia e intercambio de diferentes expresiones culturales, en términos de respeto y valoración de la diversidad y de búsqueda de la igualdad, lo cual requiere comprender que la cultura hegemónica no es la única. Además, la implementación de la EI y EIB convoca a pensar en la vida en común, en el encuentro entre las diferencias y su convivencia, pero también nos llama a reflexionar sobre los desencuentros, los conflictos y los desafíos que todavía tenemos por delante y que requieren del compromiso de todxs lxs ciudadanxs.

Hoy nos encontramos en un contexto histórico diferente en el cual la diversidad se expresa en cada ámbito de la realidad social y con ello la identidad de muchos pueblos y comunidades han reemergido, han resurgido. Desde una narrativa histórica, aún no oficial, se ha comenzado a visibilizar y recuperar la agenda histórica de los pueblos y comunidades. En este sentido, la autodefinición indígena, enmarcada en la configuración de la sociedad global, es una de las múltiples reacciones colectivas a la globalización y, particularmente, a la homogeneización, que se da no de manera espontánea sino desde sus propias historias y memorias de resistencias frente al avance de la occidentalización desde la escuela y la propuesta educativa prescripta por el Estado.

La autoidentificación de lxs indígenas es un derecho humano establecido en instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y jurisdiccionales. Este avance en materia legislativa ha significado y significa el reconocimiento de los derechos y con ello la reparación histórica de los pueblos y comunidades. Nos detuvimos a conocer sobre los pueblos y comunidades indígenas de Tucumán la consulta y participación en el desarrollo de proyectos pedagógicos y su organización en la Unión Diaguita y las trayectorias escolares de lxs estudiantes de las comunidades.

Por último, en concordancia con los ejes anteriores, se analizaron experiencias de diseño y planificación de propuestas didácticas que integraron la EI y la EIB en secuencias didácticas o proyectos pedagógicos institucionales. Esto nos permitió comprender que, aún, uno de los tantos desafíos para integrar la EI y la EIB es el de superar una mirada anclada en el pasado, estereotipada y que refuerza, todavía, discursos de extinción y extranjerización de los pueblos y las comunidades indígenas.

Sin darnos cuenta, porque esto debe a las matrices con las cuales nos formamos, en las propuestas didácticas (secuencias didácticas, unidades didácticas, proyectos institucionales,

etc.) se hace referencia a los pueblos y comunidades en sus formas más pasadas sin contemplar que hoy son parte de nuestra sociedad.

Se presentan imágenes estereotipadas según la vestimenta, objetos o adornos personales, por ejemplo, plumas, collares, caras pintadas, arco y flecha, y cuesta mucho integrar como contenido de análisis la lucha, organización y emergencia de los pueblos y comunidades indígenas de nuestro país y de nuestra provincia. Se debe comprender la validez e importancia de los "otros" saberes no oficializados por la matriz colonial, es decir, los saberes populares y ancestrales que no son excluyentes de los oficiales, sino que, por el contrario, invitan a integrarse y enriquecerse los unos en los otros. Esto es, a la vez, el reconocimiento del otro, la importancia del otro (otredad/alteridad), que, a su vez, nos convoca a desaprender para volver a aprender, y para esto es imperioso que se concrete una descolonización epistémica.

En relación con lo didáctico, como apuesta teórica y práctica, la escuela puede ser un foco productor de conocimientos diversos que integre las diferentes escalas locales, nacionales y globales en un proyecto común de emancipación social en donde las voces, largamente silenciadas, tengan cabida, incluyendo nuevas formas de saber y aprender a través de estrategias de participación de todxs lxs actores, como el diálogo, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en comunidad.

III. Desarrollo

Como mencionamos, la modalidad de trabajo fue la metodología del taller para favorecer el análisis y la reflexión sobre lo abordado de forma teórica y práctica. Es por ello por lo que planificamos una serie de actividades para transitar la experiencia de la reflexividad. Algunas de las actividades fueron las siguientes:

III.I. Actividad de indagación

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación intercultural / educación intercultural bilingüe?

Para aproximarnos desde sus ideas a los conceptos que ofrecen los marcos teóricos explicados y comentados (definiciones compartidas en grupos para ser leídas después de registrar sus ideas y poder compararlas o contrastarlas). Esta actividad nos permitió visualizar que los conocimientos de base están más desarrollados en lxs docentes que provienen de las áreas artísticas, ciencias sociales y humanidades que en aquellxs que su formación es en ciencias exactas y naturales. A su vez, cuando aparecieron conceptos como interculturalidad,

transculturalidad y multiculturalidad, fue necesario volver sobre algunas definiciones para poder diferenciarlos y comprenderlos en relación con lo que se trabajó en el primer encuentro presencial que tuvimos.

III.II. Actividad de lectura y análisis

Releer y resignificar las normativas.

Para debatir acerca de la normativa que reconoce la EI/EIB como derecho y los desafíos para su implementación (compromiso que asumimos como docentes ante la EI/IIB). Si bien desde los años 80 y desde la sanción de la LEN en 2006 y la Ley Provincial de Educación en 2011 ha habido avances significativos en relación con el reconocimiento de los derechos de las comunidades, todavía se observa en la práctica que las normativas no tienen plena vigencia en su implementación, ya sea por omisión o por desconocimiento. Hicimos un recorte de aquellas partes de las normativas que nos parecían las más importantes para, a partir de lecturas grupales, poder reconocer, reflexionar y repensar sobre lo que se omite o se desconoce.

III.III. Actividad de producción y análisis

Territorio-escuela-comunidades. Mapeo colectivo de las comunidades.

Para analizar cómo y qué aprendimos de las comunidades, cómo las visibilizamos, las reconocemos y las respetamos. La propuesta de trabajar con mapas nos parece una buena oportunidad para volver sobre el concepto de territorio, abordado en la primera clase, y, a su vez, poder pensar qué representación tenemos del espacio, de las comunidades que lo habitaban, si todavía lo habitan y cómo se distribuyen en él. El trabajo con un mapa de la provincia tenía como premisa que cada grupo ubicara en él los pueblos originarios según como ellxs lo habían aprendido en la escuela u otra institución. En la puesta en común, la mayoría de los grupos mostraron la división clásica tripartita en la que se ubicaban las comunidades, a saber: al oeste (zona de los valles) los pueblos diaguitas, en genérico, sin distinguir entre los amaicha o los quilmes, por ejemplo; hacia el sudeste, los lules y vilelas y hacia el noreste los tonocotés, acompañados de la también tradicional caracterización en productores de alimentos, sedentarios (diaguitas) y cazadores seminómades (lules, vilelas y tonocotés).

