

Presentación

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia* N° 19, este número inicia una nueva etapa en el devenir en la revista, que desde ahora se aloja en el portal de revistas electrónicas de la Universidad Nacional del Comahue, le agradecemos su cálida acogida.

RESEÑAS siempre compartió el criterio de acceso abierto y la libre disponibilidad de los contenidos científicos y académicos producidos en las universidades nacionales y en los sistemas educativos, en tanto la producción de conocimientos se concibe como un bien público que incrementa el patrimonio cultural, Internet garantiza la materialización del criterio.

Su publicación se inicia en el año 2003 en formato papel hasta 2019, desde 2010 también se aloja en <http://www.apehun.uncoma.edu.ar> y en 2020, pandemia mediante, un escenario inédito, la revista se mantiene y por primera vez sólo se subió a la página de la Asociación. La crisis sanitaria aceleró el proceso, los desafíos y los beneficios de la edición electrónica.

2021 nos encuentra en un re-inicio con alegría por seguir sosteniendo la publicación y al mismo tiempo con un dejo de nostalgia por decir adiós al formato papel, recordamos la satisfacción de tener en nuestras manos cada una de las 17 Reseñas y la presentación presencial de las mismas, remarcando en cada oportunidad el propósito inicial de la participación en la generación de conocimientos materializados en ese objeto cultural transmisor de saberes y sensibilidades.

Objeto que tiene una larga historia que vio su inicio hace seis mil años en forma de tabletas de arcilla y que en ese largo proceso adquirió nuevas caras y formas para la transmisión y socialización de miradas y perspectivas científicas, educativas, artísticas, ideológicas, estéticas propuestas por los diferentes soportes.

Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 19 llega con sus secciones de Artículos, Dossier, Entrevistas y Reseñas que invitan y colaboran, desde distintas voces y perspectivas, a seguir pensando la complejidad del entramado de investigación, enseñanza, formación docente.

En la sección ARTÍCULOS presentamos la investigación de **Beatriz Aisenberg** de la Universidad de Buenos Aires quien presenta: *La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica*, aborda la construcción del conocimiento social en el aula basándose en aportes de investigaciones del campo de la didáctica de las ciencias sociales desarrolladas por su equipo y los aportes de investigaciones de Nicole Lautier y de Didier Cariou. Comienza con un marco general sobre la relevancia del carácter social del aprendizaje escolar, caracteriza los marcos de conocimientos de lxs estudiantes como herramientas para aprender contenidos escolares de ciencias sociales, desde una perspectiva epistemológica que articula aportes del constructivismo situado y de la psicología social. Por último, analiza acciones cognitivas que ponen en juego lxs estudiantes para construir conocimiento social, focalizando en las comparaciones y las proyecciones.

Los problemas sociales relevantes en el currículum de Ciencias Sociales de la educación para jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe: una propuesta alternativa, es la investigación que comparten **Lucrecia Álvarez** y **Marcelo Andelique** de la Universidad Nacional del Litoral, analizan el diseño curricular de Ciencias Sociales de la modalidad de jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe y presentan una propuesta alternativa de contenidos para 5to año de dicha modalidad. La misma se elabora a partir de “problemas sociales relevantes” o “conflictos sociales candentes” que atraviesan la realidad social y cotidiana de las y los estudiantes, y que los compromete intelectual y emocionalmente, en la medida en que son parte de ese contexto en el que está en juego su presente y el futuro. Ésta se construye desde un enfoque interdisciplinario diseñando núcleos temáticos/problemáticos, que intentan superar las fronteras disciplinares.

Julia Tosello de la Universidad Nacional del Comahue y el Consejo Provincial de Educación Río Negro escribe el artículo: *La historia en tiempos de globalización. Representaciones del profesorado respecto de su enseñanza y posibles aportes a la educación ciudadana* dice la autora que las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias del proceso de globalización se manifiestan en cualquier parte del planeta. El escrito retoma algunas de las cuestiones trabajadas en su tesis doctoral con el objetivo de atender a tres cuestiones que han resultado claves en la misma; abordar algunos

de los desarrollos teóricos que actualmente se debaten dentro de la historia global intentando organizarlos y estructurarlos, analizar las representaciones sociales que el profesorado de historia de nivel secundario de la ciudad de Neuquén (Argentina) posee sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza y aportar algunos aspectos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa y crítica en didáctica de la historia de forma que puedan llegar a constituirse en orientaciones y en un posible aporte a la educación ciudadana, particularmente en estos tiempos de globalización.

Espejo de madera Les jóvenes del siglo XXI frente a la Historia Argentina Reciente (1976-2001), es el artículo de **Julián Sotelo**, Consejo de Educación Provincia de Buenos Aires, Universidades Nacionales de Luján y Moreno. Quien sostiene que les jóvenes del siglo XXI con los cuales viene trabajando desde hace quince años, tienen una serie de recurrencias como hijos de su época –parafraseando a Marc Bloch–, donde el hacer cotidiano de los adultos con los cuales se vinculan les invita a desembarazarse del pasado y a vivir en un presente constante. Donde los medios de comunicación, las redes sociales y el acceso a los insumos de la tecnología han ido modificando el lenguaje y la precepción en el uso del tiempo. Su presentación no tiene la pretensión de ser una generalización, sólo una muestra arbitraria –a partir de trabajo cotidiano en la escuela secundaria con estudiantes de 5° y 6° año–, de los dilemas que atraviesan la tarea docente al momento de encarar el tratamiento de los temas que plantea el diseño curricular vinculado a la Historia Argentina Reciente (1976-2001).

Emilio Pereira del Consejo Provincial de Educación Neuquén y la Universidad Nacional del Comahue, muestra: *Enseñanzas y aprendizajes inclusivos, bilingües y multiculturales: una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la Historia en un aula con estudiantes sordos e hipoacúsicos*, su propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia en un aula con estudiantes oyentes y con discapacidad de sordera e hipoacusia parte del multiculturalismo, bilingüismo y la inclusión como perspectivas teórico-metodológicas prioritarias para la construcción de saberes y contenidos didácticos desde la L.S.A (Lengua de Señas Argentinas) y la cultura visual. Se fundamenta en una práctica de miradas compartidas entre estudiantes oyentes y con discapacidad de sordera e hipoacusia y profesores en historia y en educación especial para enseñar y aprender historia en segundo año de la escuela media, poniendo énfasis en la construcción de conceptos históricos que nos permiten conocer el mundo antiguo-medieval y creando contenidos didácticos desde L.S.A.

RESEÑAS 19 dedica su DOSSIER TEMÁTICO a las *Prácticas de la enseñanza en tiempos de interrupciones y rupturas*, en él damos cuenta de investigaciones, experiencias, tensiones y reflexiones en diversos ámbitos y niveles educativos.

Desde la Universidad Nacional de Costa Rica **Jessica Ramírez Achoy**, presenta *Aprender a enseñar en tiempos de pandemia: Los retos del profesorado en formación*, reflexiona sobre los retos de la formación inicial docente en América Latina, en el contexto de la pandemia. Se parte de las discusiones de la didáctica de las ciencias sociales para reconocer que la escuela ha cambiado en sus formas de enseñanza con la educación a distancia y su combinación con las herramientas tecnológicas, pero no en la estructura curricular, por tanto, aprender a enseñar requiere conocer no solo contenidos disciplinarios, sino de aplicarlos a la realidad y los contextos sociales, culturales, políticos y económicos de las sociedades, y de leer entre líneas los discursos curriculares para tomar decisiones sobre el qué, para qué y cómo de los Estudios Sociales o Ciencias Sociales. En este sentido, se considera que los retos del futuro profesorado están en el trabajo colectivo para reflexionar y repensar las prácticas docentes.

Pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de pandemia de **Víctor Salto** Universidad Nacional del Comahue, invita a pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de pandemia. Presenta algunas reflexiones, en términos de encrucijadas epistemológicas, sobre la práctica docente *desde la pandemia* y de la organización e implementación *en la pandemia* de una propuesta para la formación inicial del profesorado en historia con sede en Facultad de Humanidades. Finalmente plantea a partir de lo emprendido algunos aspectos sobre los cuales continuar pensando colectivamente las apuestas devenidas *desde y en* estos tiempos.

En el Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Tucumán “La construcción de conocimientos sobre la enseñanza en profesores noveles de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales”, **Verónica Huerga, María Laura Sena, Carolina Mansilla, Ana María Cudmani** escriben *Impacto de la pandemia en las prácticas educativas de docentes noveles de Tucumán. Una reflexión desde Freire*, presentan resultados en las asignaturas Historia y Geografía, recabados en 2020 de una encuesta instrumentada con un formulario virtual autoasistido, elaborada y respondida en el marco de la pandemia Covid 19 que recorre el mundo, transformando vidas, vínculos, esperanzas, emociones, expectativas. La enseñanza y los aprendizajes fueron impactados fuertemente por el contexto y los/las docentes (expertos/as y noveles) nos vimos en nuevos escenarios virtuales, dispuestos a idear, diseñar, poner en práctica y evaluar finalidades y estrategias de enseñanza. Seleccionamos algunas de las consignas

formuladas, con el propósito de presentar incidencias del contexto de pandemia en los docentes noveles. En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, la indudable vigencia de su pensamiento pedagógico nos permitió poner en tensión incertidumbres, teorías, prácticas y nuevos aprendizajes.