III.IV. Actividad de observación y análisis

"Veo, veo, ¿qué vemos?". Recorridos de imágenes históricas (pinturas, bosquejos y murales) y viñetas.

Para andar y desandar la narrativa de la invisibilización de los pueblos y comunidades. El trabajo con imágenes es recurrente en las clases de ciencias sociales y tiene como objetivo "ilustrar" sobre lo que se viene trabajando, sin embargo, no siempre las imágenes son abordadas en profundidad y se pierde la potencialidad que poseen. Si partimos de que es necesario "educar en la mirada", el uso de imágenes acompaña y enriquece los procesos de lectura de las temáticas elegidas. En este sentido, apelamos a diversos tipos de imágenes para poder registrar qué es lo que observamos y cómo observamos, poder leerlas en clave de ahondar sobre lo que venimos trabajando, resaltar el valor didáctico que tienen y hacerlo en función de los propósitos que nos fijamos a la hora de usarlas.

III.V. Actividad de lectura y análisis

"Leo, leo, ¿qué leemos?". Textos escolares.

Para observar, leer, indagar y analizar qué y cómo se enseña sobre los pueblos y comunidades en los textos escolares. Les propusimos a lxs docentes que llevaran manuales y libros de textos que tuvieran en sus casas, que usaran para dar clases, que hubiera en las bibliotecas de sus escuelas más otros que aportamos nosotros; los materiales eran diversos, puesto que lxs docentes trabajan en diferentes niveles del sistema educativo provincial.

A continuación, les pedimos que buscaran si había referencias o temas relacionados con los pueblos originarios y que analizaran cómo se hacía el abordaje desde la perspectiva que veníamos trabajando desde el primer encuentro. En la puesta en común sobresalió que la mayoría de los libros y textos tenían una mirada tradicional sobre los indígenas, basadas en las clásicas caracterizaciones de sus formas de vida, vivienda, actividades económicas, división social y organización política. Muchos se referían casi de forma exclusiva a las "grandes civilizaciones americanas: mayas, incas y aztecas" y en menor medida, más que nada en los manuales de 4° grado que hablan de la provincia y en los de secundaria que tratan la "Conquista del Desierto", a los pueblos del actual territorio argentino y tucumano.

A su vez, también surgió que, en el caso de las comunidades que habitaban y habitan la provincia de Tucumán, la mayoría de lxs docentes que no son del área de ciencias sociales y/o historia desconocen sobre su existencia o solo la conocen de nombre según la división tripartita que se mencionó anteriormente y su clásica caracterización. Esto permitió que en los intercambios entre los grupos se planteara la posibilidad que tenemos como docentes de producir nuestros propios materiales, a partir de los existentes, con el objetivo de poder abordar y profundizar según lo que queramos trabajar.

Todas las actividades eran trabajadas en grupo, en ronda para intercambiar ideas, compartir experiencias, aportes, sugerencias, tomar la palabra, escucharse, leer colectivamente y participar de la escritura o producciones colaborativamente. Luego se socializaba y se producían intervenciones para promover el diálogo y la construcción de conocimientos.

III.VI. De los recursos

- Entrevistas a integrantes de comunidades indígenas: como parte de las actividades virtuales, se compartieron con lxs cursantes dos entrevistas realizadas a integrantes de comunidades indígenas. Una fue a la Prof. Olga Sulca, docente de la materia Historia Indígena Americana y Extra Americana de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, originaria de la provincia de Jujuy y miembro de la comunidad colla de esa provincia. La segunda entrevista se realizó a Silena Mamondes, graduada en Museología de la carrera de Arqueología de la Facultad de Ciencias Naturales y el Instituto Miguel Lillo de la Universidad Nacional de Tucumán, integrante de la comunidad de amaicha del valle. En ambas entrevistas se abordaron cuestiones referidas a las efemérides en la escuela y a su mirada sobre la formación en el nivel superior. En relación con la primera, era trabajar sobre sus recuerdos sobre los actos escolares, el lugar que ocupaban como indígenas y cómo se enseñaba y aprendía la historia sin la presencia de los pueblos originarios o, más bien, su presencia siempre en tiempo pasado. También plantearon las dificultades que tuvieron para adaptarse al mundo universitario, la lejanía que sentían de muchos temas en los que se formaron y la invisibilización de sus historias.[3]
- Educación sexual integral en clave de interculturalidad: partiendo de la idea de que la ESI (educación sexual integral) es un eje transversal a todo el sistema educativo, aparte de ser una ley y un derecho para todxs lxs estudiantes de nuestras escuelas, sumamos este material entendiendo que la EIB también es un eje transversal y que su abordaje desde la ESI enriquece y brinda herramientas para que nuestras propuestas en entornos interculturales estén situadas en relación con las particularidades de los grupos con los que trabajamos.[4]

[3] Experiencia Educativa. (marzo 2023). *Entrevista Prof. Olga Sulca* [video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=sFGxw2lHqas&t=209s.
Experiencia Educativa. (marzo 2023). *Entrevista a Silena Mamondes* [video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=2xpL5chsHc8&t=3s.

[4] Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Publicaciones del equipo EIB Salta, colección "Con Nuestra voz", obras de Delfín Gerónimo, referente de la comunidad india quilmes, *Versos y relatos de mi tierra* y *La Cayischa. Rimas testimoniales*. [5]

IV. Resultados

Los resultados fueron desde la planificación de secuencias didácticas unipersonales de una disciplina hasta proyectos institucionales y/o interdisciplinares grupales. Hasta la fecha no hemos recibido los trabajos finales del módulo, solo algunos borradores sobre los cuales es difícil hacer una evaluación que nos permita saber con mayor certeza los alcances que tuvo la propuesta en el diseño de secuencias y proyectos que fueron esbozados por lxs docentes que participaron de la especialización.

V. Conclusiones

Resignificamos este espacio de formación como espacio de encuentros, de diálogos, de experiencias que junto a lxs colegas fuimos tratando de andar y desandar en el ejercicio de la implementación de la EI/EIB en clave de derechos. Tarea nada sencilla pero que resultó en una primera aproximación, un primer avance para interiorizarnos acerca de los marcos normativos y teóricos de la EI/EIB y los sentidos que estos suponen. Asimismo, fuimos analizando la situación de la EI y la EIB en las escuelas, en las aulas, en las comunidades indígenas de la provincia para compartir sobre los logros y desafíos con respecto a ellas.

En relación con esto, logramos poner en tensión la enseñanza de los pueblos y comunidades indígenas en todas las escuelas, las vinculadas con las comunidades y el resto, con la intención de analizar y reflexionar acerca del abordaje intercultural de los contenidos de los diseños curriculares jurisdiccionales y lo que falta por avanzar.

Consideramos que se aprovechó el tiempo de cada encuentro, las actividades fueron las puertas de entradas para el intercambio, el debate, el análisis y las reflexiones a partir de un modo diferente: el encuentro con otrxs para compartir lecturas colectivas, para tomar la palabra

[5] González, A. M y Albeck, M. E. (2013). *Quebrada de Humahuaca, más de 100 años de Historia*. Ministerio de Educación de la Nación.
Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Plan de lectura. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y habitantes de lenguas indígenas* (Colección "Con nuestra voz", tomo Enseñamos). Ministerio de Educación de la Nación.
Gerónimo, D. (2017). *Versos y relatos de mi tierra*. Ediciones del Parque. Libros del Centenario.
Gerónimo, D. (2021). *La Cayischa. Rimas testimoniales.* Ediciones del Parque.

y ser escuchadxs, para expresar ideas, aportes, compartir inquietudes, críticas que sumen a la propuesta del módulo.

Tal vez no resultó suficiente el tiempo para la producción escrita colaborativa y que dé cuenta de lo trabajado en cada encuentro. Sin embargo, las propuestas didácticas pensadas, charladas, comentadas resultaron ser un primer bosquejo de la implementación de la EI/EIB en las aulas y las escuelas a partir de la planificación de secuencias didácticas y proyectos didácticos institucionales que integran varios espacios curriculares para abordar temas/problemas referidos a los pueblos y comunidades indígenas: territorio, identidad/es, derechos, cosmovisión. Nos queda como desafío pendiente sostener este tipo de espacios para seguir profundizando acerca la EI/EIB en clave de derecho.

VI. Referencias bibliográficas

CFE. Resolución 119/10. (2010). La modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional. La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino. Ministerio de Educación de la Nación.

De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. CLACSO.

Gerónimo, D. (2017). *Versos y relatos de mi tierra.* Ediciones del Parque. Libros del Centenario.

Gerónimo, D. (2021). *La Cayischa. Rimas testimoniales*. Ediciones del Parque.

González, A. M. y Albeck, M. E. (2013). *Quebrada de Humahuaca, más de 100 años de Historia* (5° edición). Ministerio de Educación de la Nación,

Machaca, A. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el nosotros indígena*. Plural Editores.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Plan de lectura*. *Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y habitantes de lenguas indígenas* (Colección “Con nuestra voz”, tomo Recordamos). Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Plan de lectura. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y habitantes de lenguas indígenas* (Colección “Con nuestra voz”, tomo Enseñamos). Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Interculturalidad*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ríos Tapia, S. (2020). *ÑAWPAQ MANPUNI: de transiciones o eternos retornos*. RIDCS (Red Iberoamericana de la Didáctica de las Ciencias Sociales).

Historia y educación sexual integral en la formación docente. Experiencia de taller para el Profesorado en Historia de la UNQ

Natalia Andrea Ramírez
Universidad Nacional de Quilmes.
Grupo de estudio Investigaciones sobre la enseñanza de la historia: temas y problemas (UNQ).
ramirznatalia@gmail.com

Resumen

El presente trabajo busca realizar un balance sobre una experiencia de taller titulado "Historia y ESI. ¿Por dónde empezar? Herramientas para incorporar la ESI en las aulas" para las cursadas de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Quilmes, en el primer cuatrimestre del 2023. En el taller se propone como herramienta la incorporación de la ESI (Ley 26150/2006) a la perspectiva y categoría de género, prestando especial atención a la visibilización de sujetos históricamente invisibilizados, mujeres y diversidades, así como a la reflexión acerca de las transformaciones de las representaciones sexogenéricas. El objetivo principal del taller y de su balance es el de generar herramientas para la implementación de lineamientos de la ESI en relación con la historia como disciplina escolar.

Palabras clave: género, formación de docentes, educación sexual, historia

I. Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de Quilmes

Se trata de una de las ofertas de profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes, la más reciente de hecho, que entró en vigencia en 2018, con la posibilidad de simultaneidad con la Licenciatura en Historia, ya que ambas carreras tienen un tronco común de materias. El Profesorado de Historia consta de un ciclo introductorio de tres asignaturas; un ciclo inicial dividido en tres: seis cursos básicos, seis cursos orientados y tres cursos electivos —cabe destacar que esta formación inicial se realiza en comunión con estudiantes de otras carreras y profesorados, por lo que el intercambio interdisciplinar es un efecto buscado por la institución y reflejado en la amplia formación de las/os estudiantes—, y, luego, el ciclo superior, que consta de ocho cursos básicos, Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente de duración anual —contrario a todos los cursos de carácter cuatrimestral—, dos cursos electivos de formación específica y tres cursos electivos de formación para la intervención. Durante esta formación, que se estipula de cuatro años y medio, son los cursos electivos los que dotan de particularidad el perfil del graduado/a. En cuanto al tema que nos convoca, la oferta de

formación en educación sexual integral está centralizada en un taller cuatrimestral titulado "Taller de Educación Sexual y Género en la Formación Docente" y en un reciente seminario titulado "Seminario de Género, Sexualidades y Educación". Ambas asignaturas corresponden a la oferta del ciclo superior en su carácter de electiva para la intervención y electiva para la formación específica (en orden). Es decir que queda a decisión del estudiante de profesorado el formarse en esta perspectiva educativa y a responsabilidad del docente el transversalizar la ESI en sus asignaturas.