Benjamín M Rodríguez Universidad Nacional de Mar del Plata presenta: *Ventanas, dinteles y escaleras: construcción de situaciones problema en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19 en el marco de la pandemia de COVID-19*. Analiza una experiencia de enseñanza a raíz de los desafíos planteados por la pandemia causada por el virus COVID-19 en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19. Desde la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, se proponen fortalecer la formación de los futuros maestros y maestras respecto a la selección de los contenidos a enseñar, el diseño de situaciones problemas y la secuenciación de clases de Ciencias Sociales. La propuesta retoma distintas metáforas durante el recorrido. Primero, se ocupa de los recortes, entendidos como ventanas de acceso al contenido. Luego, se detiene en el planteo de situaciones problemas, comprendidos como dinteles, como soportes para las propuestas de enseñanza. Finalmente, la última parte se ocupa de la relación entre preguntas y secuencias a partir de la figura de las escaleras. Para cada una de ellas, se recuperan ejemplos realizados por estudiantes que sirven para evidenciar el proceso de trabajo.

En la sección RESEÑAS **María Virginia Mazzón** Consejo Provincial de Educación Neuquén y Universidad Nacional del Comahue reseña *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II* De: María Paula González (comp.) UNGS. Libro digital. 2021.

En la sección ENTREVISTA **Silvina Andrea Miskovski** de la Universidad Nacional de Río Cuarto, entrevista a Pablo Rubén Olmedo de la misma universidad con quien conversa sobre una interesante indagación interdisciplinar en torno a las disputas por la subjetividad en el neoliberalismo.

Celebramos una vez más la presentación de RESEÑAS 19 que llega en formato electrónico y cargada de investigaciones, experiencias, ideas, reflexiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en historia.

Consejo Editorial
Octubre 2021

La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica*

Beatriz Aisenberg

RESEÑAS N° 19 2021

[pp. 13 – 37]

Recibido: 05/07/2021

Aceptado: 02/08/2021

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

En este artículo abordaremos la construcción del conocimiento social en el aula basándonos en aportes de investigaciones del campo de la didáctica de las ciencias sociales. Comenzaremos con un marco general sobre la relevancia del carácter social del aprendizaje escolar. Luego, caracterizaremos a los marcos de conocimientos de lxs estudiantes como herramientas para aprender contenidos escolares de ciencias sociales, desde una perspectiva epistemológica que articula aportes del constructivismo situado y de la psicología social. Por último, analizaremos acciones cognitivas que ponen en juego lxs estudiantes para construir conocimiento social, focalizando en las comparaciones y las proyecciones. Para ello tomaremos como referencia producciones de nuestro equipo de investigación en didáctica de las ciencias sociales y aportes de investigaciones de Nicole Lautier y de Didier Cariou.

* Producción del Proyecto UBACyT 20020170100262BA (2018-2021). UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. FACULTAD DE FILOSOFÍA y LETRAS. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE).

Palabras clave: relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia - construcción de conocimiento social en el aula - investigación en didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

In this article we will address the construction of social knowledge in the classroom based on contributions from the field of social science didactic research. We will start with a general framework on the relevance of the social character of school learning. Then, we will characterize the knowledge frameworks of the students as tools to learn school contents of social sciences, from an epistemological perspective that articulates contributions of situated constructivism and of social psychology. Finally, we will analyze cognitive actions that students put into play to build social knowledge, focusing on comparisons and projections. For this, we will take as a reference productions of our research team in social science didactics and research contributions from Nicole Lautier and Didier Cariou.

Keywords: relationships between teaching and learning history - construction of social knowledge in the classroom - research in didactics of Social Sciences

Introducción

Tradicionalmente, las didácticas se ocuparon de la enseñanza. Por otra parte, distintas corrientes psicológicas dominantes estudiaron la construcción de conocimiento como proceso individual, sin considerar los contextos sociales ni las relaciones de las nociones sociales e históricas de niños y adolescentes con los contenidos escolares. Por eso predominan investigaciones que estudian por separado enseñanza y aprendizaje. Si bien estas investigaciones han realizado aportes valiosos, no son suficientes para dar cuenta de qué aprenden (o no) los alumnos de los contenidos enseñados en la escuela ni de cómo lo aprenden. En las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones que estudian las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar, tanto en el campo de la psicología como en los de las didácticas específicas.

En este artículo abordaremos la construcción del conocimiento social en el aula basándonos en aportes de investigaciones del campo de la didáctica de las

ciencias sociales. Comenzaremos con un marco general sobre la relevancia del carácter social del aprendizaje escolar. Luego, caracterizaremos a los marcos de conocimientos de lxs estudiantes como herramientas para aprender contenidos escolares de ciencias sociales, desde una perspectiva epistemológica que articula aportes del constructivismo situado (Castorina, 2010) y de la psicología social (Lautier, 1997, 2006). Por último, analizaremos acciones cognitivas que ponen en juego lxs estudiantes para construir conocimiento social, focalizando en las comparaciones y las proyecciones. Para ello tomaremos como referencia producciones de nuestro equipo de investigación en didáctica de las ciencias sociales y aportes de investigaciones de Nicole Lautier y de Didier Cariou.

Aprender y enseñar en la escuela

Tomamos como punto de partida la idea de que la construcción de conocimiento es al mismo tiempo un proceso individual y social (Castorina, 2010). Por un lado, son lxs estudiantes quienes avanzan (o no) en la producción de conocimiento: cada unx de lxs alumnxs construye en función de su historia intelectual, social y afectiva, de su vínculo con la escuela y con la disciplina escolar. Pero sus procesos de aprendizaje de contenidos escolares se desarrollan porque participan en ciertas prácticas áulicas. Estas prácticas forman parte de los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes en tanto atraviesan –posibilitando y limitando– la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada estudiante depende de cómo participa en esas prácticas, del trabajo cognitivo que despliega en esas prácticas (Aisenberg, 2016).

Las propuestas de enseñanza habilitan posibilidades en la construcción de conocimiento, pero no determinan lo que hacen lxs alumnxs: qué trabajo intelectual despliega cada unx de lxs alumnxs y qué aprende con ese trabajo intelectual depende de un complejo conjunto de factores. Ahora bien, hay prácticas áulicas con características que pueden contribuir a promover el aprendizaje, y hay prácticas que pueden obstaculizarlo.

Cabe remarcar que la enseñanza también es una práctica social atravesada y configurada por el contexto en el que se desarrolla. Lo señalamos porque, con frecuencia, se concibió la enseñanza como práctica que depende del docente a título individual: primó la idea de que todo lo que hace el docente dependería de sus concepciones, de su formación, de su voluntad y de su empeño en el trabajo... Se responsabilizó a los docentes de todo lo que ocurre en el aula. Pero, el aula forma parte de una institución social, y la institución forma parte de una

sociedad. Todo lo que sucede en el aula (presencial o virtual) es resultado de procesos sociales complejos en los que intervienen múltiples factores propios de cada contexto socio-histórico particular, como tan cruda y dolorosamente lo sentimos en la pandemia que nos está tocando vivir.

Por eso no podemos pensar el aula en forma aislada, como si fuera un continente neutro que no afecta lo que allí sucede. Las características, las tradiciones y los modos de funcionar de la institución escolar y de cada disciplina escolar (en cada contexto socio-histórico) intervienen en la configuración de lo que hace cada uno de los actores que participan en una clase. Esto no anula la relevancia de los actores sociales. Distintas personas (docentes o estudiantes) interactuamos de diferentes formas con las características y presiones institucionales que atraviesan lo que ocurre en el aula... Y podemos realizar diferentes prácticas con distintos impactos en los aprendizajes... Pero, en forma individual no es posible hacer cualquier cosa ni concretar siempre acciones compatibles con nuestras intenciones. Porque nuestras acciones en el aula son “tamizadas” por los contextos institucionales y sociales que marcan posibilidades y límites. Es difícil transformar la enseñanza porque la institución “resiste” los intentos de cambiar las prácticas y las costumbres didácticas instituidas. La voluntad y el esfuerzo individual son fundamentales, pero muchas veces no alcanzan como lo muestra, por ejemplo, la investigación de Benchimol (2019).

En el marco de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales predominan propuestas a los estudiantes centradas en la reproducción: las actividades solicitadas en general se pueden resolver con un trabajo intelectual que no requiere necesariamente la construcción genuina de conocimiento social. A partir de los aportes de la didáctica de prácticas del lenguaje, hemos caracterizado prácticas usuales de lectura en sociales explicando por qué no promueven un trabajo compatible con la construcción de conocimiento (Aisenberg, 2010). Estas prácticas de enseñanza perduran porque son funcionales respecto de las condiciones de la institución escolar: el tiempo disponible, la forma en que se divide el tiempo, las presiones sobre contenidos que “hay que dar”, las exigencias para la acreditación y promoción. Muchos docentes resisten las presiones y logran instalar otros tipos de prácticas de enseñanza favorables para que los alumnos se involucren con un trabajo intelectual genuino, para que construyan conocimiento social desde una mirada crítica. Pero transformar las prácticas supone un esfuerzo muy grande de los docentes y requiere cambiarles las “reglas del juego” a los estudiantes que, por diferentes razones, con frecuencia también resisten. Más allá de lo que hoy es posible, nos parece importante buscar cómo

avanzar hacia lo que consideramos deseable y necesario; es decir, buscar las condiciones institucionales, laborales y didácticas para instalar prácticas de enseñanza compatibles con la construcción de conocimiento, con la formación de sujetos críticos y que promuevan el aprendizaje de todxs lxs alumnxs. Como dice Delia Lerner (2001), se trata de instalar una enseñanza que se haga cargo de que todxs lxs alumnxs aprendan. Merchan Iglesias (2009), didacta español de las ciencias sociales, propone pensar cómo debiera ser la escuela para que esto sea posible... y actuar en consecuencia...