La experiencia de taller se enmarca en estas condiciones y surge como una propuesta de articulación entre las asignaturas finales para el Profesorado en Historia. Otra de las particularidades de este profesorado de alcance nacional es que tiene un año de práctica y residencia docente, al finalizar el tramo formativo, en secundaria y terciario-superior. La propuesta de taller persigue dos grandes objetivos: 1) introducir a las/os estudiantes en la educación sexual integral (sabiendo que pudieron o no haber optado por los cursos electivos afines) y 2) introducir a las/os estudiantes en la categoría de género como una manera posible de implementar en sus planificaciones la educación sexual integral en las ciencias sociales e historia.

II. El taller

Para iniciar el taller, se les pidió a las/os estudiantes que realicen un escrito privado en el que reflexionen a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es la sexualidad para mí? ¿Qué recuerdo en este sentido en la escuela primaria y secundaria? ¿Superior? ¿Qué recuerdo en este sentido en mi hogar o grupo de amistades? ¿Qué palabras relaciono con la sexualidad? Luego, en una puesta en común, se les pidió que mencionen palabras relacionadas a la sexualidad: entre otras relaciones, autoconocimiento, tabú, sexo, mandatos, amor. De acuerdo con lo planteado por Morgade y Fainsod (2015), un taller de ESI posibilita un ámbito en el cual los/as estudiantes pueden desarticular y rearticular sentidos sobre la sexualidad, en el amplio sentido de la palabra, el rol de las instituciones educativas, las infancias e identidades sexo-genéricas.

El taller estuvo organizado en dos grandes bloques, uno teórico y otro práctico. El bloque teórico constó de dos horas en las que se desarrolló una introducción a la Ley 26150: sus objetivos, puertas de entrada, ejes conceptuales y una reflexión sobre su importancia en la educación secundaria.[1] Luego se avanzó en la pregunta "¿por dónde empezar?" para

[1] Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria.* Ministerio de Educación de la Nación.
Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

implementar las temáticas en las planificaciones y prácticas en aulas de ciencias sociales y afines. La propuesta fue, por un lado, explicitar que no existe receta o manual para su implementación, que, como profesionales de la educación, deberán seguir formándose y actualizándose;[2] reflexionar sobre sus prácticas a partir de las preguntas "¿qué concepción de historia tengo?" y "¿qué protagonismos quiero llevar al aula?". Finalmente, como propuesta para incluir los lineamientos de la ESI, utilizar la categoría de género.

A continuación, se desarrolló la categoría de género según la definición de Joan Scott (2008), como una relación social basada en la distinción de los géneros, en la que opera lo simbólico, lo normativo, la identidad subjetiva, el orden social. En línea con lo planteado por Fernández Valencia (2004, p. 124), esta perspectiva teórica tiene "las condiciones óptimas para un planteamiento que conciba la enseñanza de la historia ligada al 'enseñar a historiar', a la formación de una mirada histórica crítica sobre el presente y el pasado y sobre la relación entre ambos".

Partiendo de la definición del cuerpo sexuado como producto histórico (Morgade, 2006), podemos resaltar la importancia y posibilidades que abre la categoría de género para incluir la ESI, ya que sitúa a varones y mujeres (en un modelo dual y binario) como construcciones sociales intencionales, modelos de género que condicionan proyectos de futuro, el universo simbólico y las formas de ver el mundo de los sujetos en base a dicho modelo dual. Podemos identificar diferencias en cuanto a lo educativo, y en este sentido cómo supedita la evolución de las sociedades y sistemas, sin desestimar otras categorías de opresión como la clase y raza. Por ello es fundamental introducir esta perspectiva en el relato histórico y como herramienta para develar, en su contexto histórico, estas construcciones culturales y sociales. Entonces, no se trata de caer en anacronismos, sino todo lo contrario: complejizar el pasado en base a la ponderación de estas diferencias estructurales y su injerencia en el devenir y/o relato histórico.

Luego, la propuesta se orientó a utilizar los niveles de análisis que propone Joan Scott (2008) como herramientas para utilizar recursos, indagar fuentes y/o construir relatos. En el nivel de análisis simbólico se propuso orientar la mirada a las representaciones de los modelos de géneros, poner el foco en enseñar a las/os estudiantes a leer el carácter ideológico de las producciones culturales a partir de preguntas que atiendan a las distinciones de los modelos de

Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.* Ministerio de Educación.
Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

[2] Materiales impresos y/o digitales elaboradas por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), disponibles en https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi

género, a modo de desnaturalizar la discriminación situando la experiencia en su contexto, atendiendo a la reflexión sobre los sentidos de la época. Se propusieron recursos para reflexionar sobre los universos simbólicos como mitos de origen, centro de tomas de decisiones, modelos deseables y no deseables de ser varón o mujer (modelo binario) según la época.

El siguiente nivel de análisis propuesto fue el normativo. Partiendo de la pregunta por el porqué de la diferenciación de leyes y normas para mujeres o varones podemos reconstruir en el relato histórico las jerarquías sociales de los géneros y las relaciones de dominación en el marco de una sociedad patriarcal. Se presentaron una serie de recursos para establecer este diálogo, tales como el voto femenino en Argentina (Ley 13010/1947), ley de divorcio (Ley 23515/1987), Código Civil Vélez Sarsfield (1869), el sistema colonial de castas,[3] el apartheid (Ley 55/1949, Ley 21/1950, Ley 30/1950 Sudáfrica), entre otras.