Con las investigaciones de nuestro equipo buscamos construir aportes para transformar la enseñanza de las ciencias sociales: buscamos conceptualizar prácticas compatibles con la construcción de conocimiento social y también caracterizar qué aspectos de las prácticas de enseñanza podrían obstaculizar el aprendizaje. Para ello es preciso estudiar las relaciones entre enseñanzas y aprendizajes. Investigamos por medio del estudio de casos, en un trabajo colaborativo con los docentes: construimos proyectos de enseñanza orientados a plasmar en las aulas condiciones favorables para promover aprendizajes genuinos. Hay casos (en algunas clases o en fragmentos de clase) en que lo logramos. Y, luego, en el análisis de los registros de clases y producciones de lxs estudiantes de estos casos, buscamos inferir y caracterizar las acciones cognitivas que despliegan para construir conocimiento social.

Los marcos de conocimientos de lxs estudiantes: herramientas para aprender contenidos escolares

Desde la perspectiva del constructivismo situado (Castorina, 2010), la construcción se produce cuando lxs alumnxs ponen en juego sus marcos de conocimientos para apropiarse de los contenidos sociales que circulan en el aula: lxs alumnxs asimilan contenidos y al mismo tiempo sus marcos de conocimientos se transforman como producto de la interacción. Es a partir de las reestructuraciones de dichos marcos que lxs estudiantes avanzarán en el aprendizaje.

Desde la psicología social, Nicole Lautier sostiene una idea muy similar:

Cuando el alumno escucha una exposición, lee o relee sus notas o su manual, el encuentro con el texto de historia se efectúa gracias a las estructuras de recepción del alumno, verdaderos marcos de conocimientos que integran lo nuevo y lo transforman. (Lautier, 1997, p. 76)

Los marcos de conocimientos o estructuras de recepción funcionan como herramientas para conocer en tanto nos permiten otorgar sentido a lo nuevo, es decir, asimilarlo, apropiarnos de lo nuevo. Y en esas interacciones, al integrar lo nuevo, los propios marcos se transforman. Lo nuevo queda integrado en esos marcos con el significado que pudimos darle. El saber que tenemos no es una sumatoria de conocimientos que vamos acumulando (“o fijando en la mente”). En la construcción se produce una integración de lo nuevo y lo viejo. Lo que sabemos es producto de procesos de interacciones entre lo ya conocido y lo que estamos conociendo.

Nuestros marcos para construir conocimiento social están conformados por nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad –construidas en la historia de prácticas sociales de cada unx–, representaciones sociales propias de los contextos sociales en que vivimos, valores, saberes históricos y sociales de las ciencias sociales como disciplinas escolares; es decir, contenidos aprendidos en la escuela, que a su vez pueden incluir saberes de distinta procedencia, valores y representaciones sociales. Para nombrar este conjunto de herramientas usamos distintas expresiones: *marcos de conocimientos*, *marcos interpretativos*, *marcos de referencia*, *esquemas de asimilación*. Lautier se refiere a *estructuras de recepción*. Dejamos de utilizar la denominación de “conocimientos previos” porque quedó asociada a la idea de una secuencia temporal en la enseñanza (primero explorar lo previo y luego enseñar nuevos contenidos) que no se condice con el aprendizaje: lo que genera la construcción es la interacción –en simultáneo– de los marcos que ya tenemos con lo nuevo. “Lo anterior” es la herramienta que incorpora lo nuevo y lo transforma y se transforma... en la interacción, en un mismo proceso.

En el aprendizaje y la enseñanza escolar de las ciencias sociales, esta interacción supone una articulación entre transmisión y construcción de conocimiento. De acuerdo con Campetti y Funes (2010), se trata de una transmisión que ofrece a quien la recibe un espacio de libertad; es decir, una transmisión que ofrece espacios para que lxs estudiantes puedan reconstruir desde sus propias perspectivas los contenidos enseñados (sea a través, de textos, explicaciones docentes, o de otras fuentes).

Dijimos que, cuando lxs alumnxs construyen conocimiento social, cuando aprenden los contenidos que enseñamos, los transforman en función de sus marcos interpretativos. Por eso, en general, los contenidos aprendidos son diferentes de los contenidos enseñados. En relación con ello, Lautier (1997) –a partir de una amplia investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la historia en Francia– señaló la existencia de “un choque” entre los modos de apropiación

del conocimiento histórico por parte de lxs estudiantes y las expectativas de lxs docentes; el “choque” es el siguiente: por un lado, lxs docentes esperan que lxs alumnxs reproduzcan con fidelidad los contenidos enseñados. Y, por otro lado, la apropiación del conocimiento histórico supone –al menos en una primera fase– una transformación de lo enseñado. No hay un pasaje lineal de un estado de no saber a un estado de saber. Si pedimos fidelidad con lo enseñado, no hay espacio para que lxs estudiantes desplieguen un trabajo constructivo de apropiación que inevitablemente supone transformación de lo enseñado. La exigencia de fidelidad puede promover la memorización (Lautier, 1997).

La distancia entre contenidos enseñados y aprendizajes de lxs estudiantes plantea un gran desafío en la enseñanza: es necesario atender a los significados que otorgan lxs alumnxs a los contenidos que circulan en el aula, es decir, se trata de saber qué contenidos están aprendiendo, qué están pensando. Esto nos brinda pistas sobre qué ayudas necesitan para avanzar en la construcción de conocimiento.

Comparaciones y proyecciones en la construcción de conocimiento social

Focalizaremos en el papel de las comparaciones y proyecciones en la construcción de conocimiento social basándonos en recortes tanto de nuestra línea investigaciones como de dos investigaciones francesas: una de Nicole Lautier y otra de Didier Cariou. Además de que los recortes responden a la focalización en el mismo tipo de acciones cognitivas, la intención es compartir y difundir trabajos publicados solo en francés.

a. Comparaciones y proyecciones en el aprendizaje sobre la sociedad guaraní en cuarto grado de escuela primaria. Un estudio de caso

En nuestra investigación sobre la lectura “en sociales”, estudiamos un proyecto de enseñanza sobre la sociedad guaraní (Mbyá, siglos XVIII y XIX) realizado en un cuarto grado de CABA. El proyecto incluyó la lectura de diversos capítulos del libro *Los guaraníes* de Boixados y Palermo². Buscábamos plasmar en el aula prácticas de lectura que ofrecieran a lxs alumnxs espacios para elaborar, expresar e intercambiar ideas sobre sus interpretaciones de los textos

² Boixados, R. y Palermo, M. (1997). *Los guaraníes*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

y sus reconstrucciones históricas acerca de la sociedad guaraní de los mbyá. Caracterizaremos a continuación algunas escenas de la realización del proyecto de enseñanza, que recortamos de una de nuestras producciones (Aisenberg, 2015).

En una de las clases se desarrolla una práctica de lectura compartida de un texto sobre la organización social de los guaraníes para cultivar. En el texto están mencionados los jefes de familia y el jefe de la aldea. Lxs alumnxs preguntan quiénes son estos jefes y qué hacen, y se responden entre ellxs. En los diálogos recuperan de modo pertinente que los jefes de familia elegían los terrenos de cultivo, y si surgía un problema en el reparto de terrenos el jefe de aldea intervenía para resolverlo. Lxs alumnxs también afirman que el jefe de la aldea daba órdenes, idea que no está en el texto. Vemos que lxs alumnxs se apropian de una idea nueva para ellxs (la intervención de los jefes en el reparto de tierras para cultivar). Y usan como herramienta de reconstrucción la noción que tienen sobre qué es un jefe, que incluye la atribución de dar órdenes. Es un ejemplo de integración de lo nuevo y lo que ya sabían.

En la clase siguiente, la maestra retoma las preguntas y comentarios ya formulados sobre los jefes, y propone la lectura de un nuevo texto para conocer más sobre los jefes guaraníes. Lxs alumnxs leen en silencio y, casi al inicio del trabajo colectivo, se desarrolla este intercambio:

Matías (pregunta a la maestra): El jefe de la aldea, ¿era el jefe de la selva, de toda la selva, o nada más del lugar que elegían los jefes de familia para cosechar?

(...)

Tute: Que eran los jefes de la aldea, de donde vivían. Había aldeas, había tipo cinco aldeas, había cada jefe de aldea...

(...)

Matías: Lo que yo pregunto es si no había todo un jefe de la aldea que era el jefe de toda la selva.

Danielle C.: De todo el territorio que tenían los guaraníes.

Matías: Como un presidente.

Docente: No...

Martín A. (interrumpiendo): Todavía no existía la democracia.

Al: Y tampoco les gustaba que les den órdenes.