El tercer nivel de análisis fueron reflexiones conceptuales conexas: la primera acerca de la importancia de visibilizar a mujeres en espacios considerados exclusivamente masculinos tales como milicias, fábricas, lucha sindical, burocracia estatal, ciencia, medicina, música, etc. En este sentido, la propuesta es enseñar o brindar herramientas para que las/os estudiantes puedan leer críticamente esas ausencias y que no sea un acontecimiento de "descubrimiento" de las mujeres en espacios masculinizados (Fernández Valencia, 2004 y 2010; Manzoni, 2011; Rocha, 2021).

La segunda problematiza la primera, dado que esta operación podría obviar la invisibilización producto de la atribución y naturalización del rol de las mujeres en base a la maternidad y domesticidad (Nari, 2005; Barrancos, 2007; Queirolo, 2020). La propuesta es dar relevancia histórica a funciones y tareas que han desarrollado de manera casi exclusiva las mujeres, no como rol natural, sino como rol social propio de su contexto histórico, como tareas de producción y reproducción del hogar, la maternidad, el trabajo doméstico, etc. En línea con lo planteado por Rugna Cuenca (2014, p. 222):

> El reinado de historizar unas vidas de lo público marginó y aisló una posible Historia de los mundos privados, lugares privilegiados de las mujeres. Esta circunstancia produjo una Historia sin quehaceres, reflexiones y prácticas de mujeres; sin movimientos feministas y de mujeres. Ni teóricas ni actores. La construcción de héroes y próceres que necesitó la configuración ficticia de la Patria fue convalidada en la

[3] Villafañe, B. L. (2017). *Las castas en la sociedad rioplatense: resistencia ante el orden estamental. Buenos Aires 1790-1810.* XVI Jornadas Inter escuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

narración de los grandes apellidos y, en ese acto, las mujeres en la esfera domestica desaparecían.

La propuesta es dar relevancia social a estos espacios de sostén de la vida material para balancear la distribución de importancia histórica de ámbitos privados y públicos. Por último, introducir esta mirada problematizadora para pensar a las masculinidades por fuera del modelo genérico del varón proveedor y complejizar el relato histórico escolar, ponderando otros modelos posibles de masculinidades que han sido omitidas o pasadas por alto por no cumplir con el rol social atribuido y naturalizado (Rocha, 2022).

Para continuar, se propusieron diferentes recursos como fuentes documentales, leyes, fotografías, ejemplos de actividades extraescolares, pinturas del primer gobierno patrio y propuestas para desarmar procesos sociales monolíticos tales como primeras civilizaciones, los gobiernos peronistas, el Cordobazo, como ejemplos de procesos sociales tan arraigados en la historia escolar.

Para complejizar el Cordobazo (1969), se propuso el film *Brujas del Cordobazo* (2022), documental[4] inspirado en el libro *El Cordobazo de las mujeres*, de Bibiana Fulchieri (2018), del cual se visualizó el tráiler en el que se introduce una pregunta que orienta el análisis simbólico de la fotografía: "Buscar una foto y mirarla. Ver lo que pasa en el primer plano, mirar lo que pasa dentro de la foto. Detenernos. Ver lo que no está en primer plano. ¿Quién eras? ¿Qué fuego estabas por prender?" (Fulchieri, 2018, min 00:02-00:25). En relación con ello, Augustowsky (2023) propone consideraciones para educar la mirada de los/as estudiantes y promover "una mirada detenida, inquisidora, critica e inquieta" (p. 78), tales como preguntarnos ¿qué representa la imagen? ¿Cómo? ¿Quién la creó? ¿En qué contexto histórico y social? ¿Qué sentidos simbólicos presenta? ¿Qué efectos y sentidos genera en quien observa? Estas consideraciones son fundamentales para indagar las fotografías como fuente y recurso en el aula.

Otra de las propuestas para introducir la ESI en las planificaciones es la de historizar objetos y prácticas sociales para desnaturalizar supuestos o explicitar diferencias en base a las distinciones de género como, por ejemplo, respecto de la salud sexual: el preservativo peneano, el campo de látex o la anticoncepción femenina, para colaborar con la difusión de métodos de barrera para todas las prácticas y no solo las que incluyan un pene, explicitando que en la actualidad en Argentina no existe el preservativo para vulvas. De esta manera, también podemos reparar en los diseños de la ropa y su función social. Por último, situamos al colectivo

[4] Dirigido por Luciana Dadone y Andrés Dunayevich.

LGBTIQ+ y en particular al colectivo trans y sus demandas históricas en cuanto a su invisibilización en la historia escolar. Planteamos la necesidad de representación para poder situarnos como sujetos históricos, desnaturalizar la discriminación y odio hacia estas identidades que cuentan con una carga sumamente negativa por no cumplir con el mandato de heterosexualidad y género asignado al nacer. Estas demandas históricas están ligadas directamente a las propuestas de la ESI en cuanto a los ejes conceptuales: ejercer nuestros derechos, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud, garantizar la equidad de género y valorar la afectividad. Historizar los procesos de persecución e invisibilización de estos sujetos colaboraría con la reflexión sobre la discriminación a las diversidades.

El bloque práctico contó con dos horas en las que la propuesta fue el desarrollo esquemático para una secuencia didáctica que incluyera la perspectiva trabajada en el taller. Lo hicieron en parejas o grupo pedagógico, dependiendo de la cursada de la que provenían. Las consideraciones para desarrollar el trabajo fueron las siguientes: Tema. Eje conceptual (ESI), dinámica para introducir los temas, puntos relevantes de la explicación, recursos, actividad áulica o extra áulica y evaluación.

Tuvieron treinta minutos para realizarla con consultas y acompañamiento de la tallerista. Transcurrido ese tiempo, se propuso a las/os estudiantes que se paren al frente y comenten sus propuestas para discutirlas y nutrirlas de otras miradas.

Los/as estudiantes de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente trabajaron con temáticas al azar repartidas por la tallerista, mientras que los/as estudiantes de Didáctica de la Historia trabajaron con la temática de su trabajo integrador final. Las temáticas que se abordaron en los esbozos de secuencias didácticas producidas por las/os estudiantes en el taller fueron la reorganización del movimiento feminista con la vuelta de la democracia, el rosismo y la construcción de la identidad nacional; construcción del sistema educativo como pilar del Estado moderno argentino; Código Civil y Comercial de la República Argentina (1869); disputas en torno a la memoria (posdictadura); Ni una menos (el tratamiento de los medios de comunicación de los femicidios); Primera Guerra Mundial y movimientos culturales de los años 60. Los ejes conceptuales abordados fueron respetar la diversidad, garantizar la equidad de género y ejercer nuestros derechos.

III. Producciones, alcances y limitaciones del taller

Teniendo en cuenta que se trató de un taller intensivo de cuatro horas, con estudiantes en la etapa final del Profesorado en Historia que pudieron o no haber cursado las propuestas

optativas en educación sexual integral, el balance de la experiencia es sumamente positivo y plantea herramientas que retomaré en las conclusiones.

Las propuestas para secuencias didácticas que presentaron por parejas o grupos estuvieron bien planteadas, utilizaron diferentes recursos normativos, fotografías, música, videos, entre otros, poniendo el foco en las relaciones intrínsecas de poder que podía develar cada fuente o recurso, proponiendo debates actuales en cuanto a la visibilización de las diversidades sexuales y de género, haciendo foco en los roles sociales atribuidos y naturalizados a los sujetos.

Para dicho trabajo fue sumamente relevante que las/os estudiantes tuvieran presentes, en una fotocopia brindada por la tallerista, los ejes conceptuales[5] y lineamientos de la ESI para el área de conocimiento Ciencias Sociales, para situar las secuencias didácticas en objetivos de aprendizaje y propósitos del docente. Los ejes conceptuales trabajados orientaron cómo iban a ser utilizados los recursos, hacia qué puntos relevantes estaría orientado el desarrollo de la clase y cómo iba a ser evaluado. Por ello la importancia de su conocimiento y puesta en práctica.

Las secuencias didácticas que optaron por el eje "Garantizar la equidad de género" se orientaron a reflexionar sobre el cuerpo, las identidades como construcciones históricas, situadas y en determinado contexto, aludiendo a las desigualdades históricas como construcciones sociales, no naturales y, por ende, modificables, dejando ver la posibilidad de cambiar estas consideraciones entendiendo a las/os estudiantes como agentes sociales no pasivos, ciudadanos con derechos y deberes. Las secuencias que recogieron este eje fueron, según temática, los roles de las mujeres en la Primera Guerra Mundial, luchas y disputas por la memoria (última dictadura cívico-militar), Ni una menos y el tratamiento de los medios de comunicación, construcción del sistema educativo como pilar del Estado moderno argentino y el rosismo y las mujeres en la construcción de la identidad nacional.

Las secuencias didácticas que partieron del eje "Ejercer nuestros derechos" se orientaron a la reflexión sobre las desigualdades jurídicas de las mujeres en la construcción del Estado nacional, a partir del recurso *Código Civil y Comercial de la República Argentina* (1869), el cual debe ser acompañado por preguntas que orienten la lectura y análisis crítico. También sería conveniente que en dicha reflexión se pondere un ida y vuelta entre el pasado y el presente en cuanto a los derechos de las infancias y adolescentes[6] para cumplimentar con el

[5] En el año 2018 se aprobaron los cinco ejes conceptuales de la ESI, los núcleos de aprendizaje prioritarios para la educación sexual integral, mediante la Resolución CFE N.º 34.

[6] Ley N.º 26061 de protección integral de niños, niñas y adolescentes; Ley N.º 27234 de educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género; Ley N.º 25673 de creación del programa de salud sexual y procreación responsable.

objetivo del eje que es pensar a nuestros/as estudiantes como sujetos de derecho y que ellas/os puedan apropiarse de dichas reivindicaciones como el derecho a vivir sin violencias, a vivir libremente su sexualidad sin discriminación de género y/o por orientación sexual, a recibir conocimiento pertinente, preciso y confiable para poder cuidar su propio cuerpo y salud, entre otros. Permite reflexionar sobre la jurisprudencia como construcciones y convenciones sociales, como expresiones de su contexto de enunciación y como modificables.

Por otro lado, la secuencia que se centró en la reorganización del movimiento feminista con la vuelta de la democracia en Argentina propone un interesante puntapié para debatir y reflexionar acerca de los cuarenta años de democracia desde las leyes y reivindicaciones logradas en las que participaron los feminismos en Argentina. En este sentido, se propone un recorrido por debates actuales y puesta en valor de leyes como la de divorcio vincular (23515/1987), de cupo femenino en política (24012/1991), de educación sexual integral (26150/2006), de matrimonio igualitario (26618/2010), de identidad de género (26743/2012), de interrupción voluntaria del embarazo (27610/2020) y de cupo laboral trans (27636/2021), entre otras, lo que posibilita diálogos en torno a los derechos humanos por parte de las/os estudiantes, quienes crecieron contemporáneos a dichos debates. Se trata de una propuesta apropiada y sumamente interesante para pensar la democracia que celebramos y custodiamos, poniendo en contraste qué significa vivir en democracia y que la conflictividad, desacuerdos y acuerdos son parte de ella.

Una sola secuencia didáctica se orientó por el eje "Respetar la diversidad" con el tema movimientos culturales de los años 60, movimiento *hippie* en la Argentina, desde el cual se retoma la historia del movimiento *hippie* en Argentina como otra manera de vivir la vida, apelando a recursos como música, poesías, imágenes de vestimenta, el rol de las mujeres y diversidades y la sexualidad. El tema propuesto abre preguntas más allá de lo histórico y posibilita, a partir de las concepciones del movimiento *hippie*, el hablar de sexualidad en el amplio sentido de la palabra, entendiendo que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Habiendo explicitado lo desarrollado por las/os estudiantes en un taller cargado de conceptos, ideas y recursos, con treinta minutos para desarrollar sus propuestas en conjunto, la evaluación a nivel general es muy positiva. Pudieron integrar la categoría de género para pensar sus planificaciones, para repensar cómo trabajan o van a trabajar temáticas tan arraigadas como la construcción del Estado nacional o el rosismo, o bien para poner en juego las fuentes o recursos a utilizar. También para introducir debates como las disputas por la memoria y el reconocimiento de desaparecidxs por orientación sexual y/o identidad de género, o la puesta

en valor de las reivindicaciones y derechos humanos logrados en los cuarenta años de democracia, abriendo la puerta a debates actuales y reflexiones entre el pasado reciente y el presente.