Vemos en esta escena que las primeras intervenciones de lxs alumnxs son nuevas preguntas que guardan relación con la lectura pero que van más allá del texto: están pensando en el mundo guaraní. La pregunta inicial de Matías indica una comparación implícita con la/su actualidad; luego aclara “como un

presidente”, que expresa una comparación explícita. El “como” es un indicador textual de la comparación. Llega a esta explicitación en la interacción con lxs compañerxs: están pensando juntxs. Tute se atiene a la autoridad del jefe de la aldea. Danielle sintoniza con Matías; entiende lo que pregunta su compañero y lo ayuda a explicarlo. Lxs alumnxs están preguntando por la autoridad en la sociedad guaraní desde su conocimiento acerca de la existencia de figuras actuales de autoridad correspondientes a distintos niveles jurisdiccionales. La pregunta de Matías es una duda explícita: da cuenta de una diferenciación entre lo que conoce del mundo social y la vida de los guaraníes. Está pensando si es igual o diferente. Es una clara comparación.

En la última intervención de la escena un alumno introduce una interpretación de la siguiente frase del texto: “El tuvichá –jefe de la aldea– no podía dar órdenes directamente, sino que tenía que convencer a los suyos.” En la clase anterior habían anticipado que el jefe de la aldea daba órdenes, proyectando, sobre-aplicando o sobre-generalizando³ una atribución central de un jefe en la actualidad. Sin embargo, con la primera lectura lxs alumnxs reconocen la diferencia, en tanto varios señalan “por más que era jefe no podía dar órdenes” y uno de ellos agrega: “tenía que convencerlos”. La frase “por más que era jefe no podía dar órdenes” supone una comparación implícita con la idea de una autoridad que tiene la atribución de dar órdenes: están estableciendo una diferenciación, están concibiendo nuevas figuras de autoridad, con distintos atributos. Podría tratarse de la construcción de una diferenciación conceptual a partir del pensar juntxs sobre los aportes del texto. Observamos aquí un claro indicador de articulación entre transmisión y construcción de conocimiento.

Veamos qué sucede con la reconstrucción de otra idea del mismo texto que resulta difícil de aceptar desde los marcos asimiladores de lxs alumnxs. La frase del texto es la siguiente:

La gente de la aldea, por su parte, no estaba obligada a quedarse con un jefe: si no le gustaba cómo el tuvichá organizaba las cosas, no se andaba con discusiones, sino que el linaje disconforme se mandaba a mudar para agregarse a otra aldea o para formar una nueva. Y nadie podía ofenderse, porque ésa era la costumbre.⁴

En el intercambio colectivo lxs alumnxs afirman: “si los guaraníes no estaban conformes con el jefe, lo echaban”. Es una reconstrucción muy diferente de la

³ Tenemos como tarea pendiente clarificar relaciones y/o distinciones entre las acciones cognitivas de proyección, sobre-aplicación y sobre-generalización.

⁴ *Familias, aldeas y jefes*. P. 33 de Boixados y Palermo, op. cit.

idea expresada en el texto. Es un error. Desde los marcos de asimilación de lxs alumnxs, es más aceptable pensar en una sustitución del jefe que en una mudanza de la gente a otro lugar. Desde sus ideas esto es lo coherente, y la construcción de conocimiento avanza buscando coherencia. Lxs alumnxs no registran el error: para ellxs el texto “dice” lo que ellxs interpretan. En muchos casos encontramos que para lxs alumnxs son inobservables ciertas ideas expresadas en los textos, porque ellos construyen sus interpretaciones en función de lo que les resulta coherente desde su propia lógica. Si encuentran coherencia, si “les cierra”, es suficiente, aunque sea una interpretación construida en una primera lectura rápida o en diagonal. Como ya entendieron no tienen dudas, no necesitan releer ni preguntar.

Observamos que una práctica común luego de la lectura en el aula es preguntar a lxs alumnxs si hay algo que no entendieron... La cuestión no se limita a si entendieron o no... Es necesario indagar qué es lo que entendieron, qué significado construyeron sobre la situación o problemática social en estudio. Se trata de indagar qué están aprendiendo y, si es necesario, intervenir para ayudarlos a avanzar. Con esta intención, en la práctica de lectura que estamos analizando, la docente pregunta en qué parte del texto está la idea de que echaban al Tuvichá. Es un modo de promover el control de las interpretaciones (Lerner, 2001). La relectura permite que lxs alumnxs ajusten la interpretación: la idea expresada en el texto se torna observable para ellxs, reconocen la afirmación del autor y la diferencia con lo que habían interpretado. La relectura funcionó como contraargumento de esa primera interpretación. Pero entonces, lxs alumnxs comenzaron a plantear cuestionamientos de este tipo: “Para mí que se tenía que ir el tuvichá (...)”. En este caso, varixs alumnxs avanzan en la comprensión del texto, pero no les resulta aceptable lo que entienden, no les parece justo este aspecto del mundo guaraní. No están cuestionando al texto ni al autor, están pensando y valorando la situación histórica desde su propia lógica, desde sus marcos de asimilación. Cuestionan porque no les resulta coherente. Vemos entonces que lxs alumnxs van construyendo representaciones sobre la vida de los guaraníes que en parte integran conocimiento nuevo sobre el contexto histórico en estudio y en parte yuxtaponen conocimientos que ya tenían sobre el mundo social. En la última reconstrucción analizada, hay un anacronismo generado por la proyección de una valoración desajustada respecto de las características de la sociedad guaraní.

Las comparaciones, implícitas o explícitas, son una actividad cognitiva fundamental en la construcción de conceptos y, en el caso analizado, son la expresión de la interacción entre lo conocido y lo que están conociendo. La

comparación supone una diferenciación: comparamos sociedades distintas que sabemos pueden tener similitudes y diferencias y tenemos que dar cuenta de ellas. Una acción cognitiva diferente es la proyección: proyectamos valores, costumbres o características de una organización social que conocemos (en general “la nuestra”) a otras sociedades. A diferencia de la acción cognitiva de comparar, no se busca comprender lo igual y lo diferente. Proyectar (o sobre-generalizar o sobre-aplicar) es dar por supuesta la igualdad con lo conocido, sin tener conciencia de ello. Por eso las proyecciones nos llevan fácilmente al anacronismo, a ideas erróneas: sean asimilaciones deformantes y/o reconstrucciones distorsionadas.

Veamos un ejemplo de proyección de costumbres. En una clase anterior del mismo proyecto de enseñanza, se estaba trabajando un texto sobre las dificultades de vivir en la selva. Una de las ideas expresadas en el texto es que, cuando se caza un animal no se puede esperar mucho para comerlo porque, por el calor, la carne se pudre rápido. Esta idea genera un intenso intercambio entre lxs alumnxs sobre a qué hora tenían que cazar y dicen, por ejemplo, “una hora antes del almuerzo o de la cena”. Realizan una reconstrucción colectiva basada en el supuesto de que los guaraníes desayunan, almuerzan, meriendan y cenan igual que ellxs, y en los mismos horarios. Es una proyección “en bruto”. En estos casos la explicación docente es crucial para promover el establecimiento de discriminaciones entre sociedades diferentes.

b. Comparaciones y valores en la construcción de conceptos sobre regímenes políticos que realizan estudiantes de secundaria. Investigación de Nicole Lautier (1997)⁵

Lautier (1997) dedica un capítulo del libro citado a las operaciones de conceptualización, y lo desarrolla por medio del análisis de entrevistas y de producciones escritas de estudiantes de secundaria sobre regímenes políticos. Sus análisis dan cuenta de la relevancia de la comparación en la construcción de conceptos. Encuentra que la apropiación de un concepto no se produce tanto en términos de propiedades sino en términos de distancia a una categoría “naturalmente” percibida como típica. Para los alumnos franceses la monarquía absoluta es el prototipo “natural” para pensar la monarquía. Veamos fragmentos de sus entrevistas y de sus análisis:

⁵ Este apartado constituye una selección –y traducción aproximada– de ideas y fragmentos de protocolos de entrevistas del libro de Nicole Lautier. Diferenciamos con dos estilos de fuentes distintos las citas de ideas de la investigadora (fuente regular) de los fragmentos de protocolos (fuente itálica o bastardilla).

M. Helena, 13 años: ‘una sola persona en el gobierno que da órdenes.. Depende de bajo qué rey, con Enrique IV había más independencia, era menos absoluto, pide opiniones a otras personas que lo rodean.’

Eliette, 14 años: ‘parte todo del soberano, era el poder absoluto, gobierna solo sin ninguna otra persona. Pero eso dependía, a veces había gente a su lado que influenciaba, como bajo Luis XIII, el Cardenal; o entonces era Luis XIV y él era él solo, no quería ministros’. (op. cit. p. 93)

Ambas alumnas definen la monarquía en función de su categoría de referencia, y luego van estableciendo matices y comparaciones. Más allá de imprecisiones y errores, las dos argumentan en voz alta mostrando de modo casi explícito su proceso:

Cada una posiciona su concepción de la monarquía con la representación que le es más familiar. Como si el conocimiento se elaborara en relación con la proximidad o distancia del carácter solitario y absoluto del poder, según una ‘escala de tipicidad’ (...) precisamente midiendo el grado de parecido con el prototipo de un poder solitario y absoluto, se construye lo que se puede considerar como la segunda referencia típica, la monarquía parlamentaria, ilustrada por Inglaterra. (op. cit., pp. 93-94)

Veamos un caso que ilustra esta idea:

Stefanie, 14 a.: ‘La monarquía, es una política, por ejemplo, en Francia había monarquía absoluta, mientras que en Inglaterra estaba la monarquía parlamentaria. En Inglaterra no era una línea recta, mientras que en Francia, si vos cambiabas un poco de trayectoria, eras castigado. Era muy severa, en la monarquía absoluta hay que quedarse en la línea recta, hay que hacer exactamente lo que dice el rey. Mientras que en Inglaterra ellos tenían aunque sea las autorizaciones que en Francia no había, ellos hacían más cosas independientes. (op. cit., p. 94)

En su análisis, Lautier señala que Stefanie tiene como prototipo o modelo familiar a la monarquía absoluta y define con imprecisiones a la monarquía parlamentaria evaluando las distancias respecto del prototipo; asimismo alude a las “torpezas” del lenguaje con las que caracteriza la monarquía parlamentaria: “autorizaciones”, “cosas independientes”, “no en línea recta”; son referencias que surgen por comparación con el modelo familiar.