IV. Algunas conclusiones

Para pensar las conclusiones de la experiencia detallada interesa retomar lo planteado por Morgade (2019) en el escrito que plantea a la educación sexual integral como proyecto de justicia social, en el cual parte de la premisa de pensar el cuerpo sexuado docente. Es necesario pensarnos como sujetos sexuados al igual que lxs estudiantes para poder ejercer y garantizar dicha ley; realizar un balance sobre nuestra biografía escolar y extraescolar, espacios en los cuales nos formamos desde la infancia hasta la adultez y pensar en nuestro presente, cuando nuestra sexualidad e identidad continúan formándose y transformándose. Es decir, pensarnos como construcciones sociales en un determinado tiempo, espacio y contexto. En consonancia con esto, podemos pensar nuestro rol y agencia docente en cuanto podemos elegir (dentro de los parámetros y lineamientos del diseño curricular y ESI) cómo transversalizar y qué temas ponderamos como más relevantes o no. En línea con lo que plantea Rugna Cuenca (2014, p. 227), "transversalizar exige cuestionamientos al conocimiento imperante y a la propia cotidianeidad. Asimismo, es una búsqueda personal de cada docente signada por la interpelación de resistencias en torno a las corporalidades, a deconstruir lo aprendido sobre nuestra propia sexualidad".

En lo que evaluamos como nuestra concepción de historia y en los protagonismos que llevamos al aula opera la propia construcción subjetiva de lo que aprendimos como lo deseable y no deseable en cuanto a modelos de género, la clase y la raza. Entonces, es fundamental el primer paso de poner en juego nuestras propias concepciones y vivencias respecto de la sexualidad que integra aspectos sociales, biológicos, psicológicos, éticos y afectivos. Por otro lado, la propuesta que me gustaría dejar como conclusión es la importancia de trabajar en la formación docente con los ejes conceptuales de la ESI: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos, respetar la diversidad y garantizar la equidad de género, por las posibilidades explicativas y prácticas que presentan para la planificación de objetivos de la enseñanza y propósitos del docente, además de que presentan líneas claras para pensar posibles intervenciones independientemente del área de conocimiento en la que se pretenda implementar. Luego, los lineamientos de la ESI por área de conocimiento pueden también orientar la búsqueda de puntos de partida o llegada en nuestras secuencias didácticas.

El Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de Quilmes presenta ciertas dificultades para garantizar la formación de docentes con herramientas para implementar la ESI, dado que no es obligatoria la formación en este sentido. Depende de los intereses y voluntad de las/os estudiantes de elegir dichas opciones, aprovechar talleres esporádicos y/o pagar cursos. Por ello es necesario transversalizar la ESI en la formación docente en los profesorados universitarios, así como revisar los planes de estudio de las carreras para garantizar dicha transversalización de los contenidos. Sin embargo, podemos ponderar como puntapié inicial[7] sobre el debate de esta vacancia al presente taller, que, además de poner en juego conceptos, perspectivas y recursos, tiene como resultado que el 80 % de los trabajos finales[8] de Didáctica de la Historia incluyeron la perspectiva de género.

La potencia de la categoría de género, a partir de lo planteado por Joan Scott (2008), reside en que posibilita la comprensión de las relaciones desiguales de poder entre varones y mujeres, como también la agencia invisibilizada de estas últimas. Para el taller propuse pensar los niveles de análisis planteados por Scott como herramientas para pensar las planificaciones y secuencias didácticas e interrogar o utilizar las fuentes/recursos. Primero cabe preguntarse ¿qué quiero trabajar?, ¿desde qué ángulo?, para avanzar en las propuestas. Desde lo simbólico podemos desarrollar una serie de destrezas por cultivar en los/as estudiantes para poder efectivamente llevar adelante el análisis, por ejemplo, de una pintura del renacimiento. Es necesario orientar la lectura o mirada con preguntas o ejes para poder enseñar a leer el carácter ideológico de las producciones culturales. Es preciso ponderar el contexto de producción, los sentidos de la época, para evitar caer en anacronismos o continuar naturalizando la discriminación o desigualdad. No alcanza y coarta la posibilidad de aprendizaje el plantear que la opresión de las mujeres es cosa del pasado, es necesario situar las prácticas y explicar el porqué, historizar las desigualdades. Desde lo normativo, es quizás más gráfica la desigualdad siempre y cuando se acompañen recursos de preguntas orientadoras, ejes de trabajo que guíen el análisis de los/as estudiantes. Las leyes no solo advierten desigualdades de género, sino que también permiten ver distinciones de clase y raza. Por ejemplo, si estamos trabajando la época colonial en el virreinato del Río de la Plata, podemos utilizar como recurso el sistema de castas colonial para advertir las diferencias y desigualdades solapadas.

Es fundamental visibilizar los roles que ocuparon las mujeres en ámbitos considerados exclusivamente masculinos por una construcción historiográfica que desestimó la participación

[7] Como propuesta específica para el Profesorado de Historia.
[8] La propuesta de trabajo final integrador de Didáctica de la Historia consta de la planificación de una secuencia o unidad académica.

femenina por ser contraria al rol social atribuido y naturalizado a las mujeres: el de la maternidad y domesticidad. Sin embargo, aunque es fundamental la visibilización de mujeres en fábricas, lucha sindical, ciencia, burocracia estatal, arte, música, etc., puede ser problemático, en cuanto se advierte como descubrimiento de biografías excepcionales y desestima la relevancia social de las tareas y espacios que han desarrollado de manera casi exclusiva las mujeres: espacio doméstico, tareas de producción y reproducción de la vida material. La propuesta es dar relevancia histórica en las aulas, planificaciones e investigaciones a este rol social (no natural) atribuido a las mujeres, dado que la invisibilización y desvalorización repercute hoy en día en el trabajo doméstico y en la llamada doble presencia (Queirolo, 2020) que ejercen las mujeres y diversidades.

Por otro lado, así como es importante revisar toda la historia para advertir los sesgos de género y desigualdades hacia las mujeres y diversidades, es fundamental problematizar las masculinidades. Tema que está en desarrollo y que es esencial para poder pensar y visibilizar otros protagonismos, otras formas de ser varón que existieron y existen pero que no han sido ponderados en el devenir histórico por no adecuarse al modelo hegemónico de masculinidad.

Ahora bien, me gustaría delinear algunas cuestiones referidas a los ejes elegidos por los/as estudiantes del taller. En este caso, me voy a orientar a pensar por qué no eligieron los ejes "Valorar la afectividad" o "Cuidar el cuerpo y la salud". Ambos ejes son entendidos como pertenecientes al área de lo privado o ligado a la biología, porque se desestima que son cuestiones sumamente sociales. "¿Cómo me relaciono con mi entorno y conmigo misma/o?" tiene que ver con el desarrollo de habilidades psicosociales, de expresión de las emociones, sentimientos, deseos, miedos, necesidades, etc. Cuidar el cuerpo y la salud refiere a hábitos saludables y no saludables, la salud mental, los estereotipos referidos a las corporalidades, la toma de decisiones conscientes y reflexivas, etc. Todas cuestiones que pueden ser abarcadas desde Historia, Construcción Ciudadana, Política y Ciudadanía, etc. Quizás tenga que ver con un balance de estar preparado/a o no como docente para explorar dichas cuestiones, lo cual sería sumamente valorable, pero que no es excusa para evitar temáticas, porque de una manera u otra estas se manifiestan, irrumpen en el aula. Así como los propios prejuicios no pueden omitir, invalidar o discriminar a personas del colectivo LGBTIQ+, porque se incumpliría con el artículo N.º 30 de la Ley de Educación Nacional (N.º 26206) en cuanto a cultivar en los/as estudiantes prácticas como el pluralismo, cooperación, solidaridad y respeto a los derechos humanos.

Es sumamente necesario que las personas LGBTIQ+ tengan lugar en la historia enseñada para ser visibilizadas, y desnaturalizada su discriminación. Estamos como docentes

totalmente amparadas/os por la Ley 26150 para dar lugar a estos protagonismos y debates que posibilitan la representación e identificación y que nuestros estudiantes puedan reflejar sus inquietudes o dudas en biografías y trayectorias que tuvieron lugar en el pasado y presente. Permite sacar el velo de la anormalidad que rodea a las personas LGBTIQ+ y poner en valor, a cuarenta años de democracia, los avances en derechos humanos a nivel regional que significaron la sanción del matrimonio igualitario (2010), la ley de identidad de género (2012) y la ley de cupo laboral trans (2021), entre otras.

En conclusión, es fundamental que en la formación docente en universidades haya espacios curriculares obligatorios que refieran a la educación sexual integral, así como la transversalización de la educación sexual integral en la educación superior. Porque, en línea con lo que plantea Morgade (2019, p. 3), toda educación es y tiene que ser sexuada:

> (…) en dirección a lograr mayor justicia y emancipación para las mujeres y otrxs grupos oprimidxs. Es decir, como educadorxs debemos hacernos cargo del carácter sexuado de los cuerpos y de que siempre se están tramitando significados sexo-genéricos en todas las prácticas.

Entonces, es necesario realizar ese primer balance de la propia experiencia sobre la biografía escolar y extraescolar en sexualidad, volver una y otra vez a la pregunta "¿qué concepción tengo de historia?" y "¿qué protagonismos quiero llevar al aula?". Formarse y mantenerse actualizadas/os en cuanto a la educación sexual integral y, como propuesta de este taller, partir de la categoría de género para pensar, analizar, proponer, delinear objetivos de enseñanza y aprendizaje, situar y contextualizar nuestras prácticas como docentes y sujetos sexuados. En este sentido, el taller nucleó una serie de inquietudes que se orientaron a pensar cómo garantizar el derecho a la educación de la mejor manera posible, académica y pedagógicamente, pensando a la Ley 26150 como una herramienta fundamental para la erradicación de las violencias y al campo de la historia como un espacio propicio para desarmar prejuicios y estereotipos, y reflexionar relacionando entre el pasado y el presente.

V. Referencias bibliográficas

Augustowsky, G. (2023). Imagen y enseñanza, educar la mirada. En *Enseñar a mirar imágenes* (capítulo 3). Tinta Fresca. http://socialesyescuela.com.ar/items/show/357.

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Fernández Valencia, A. (2010). Género e Historia: una perspectiva didáctica. En Mª. J. Clavo y M. A. Goicoechea (Coords.), *Miradas Multidisciplinares para un Mundo en Igualdad* (pp. 151-180). Ediciones de la Universidad de la Rioja.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (8), 115-128. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10314/pr.10314.pdf

Fulchieri, B. (2018). *El Cordobazo de las mujeres*. *Memorias*. Las Nuestras.

Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Manzoni, G. (2011). "Huellas de mujeres entre dos siglos" o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (15), 137-152. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5018/pr.5018.pdf

Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.* Novedades Educativas, (184).

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Morgade, G. (2019). *La educación sexual integral como proyecto de justicia social*. Descentrada, *3*(1), e080. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf

Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista Del IICE,* (38), 39-62. https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460

Nari, M. (2005). *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940.* Biblos.

Queirolo, G. (2020). *Mujeres que trabajan. Labores femeninas, Estado y sindicatos (Buenos Aires, 1910-1960).* Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Grupo Editor Universitario.

Rocha, M. M. (2017). La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados. La historia enseñada,* (25), 86-97. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8627/pr.8627.pdf

Rocha, M. M. (2021). Mujeres y géneros en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes de Economía y Sociedad, 5*(8). https://doi.org/10.33255/25914669/588

Rocha, M. M. (2022). Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia. *Pedagogía y saberes*, (57), 97-110. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13934

Rugna Cuenca, C. (2014). Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (18), 216-231. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8092/pr.8092.pdf

Scott, J. (2008). *El género: una categoría útil para el análisis histórico. En género e Historia* (pp. 48-74). Fondo de Cultura Económica.

ISBN 978-987-558-940-7