Lautier avanza en la caracterización de cómo operan las comparaciones en la construcción de conceptos:

Pareciera que el segundo tipo de monarquía no puede construirse sino a partir del primero, más accesible; pero los elementos imprecisos de esta construcción desaparecen cuando el saber se estructura como en el caso de Ludovic (16 a), que organiza de entrada las dos categorías de monarquía: 'La monarquía absoluta, es el poder de uno solo, el poder real que tiene todos los poderes, decide todo. La monarquía parlamentaria, el rey debe pasar por el consejo, es el parlamento, él debe deliberar'. (op. cit., p. 94) (...)

Puede ser comparación por vecindad, al interior de una categoría, como en el caso anterior. Pero también comparación por analogía o por oposición con otro concepto. La comparación por oposición se encuentra de manera casi explícita cuando los estudiantes plantean el carácter centralizado del poder, que aproxima monarquía y dictadura. (op. cit., p. 96)

Veamos casos de dichas comparaciones entre monarquía y dictadura:

Víctor, 15 a: Hay un solo hombre en el poder y es nombrado por dios – como se dice. Entonces él tiene siempre los tres poderes y eso es casi como una dictadura

E.: ¿Por qué “casi”?

V.: No sé, puede ser que si el pueblo se manifiesta ruidosamente, el rey podrá no tomar tal o cual decisión, y si no, podría haber presiones de otros países o de grandes señores. (p. 96)

Siguiendo a Lautier, el “casi” indica que Víctor considera monarquía y dictadura como regímenes diferentes, con algo en común. Cuando se le pregunta por qué “casi”, dice que no sabe y arriesga a título de hipótesis posibles diferencias, que parecieran indicar una concepción de la monarquía como un régimen con mayor flexibilidad que una dictadura. La investigadora presenta otros casos en los que subyace el mismo tipo de comparación y la misma diferencia, también con tanteos e imprecisiones:

Sonia, 15 a: La monarquía, para mí, es una dictadura (sonrisa de complicidad)... Porque todos los reyes que existieron tenían el poder absoluto.

E.: ¿No hacés distinción entre dictadura y monarquía?

Sonia: Sí, claro que la hago, pero para mí es la palabra que se le acerca más.

Michael, 16: La monarquía está muy cerca de la dictadura..., la monarquía es menos acentuada que la dictadura.

Emanuelle, 15: La monarquía es una especie de dictadura. (p. 96)

De acuerdo con Lautier, establecer una analogía entre dictadura y monarquía supone la construcción de al menos dos prototipos: monarquía absoluta y poder ligado a la fuerza. La investigadora señala también que en ocasiones lxs alumnxs usan la comparación por contradicción, con las mismas finalidades que la analogía:

Carole, 14 a.: Una dictadura es una sola persona que dirige y luego hay otros por debajo que le dan su opinión, pienso. Es todo lo contrario de la república. (p. 96)

La investigadora menciona la relevancia del recurso a la analogía en la lógica natural, en tanto constituye una dimensión del pensamiento social que se reencuentra en situación escolar.

El recurso espontáneo a esta operación cognitiva requiere de una información suficientemente representativa de los dos dominios comparados. Tanto en la oposición como en la analogía el grado de recubrimiento de los dos dominios juega el rol de corrector, en el sentido de que marca hasta dónde hay discriminación. Es como un proceso de delimitación de sub-categorías, un medio para precisar –aunque sea por tanteos– el valor de los atributos propuestos. (op. cit., p. 97)

Lautier alude a la problemática de la comparación en la construcción del conocimiento histórico. Luego de señalar que la analogía en historia tiene un carácter peculiar porque se realiza a partir de situaciones relevantes de épocas y contextos diferentes, señala los problemas que plantean historiadores (y también docentes) en relación con la comparación pasado– presente o entre diferentes pasados, por los posibles riesgos de anacronismo. Sin embargo, sostiene, todo individuo, experto o no, recurre necesariamente a la comparación histórica (Lautier, 1997, pp. 97). La analogía es una operación cognitiva natural. Los historiadores conocen el pasado desde el presente: comprenden las situaciones históricas a partir de su experiencia en diversas prácticas sociales. El historiador transfiere tipos de explicación que le permitieron comprender situaciones o hechos que vivió; en otras palabras, nos dice Prost, el historiador

razona por analogía con el presente (Prost, 2001). También para Bloch la comparación es una herramienta cognitiva imprescindible del historiador dado que “Una experiencia única es siempre impotente para discriminar sus propios factores y, por tanto, para suministrar su propia interpretación (...) es preciso aproximar realidades a la vez diversas y emparentadas”. Ahora bien, en esta operación el control es fundamental para no caer en anacronismos, “el más imperdonable de los pecados en una ciencia del tiempo” (Bloch, 1980). La validez del razonamiento analógico reposa en la capacidad de controlar la comparación (Passeron, 1991; citado en Lautier, 2001).

Retomando a Lautier (1997):

(...) la comparación no concierne solamente a la relación pasado-presente (...): los conceptos de historia también apelan ampliamente a referencias sociales, ideológicas, a un saber construido y retrabajado, y para comprenderlo, los alumnos se refieren antes que nada a lo que para ellos es más familiar. A menudo poseen marcos de interpretación que provienen de la cultura escolar o de otros lugares de socialización; pueden apoyarse tanto sobre el pasado como sobre un presente poco dominado. En nuestros datos encontramos un ida y vuelta desde Luis XIV a la reina de Inglaterra, de la tradición parlamentaria inglesa a los zares de Rusia, desde los reyes de la Edad Media a los faraones egipcios. A propósito de la dictadura, si bien Hitler y Mussolini son los ejemplos más citados, cada alumno alimenta su red semántica de su cultura individual y social con conocimientos heterogéneos sobre los coroneles griegos o la España de Franco, tomados por algunos de la tradición familiar y por otros de la televisión. La navegación en el tiempo se completa según las reservas de conocimientos de cada uno, tomadas tanto de la escuela como de la experiencia cotidiana familiar y social. (op. cit. pp. 97-98)

Recuperamos a continuación un caso analizado por Lautier que contribuye a clarificar la relevancia de la comparación entre dos pasados en la construcción de conceptos.

En la adquisición de la noción de monarquía, la ‘interpenetración de lo religioso y lo político’ puede ser considerada como una propiedad del concepto y como una categoría de la red semántica poder o régimen político. Nuestros datos señalan que esta propiedad, juzgada esencial para un historiador, no es fácilmente manejada por los alumnos.

(...)

Djibril, 17 a.: ‘Con la monarquía está la religión: la relación de un líder con la religión, por lo tanto la relación de dos poderes... usar de hecho las

creencias de la gente e investirse un poder de dios como los faraones o los reyes de Francia con su poder de curar (Siguen informaciones precisas sobre el poder de los reyes de curar una enfermedad similar a la tuberculosis’).

Los dos ejemplos movilizados aquí –el faraón como dios viviente y el rey que cura– permiten una construcción relativamente sustentada de la influencia de lo religioso en la vida política. Pero más que ejemplos, el faraón y el rey que hace milagros toman en este caso valor típico y simbólico en sus dominios respectivos. Poseer la representación tipo de un rey dios viviente en la tierra y el de un rey que cura por la gracia de dios favorece la estructuración de la propiedad más amplia ‘interrelación de lo político y de lo religioso en la una monarquía’. El recurso a la analogía entre dos épocas del pasado contribuye a la construcción de la propiedad. La comparación pasado-pasado aparece así como un proceso irreemplazable. (op. cit. pp 98-99)

En síntesis, hemos reseñado hasta aquí dos operaciones (o acciones cognitivas) caracterizadas por Lautier en la construcción de conceptos. La primera es la referencia a la categoría familiar o prototipo de la noción –el carácter absoluto de una monarquía, el recurso a la fuerza de una dictadura– a partir de la cual se evalúa, se posicionan las informaciones. La segunda es la referencia analógica con el presente o con otras épocas históricas. Estas acciones cognitivas participan de la construcción del concepto pero no agotan la complejidad de los procedimientos de apropiación de los conceptos de la historia. Lautier considera a los valores como otro factor fundamental, en tanto juegan un rol estructurante. Introduce este factor por medio de un caso representativo, es la siguiente producción escrita en la cual Marie (16 años) define a la dictadura:

Una dictadura, para mí es Hitler o Mussolini al límite, o entonces, yo conozco bastante mal... la antigüedad.

Es la antípoda de lo que yo deseo para todo el mundo. Es el horror, se une a la monarquía en un cierto sentido, pero es todavía mucho más radical.

Es como la barbarie puede llegar al poder y las consecuencias que esto puede tener para todo el mundo, incluso para ellos que pensaban estar protegidos detrás de sus dirigentes.

Me pregunto cómo gente que se dice civilizada llega a caer en esta barbarie; Tanto la guerra como la dictadura, de todos modos hago un poco una amalgama, llegan generalmente bastante ligadas. La guerra en el sentido de la violencia, la violencia necesaria a la dictadura. La dictadura, nunca es ‘con dulzura’, siempre hay represión, exclusiones, violencia. (op. cit. pp 99-100)

Observamos que la producción de Marie incluye diversos indicadores de su pensamiento en actividad; efectivamente, para definir la dictadura establece comparaciones con el prototipo de monarquía, señalando similitudes y diferencias, elabora una analogía de vecindad con la guerra, emite juicios de valor y se implica personalmente. De acuerdo con la investigadora:

En este razonamiento, la apropiación del concepto se efectúa según los procedimientos señalados: construcción a partir de un prototipo familiar y por referencias analógicas. Pero con el juicio emitido hay una implicación personal del sujeto que favorece la elaboración de una construcción metafórica, la barbarie, que estructura su saber. (op. cit. p. 100)

Nuestro artículo se centra en el rol de las comparaciones en la construcción de conocimiento social. Por ello recortamos de la investigación de Lautier sus elaboraciones respecto de dicha cuestión. Sin embargo, remarcamos que también realiza avances sobre la construcción de conceptos más complejos, como el de democracia, en los cuales es fundamental el papel que desempeñan factores ideológicos y sociales (Lautier, 1997).

c. Promover en la enseñanza la formulación y el control de las analogías. Hipótesis de Nicole Lautier (2001) e investigación de Didier Cariou (2003)

Vimos que tanto historiadores como estudiantes recurren a la comparación para construir conceptos y para conocer el pasado. Lautier (2001) remarca que lo que distingue al novato del historiador es el grado de rigor y de control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento. A partir de esta base, propone hipótesis de intervención didáctica para enseñar historia, entre ellas, trabajar en el control de las analogías que establecen los alumnos. Sintetizamos a continuación la propuesta de la investigadora:

Los individuos movilizan espontáneamente el razonamiento comparativo en la apropiación profana de conocimientos históricos. Utilizan ejemplos, todas las posibilidades de acercar las informaciones nuevas a otras más familiares del presente o del pasado. El proceso de toma de distancia consiste en controlar el razonamiento analógico. (...) Citando a Passeron (1991) afirma que la validez del razonamiento se basa en la capacidad de controlar la comparación. (...) En una clase de historia la legitimidad del razonamiento comparativo implica el control completo de la operación. En esta perspectiva, la comparación no es fortuita ni vergonzosa; es

eventualmente provocada y siempre controlada. El control se promueve analizando las diferencias entre las realidades comparadas. Los deslizamientos anacrónicos y las metáforas se convierten en medios de aprendizaje (lejos de sufrirlos y de intentar evitarlos). (Lautier, 2001, p. 66)

Didier Cariou –discípulo de Lautier– realizó una investigación didáctica basada en esta hipótesis. Como profesor de historia, desarrolló el trabajo de campo en sus propios cursos de segundo año de Liceo, equivalente a nuestro anteúltimo año de secundaria. Cariou analizó durante dos años las producciones escritas de sus alumnxs en clases de historia. Encontró que los razonamientos por analogía –redactados en ese momento espontáneamente por lxs estudiantes– eran datos útiles para estudiar la conceptualización en historia dado que constituyen aproximaciones conscientes, deliberadas y construidas en situación de escritura más o menos autónoma; es decir, son marcas de la actividad cognitiva de lxs alumnxs. En el tercer año de su investigación, también en su trabajo docente, promovió a lo largo de todo el año escolar el establecimiento de comparaciones y trabajó sistemáticamente en su control. De acuerdo con los desarrollos de Lautier (1997, 2001) ya mencionados sobre la apropiación del conocimiento histórico, su hipótesis de partida fue que inicialmente iba a encontrar analogías no controladas (es decir, con errores y/o anacronismos) y que luego, en función de intervenciones docentes centradas en el control sistemático de dichas analogías iniciales, sus estudiantes lograrían el pasaje a analogías controladas, más formalizadas, que indicarían la apropiación de conceptos de la disciplina (Cariou, 2006).

En el libro en el que adapta su tesis, Cariou (2003) presenta y analiza las analogías que encuentra en las sucesivas producciones escritas de sus alumnxs a lo largo de todas las secuencias desarrolladas a lo largo del año. Tomamos aquí algunas analogías correspondientes a una secuencia sobre *El Mediterráneo en el siglo XII como intersección de civilizaciones*. Cariou organizó esta secuencia en torno a tres espacios principales de contactos entre cristianos y musulmanes en el Mediterráneo del siglo XII: el Oriente de las Cruzadas, la España de la Reconquista y el reino normando de Sicilia. Para abordar los tres espacios propone a sus alumnxs el análisis de fuentes y consignas que promueven el establecimiento de analogías. Las fuentes para el reino normando de Sicilia son diferentes representaciones del rey Guillermo “el bueno”. Las analogías elaboradas por lxs estudiantes se refieren al poder real y a la relación entre la conquista del reino de Sicilia y las Cruzadas.

En cuanto al poder real, para definir califa, doce alumnxs establecieron una analogía conceptual pertinente a partir de los conceptos de rey o de emperador:

“El califa es un poco como un rey”.

“El califa es un tipo de rey que tiene el poder en su país (en oriente)”

“Tiene el rol de un rey en los países de Oriente (Arabia Saudita, Jordania, etc.)”

“Califa: equivalente a emperador entre los cristianos.”

“Su función se parece a la del emperador.” (Cariou, 2003, p. 296)

Los modalizadores (un tipo de, un poco como) muestran la comparación consciente entre el califa y el rey capeto o el emperador bizantino, teniendo en cuenta sus especificidades. Se trata de un verdadero razonamiento dado que los alumnos clasificaron al califa en la categoría de poder político donde figuraban ya el rey o el emperador. (Cariou, 2003, pp. 296)

En cuanto a las producciones escritas sobre las relaciones entre cristianos y musulmanes en Sicilia, Cariou señala un error que se reitera: varixs estudiantes explican que las relaciones eran amigables porque el rey de Sicilia aprendió árabe y empleaba a musulmanes. En cambio, otrxs estudiantes aluden a dicha relación como una conquista militar. Dentro de este grupo algunxs se refieren directamente a una cruzada –por ejemplo, Kevin escribe: *“Los normandos invadieron Sicilia por la fuerza haciendo una Cruzada”*–; es decir, usan una palabra conocida para nombrar la nueva conquista de un territorio musulmán por los cristianos. Cariou señala que en estos casos no se establece una comparación sino una asimilación apresurada (Cariou, 2003, pp. 296). En nuestros términos, la producción de Kevin parece responder a una acción cognitiva de sobregeneralización (como si pensarán que todo enfrentamiento entre cristianos y musulmanes es una cruzada) o a una proyección pasado-pasado. Cariou señala que solo tres estudiantes establecen un razonamiento comparativo, como observamos en la producción de Hicham: *“En Sicilia en el S. XII las relaciones entre musulmanes y cristianos son relaciones de guerra porque los normandos tomaron por la fuerza tierras musulmanas (este hecho me recuerda las Cruzadas)”*. Se trata de una comparación en tanto contempla dos tipos de enfrentamientos armados diferentes que tienen una similitud.

Cariou (2006), despliega el caso de Hicham, a quien considera un alumnx en éxito escolar. Veamos un fragmento de su producción en la evaluación final de la secuencia, referido a la política de los reyes normandos de Sicilia:

Hicham: (...) Hubo también cambios en el reino de Sicilia: antes de que los normandos invadan estas tierras, habían vivido allí dos civilizaciones, bizantinos al sur de Italia y musulmanes en Sicilia. A fin de mostrar respeto a los bizantinos y musulmanes (a sus costumbres), de satisfacer a estos dos pueblos (integrarse), y de no provocar guerras internas, los reyes normandos Roger II y Guillermo II (uno después del otro) mezclaron las costumbres de las dos civilizaciones. Se hicieron representar como Califas, nombraron vizires (consejeros), chambelanes, nombraron eunucos para diferentes tareas y se vistieron como emperadores bizantinos. Hubo pues verdadero intercambio de costumbres, de conocimientos en este reino. (Cariou, 2006, p. 133)

Antes de analizar esta producción, Cariou observa que:

Generalmente, incluso al terminar la secuencia sobre las características de la monarquía siciliana, los alumnos no llegan a explicar por qué estos reyes de origen normando se hacían representar según la costumbre sacro bizantina en los mosaicos de los edificios religiosos sicilianos, ni por qué adoptaron un modo de vida similar al de los reyes musulmanes. (Cariou, 2006, pp. 133-134)

En cuanto a la producción de Hicham, Cariou señala que caracteriza las intenciones políticas de los monarcas por medio de una analogía anacrónica:

Este concepto de integración se refiere sin duda a la situación actual de los inmigrantes, especialmente musulmanes, en la sociedad francesa actual. Sin embargo, la analogía invierte este concepto, puesto que los reyes normandos de Sicilia son considerados aquí como inmigrantes franceses en un mundo musulmán. Además el concepto de integración en la Francia actual se refiere a un grupo dominado social y políticamente, a la inversa de la situación de los reyes de Sicilia. (Cariou, 2006, p. 134)

Acordamos con Cariou en la consideración de que la reconstrucción histórica de Hicham incluye un anacronismo. Ahora bien, desde nuestra perspectiva no encontramos indicios de una comparación: no vemos marcas del establecimiento de una relación de similitud entre dos situaciones diferentes ni reconocemos un modalizador que indique comparación. Por ello, suponemos que la acción cognitiva subyacente podría ser una proyección pasado-pasado o, en términos piagetianos, la sobregeneralización de una idea: Hicham parece dar por supuesto que cualquier extranjero tiene que integrarse a la sociedad en la que vive, sin contemplar matices relativos a diferentes contextos socio-históricos. Se trataría de una acción cognitiva del mismo tipo que la citada

respecto de nuestra investigación: los chicos de cuarto grado de primaria dan por supuesto que los guaraníes hacían las mismas comidas que ellos, en los mismos horarios. Señalamos la diferencia en la caracterización de la acción cognitiva en juego porque se vincula con un eje conceptual de nuestro artículo. Al respecto, tal como señalamos, nos queda pendiente avanzar en la clarificación de las relaciones entre el concepto de proyección y el de sobregeneralización: nos preguntamos hasta qué punto se recubren y/o coinciden, si la proyección sería una forma de sobregeneralización.

Retomando a Cariou, nos parece interesante el sentido por el cual toma el caso de Hicham: busca mostrar que un alumno que logró elaborar analogías pertinentes a lo largo de todo el trabajo termina estableciendo un anacronismo. De acuerdo con el investigador, ello indica la presencia de elementos del pensamiento social (no formalizado) del alumno que intervienen a veces al final del trabajo de toda una secuencia para concluir un aprendizaje. Estos elementos señalan una actividad cognitiva compleja por medio de la cual el alumno, en el marco de una situación de escritura autónoma, da un sentido personal al saber histórico abordado en clase.

Contrariamente a nuestra hipótesis inicial, el aprendizaje no procede de manera lineal del pensamiento social hacia un pensamiento histórico formalizado, sino a través de un movimiento en espiral en el que las representaciones sociales pueden intervenir en diferentes fases del aprendizaje. (Cariou, 2006, p. 134)

En otros términos, en la construcción de conocimiento social coexisten avances que incluyen el establecimiento de analogías controladas con la producción de nuevas analogías no controladas.

A modo de cierre, algunas ideas sobre relaciones entre enseñanza y aprendizaje

Sabemos que para construir conocimiento en las clases de ciencias sociales es preciso que lxs estudiantes piensen desde sus marcos de conocimientos los contenidos que pretendemos enseñar. Hemos mostrado que las comparaciones y proyecciones constituyen acciones cognitivas genuinas en la construcción de conocimiento social, son indicadores de dicho pensamiento. Ahora bien, para que lxs estudiantes desplieguen estas acciones (u otras necesarias para

la construcción de conocimiento) es necesario que cuenten con espacio de autonomía para pensar sobre los contenidos desde sus propias perspectivas.

En nuestra línea de investigaciones –y en relación con el caso presentado sobre enseñanza y aprendizaje de la sociedad guaraní–, hemos caracterizado en múltiples producciones las prácticas de lectura compartida que ofrecen a lxs alumnxs espacios para elaborar, expresar e intercambiar ideas sobre sus interpretaciones de los textos y sus reconstrucciones históricas y, por ello, constituyen prácticas favorables y potentes para promover la construcción de conocimiento social (entre otras producciones: Aisenberg, 2010, 2015; Aisenberg, Lerner y otros, 2009; Aisenberg, Lerner et al., 2020; Torres, 2008).

La investigación de Lautier se desarrolla por medio de entrevistas centradas en indagar la perspectiva de lxs estudiantes sobre diferentes conceptos y temáticas históricas enseñados en la escuela. En función de este propósito (siempre explicitado a lxs entrevistadxs), las entrevistas son situaciones que ofrecen el espacio para desplegar el propio punto de vista.

La investigación de Cariou presenta dos cuestiones relevantes sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, que sintetizamos a continuación. En primer lugar, la metodología de la investigación de Cariou incluyó el trabajo en una clase experimental y dos clases testigos. Cariou fue el profesor de la clase experimental y de una de las clases testigo. La profesora de la segunda clase testigo compartía con Cariou la concepción sobre la enseñanza de la historia. En los tres cursos se desarrolló el mismo trabajo con una única diferencia: solamente en la clase experimental se promovió la producción de analogías por parte de lxs estudiantes y se realizó un trabajo sistemático de control de las analogías producidas. Al comparar las evaluaciones escritas de lxs estudiantes de los tres cursos, Cariou (2006) concluye en que cuando no hay un trabajo específico sobre los procesos de pensamiento y el control de las analogías lxs alumnxs producen pocas analogías y en general son no controladas. En las evaluaciones de las clases testigo, lxs estudiantes en éxito escolar “sobre todo restituyeron un curso bien memorizado, en relación con la representación dominante del contrato didáctico en clase de Historia” (Audigier, 1996, citado en Cariou 2006, p. 128). Al comparar lo ocurrido en los tres cursos –uno experimental y dos testigo–, Cariou concluye en que “cuando no hay un trabajo explícito sobre el razonamiento por analogía los alumnxs generalmente no los producen y buscan menos otorgar sentido al saber disciplinar” (Cariou, 2006, p. 128). En segundo lugar, Cariou (2003) hace referencia a la dificultad que tuvo para lograr en su curso experimental que lxs estudiantes elaboraran analogías y que por eso no usó los datos de la primera secuencia del año. Esto

nos remite tanto a la dificultad de transformar la enseñanza por la resistencia de las costumbres y contrato didácticos instituidos como a la posibilidad de lograrlo.

Consideramos necesario multiplicar las investigaciones que brinden herramientas para instalar prácticas de enseñanza que promuevan en lxs estudiantes un vínculo genuino con el conocimiento, que los ayuden a posicionarse como sujetos autónomos con mirada crítica tanto sobre los contenidos escolares como sobre la realidad social que les toca vivir.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3 en Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Universidade do Minho, Portugal. pp. 55-83. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../1/ebookLiDEs.pdf>

Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* Año 16 - N° 21. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, pp. 93-129.

Benchimol, K. (2019). Presentación en el III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates Educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”. Facultad de Cs. Económicas UBA.

- Bloch, M. (1980). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campetti, Mariana y Funes, Graciela (2010). Una investigación en Didáctica de la Historia: enseñar la crisis de 2001. Ponencia en las II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia. Salta.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. (Thèse de doctorat), Université de Picardie Jules Verne, France.
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En M. J. Perrin-Glorian y Y. Reuter (comps.). *Méthodes de recherches en didactique(s)*. París: Presses Universitaires du Septentrion.
- Castorina, J.A. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursivos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. París: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation* n° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire-géographie. INRP. pp. 61-68.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48/6.
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Nathan. París.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.

Los problemas sociales relevantes en el currículum de Ciencias Sociales de la educación para jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe: una propuesta alternativa

Lucrecia Milagros Álvarez*
Carlos Marcelo Andelique**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 38 – 53]
Recibido: 10/07/2021
Aceptado: 28/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

La integración de los otros y las otras no significa un cambio en la manera de concebir la construcción del relato histórico en los textos ni en la enseñanza y el aprendizaje. La inclusión de los otros y otras ha sido de tipo periférico y como un anexo a la historia oficial que continúa dominando la manera de ordenar la narración histórica en los textos de estudio.

El relato que se hace en los textos sobre los otros y las otras en ocasiones niega su historicidad y es construido desde una visión dominante, desde arriba.

Villalón y Pagès, 2013, p. 135

Resumen

En este artículo se analiza el diseño curricular de Ciencias Sociales de la modalidad de jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe y se presenta una propuesta alternativa de contenidos para 5to año de dicha modalidad. La misma se elabora a partir de “problemas sociales relevantes” o “conflictos sociales candentes” que atraviesan la realidad social y cotidiana de las y los estudiantes, y que los compromete intelectual y emocionalmente, en

* Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias. Argentina. Correo electrónico: lucreciamilagros@gmail.com

** Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias. Argentina. Correo electrónico: marceloandelique@yahoo.com.ar

la medida en que son parte de ese contexto en el que está en juego su presente y el futuro. Ésta se construye desde un enfoque interdisciplinario diseñando núcleos temáticos/problemáticos, que intentan superar las fronteras ciencias disciplinares.

Palabras clave: problemas sociales - currículum - ciencias sociales - educación para jóvenes y adultos

Abstract

This article analyzes the curricular design of Social Sciences for the youth and adult modality of the province of Santa Fe and presents an alternative content proposal for the 5th year of this modality. It is elaborated from “relevant social problems” or “burning social conflicts” that cross the social and daily reality of the students, and that commit them intellectually and emotionally, to the extent that they are part of that context in the one who is at stake his present and the future. This is built from an interdisciplinary approach designing thematic / problematic nuclei, which try to overcome disciplinary boundaries.

Keywords: social problems - curriculum - Social Sciences - youth and adult education

Introducción

El trabajo que presentamos aquí se enmarca en el Proyecto de Investigación CAI+D 2020: *Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión*³. Los investigadores que integramos el equipo tenemos trayectorias y formaciones diversas vinculadas al campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las líneas de trabajo que venimos llevando a cabo tienen como objeto indagar, interpretar y reflexionar sobre aspectos de la enseñanza y extensión de las ciencias sociales.

En este artículo, analizamos el currículum actual de la modalidad de jóvenes y adultos en la provincia de Santa Fe⁴, con el objetivo de presentar, en primer

³ Aprobado por la Universidad Nacional del Litoral. (Res. C.S. 378/2020). Directora Mariela Coudannes Aguirre. Co-director: Oscar Lossio.

⁴ En la provincia de Santa Fe la modalidad para Jóvenes y Adultos de nivel secundario recibe el nombre de Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA). Fueron creadas en la década del setenta.

lugar, las temáticas y contenidos para dicha modalidad. Luego, elaboramos una propuesta de contenidos para 5to año –que puede extenderse a otros años del nivel– conformada por temáticas y/o problemáticas sociales relevantes que puedan abordarse desde una perspectiva interdisciplinaria y se acerquen a los intereses de los y las estudiantes adultos y adultas, ya que como bien señala Pagès (2013, p. 29): “(...) los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas, simplemente”.

Desde este enfoque, consideramos que se pueden superar las barreras que impone el currículum prescripto, organizado en función de temas definidos por las distintas disciplinas y que derivan en asignaturas escolares compartimentadas que obstaculizan un abordaje más amplio y problematizado. El trabajo de investigación estuvo orientado por un enfoque metodológico cualitativo e interpretativo, centrado especialmente en el análisis documental –diseño curricular de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA).

El artículo comienza dando cuenta de la perspectiva que propone el tratamiento en las aulas de problemas sociales relevantes a partir de enfoques interdisciplinarios, continúa con una justificación sobre la necesidad de adecuar los contenidos del diseño curricular actual a los y las estudiantes que asisten a las EEMPA, prosigue con el análisis del diseño curricular que se establece para 5to año, y se cierra con una propuesta de contenidos que intenta constituirse como una alternativa novedosa.

Los problemas sociales relevantes y los enfoques interdisciplinarios

Como se sostiene en publicaciones anteriores (Coudannes y Andelique, 2016), en las últimas décadas numerosos investigadores han venido desarrollando un enfoque interdisciplinario para el abordaje de los contenidos para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En estas líneas de trabajo se proponen problemáticas sociales contemporáneas o vinculadas a situaciones reales conflictivas que, por su relevancia, requieren tratamiento y soluciones colectivas. Al poner el acento en este tipo de contenidos, la enseñanza de la Historia ya no queda anclada sólo en el pasado, sino que también se pregunta por los problemas que afectan a las sociedades del presente. De esta manera, es en función de problemas actuales que interpelamos al pasado procurando darle historicidad a aquello que sucede cotidianamente y que tiende a naturalizarse, y que por obvio, se invisibiliza.

La cercanía temporal (y a veces espacial) de los problemas sociales relevantes o controvertidos (Oller, 1999), de las cuestiones socialmente vivas o temas de controversia social (Soley, 1996 en Oller, 1999), o de los “conflictos sociales candentes”, (López Facal y Santidrián Arias, 2011), pueden resultar potencialmente más interesantes, ya que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, generan controversias en la sociedad, dado que se ven amplificadas con las opiniones e información que circula en los medios de comunicación, en el barrio, en la familia, en el grupo de amigos, etc. Además, como suelen ser problemas del presente, el estudiantado puede sentirse implicado emocionalmente e interpelado a comprometerse, no sólo para conocer el problema que viven, sino también para pensar soluciones alternativas, ya que está en juego el futuro de la sociedad de la que son protagonistas.

Como señalan, López Facal y Santidrián Arias (2011), estos problemas o “conflictos sociales candentes” son consustanciales a la vida, dando lugar a opiniones que confrontan a nivel social, y a veces, con vehemencia. Basta recordar, a manera de ejemplo, la polémica que generó el debate en torno a la legalización del aborto en Argentina. Por esa razón, dada la relevancia pública que adquieren, resulta fundamental que las y los profesores de Historia y Ciencias Sociales los trabajemos en las escuelas. No obstante, su abordaje en el aula no es sencillo, ya que la implicación emocional puede obturar la construcción de argumentos racionales y generar la emergencia de prejuicios y/o estereotipos que circulan en la sociedad y en los medios de comunicación, configurando el sentido común que reproducimos cotidianamente de manera acrítica.

En este contexto, se hace necesario planificar y organizar las propuestas de enseñanza de manera rigurosa, procurando:

(...) enseñar a dudar de las propias convicciones, utilizando datos y hechos contrastables; la participación en debates y la gestión de los conflictos en una sociedad democrática tiene que hacerse utilizando argumentos racionales, analizando y desmontando los prejuicios, empezando por los propios que son los más difíciles de cuestionar (López Facal y Santidrián Arias, 2011, p. 12)

Por ello, resulta fundamental rastrear y recuperar en clase ese sentido común que se expresa en las representaciones sociales (Zenobi, et al., 2016; Jodelet, 2011), que portan las y los estudiantes con el objeto de analizarlas críticamente a partir de una bibliografía especializada que permita ponerlas en tensión con el conocimiento científico proveniente de las ciencias sociales.

En tanto problemas sociales, su abordaje no puede quedar limitado a una única disciplina. Por el contrario, es fundamental trabajarlos desde una perspectiva interdisciplinaria, ya que en la realidad concreta, los fenómenos son más complejos en tanto encarnan de manera imbricada cuestiones económicas, políticas, sociales, culturales, entre otras. Por más que los científicos sociales se han especializado parcelando el objeto de estudio en determinadas esferas de las sociedades, lo cierto es que como dice Aubry (2010:6), se necesita transgredir las fronteras entre las disciplinas, ya que Estado, sociedad, economía y política “...son inseparables en lo social concreto; si interactúan en la realidad, lo único realista es estudiarlos juntos”.

En la provincia de Santa Fe, esta perspectiva interdisciplinaria se encuentra plasmada en los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) que fueron elaborados por equipos técnicos del Ministerio de Educación para implementarse en los niveles primario y secundario. En este documento se propone la selección y organización de los contenidos escolares desde una visión que supere la fragmentación disciplinar. Se plantean “problemáticas regionales” o “problemáticas sociales emergentes” que permitan involucrar a los y las estudiantes con el objetivo de intervenir para resolverlos, propiciando la inventiva y la creatividad, fomentando actitudes comprometidas y colaborativas.

El análisis de las problemáticas sociales desde este enfoque habilitaría espacios de debate, de diálogos constructivos y desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Como se señala en el documento:

(...) se trata de partir de una mirada holística, de problemáticas del mundo social y cultural de los grupos escolares para plantear colectivamente interrogantes, hipótesis de trabajo y posibles respuestas que promuevan el desarrollo de la creatividad y la imaginación centrándose en el hacer y el saber (p. 11)

Para abordar esta propuesta de contenidos consideramos fundamental hacerlo a partir de una metodología de enseñanza que simule el trabajo del cientista social o del historiador en el aula, que les brinde a los y las estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan “pensar históricamente” (Palti, 2000) la realidad social, reflexionando, indagando, analizando, poniendo en tensión sus propios argumentos, expresando opiniones contrapuestas, elaborando un pensamiento propio y fundamentado. Entendemos, además, que este tipo de metodología de enseñanza permitirá a los y las estudiantes desarrollar las competencias (Santisteban, 2010) propias del pensamiento histórico: la conciencia histórica-temporal, la narración y la

explicación, la empatía y la contextualización, y la interpretación de fuentes históricas. Competencias básicas y necesarias para desarrollar un pensamiento que les permita actuar y pensar en el mundo como sujetos críticos, reflexivos y creativos.

¿Por qué una propuesta curricular para los estudiantes adultos?

A las EEMPA, asisten estudiantes mayores de 18 años que mayoritariamente por razones sociales y económicas, se han visto obligados a dejar los estudios secundarios obligatorios. Pertenecen generalmente a los sectores populares y cuentan con escasos recursos materiales y culturales. Son muy pocos los y las estudiantes que tienen un trabajo estable, dado que muchos trabajan informalmente o están desocupados.

Ellos y ellas buscan en el acceso a la educación pública y estatal⁵ la oportunidad de culminar una trayectoria educativa de nivel secundario que por diferentes motivos ha quedado truncada: necesidad de asumir responsabilidades familiares, maternidad en la adolescencia, trabajo a edades tempranas, repitencia, pobreza, entre otros.

El promedio de edad está en torno a los 30 años aproximadamente. Sin embargo, en los últimos años son cada vez más jóvenes los que asisten, cuya edad oscila entre los 18 y los 30 años, a diferencia de años anteriores donde el promedio de edad superaba los 40 años. Al respecto, en trabajos anteriores hemos podido relevar en la ciudad de Santa Fe, escuelas céntricas, donde:

(...) asisten estudiantes provenientes principalmente de los barrios populares. La mayoría de ellos son trabajadores y trabajadoras informales y amas de casa cuya franja etaria abarca entre los 18 y 45 años de edad; también hay una proporción relevante de jóvenes de 18 a 25 años que no trabajan ni estudian. (Álvarez, 2020, p. 1243)

Para estos estudiantes la EEMPA no es sólo un lugar de aprendizaje, sino que es también un espacio donde se requiere esfuerzo y sacrificio; donde se pueden socializar conocimientos, establecer lazos de solidaridad, compartir saberes, experiencias y vivencias. Es decir, un punto de partida de mejores futuros laborales, familiares; un ámbito que abre nuevas oportunidades

⁵ En la provincia de Santa Fe, la mayoría de las EEMPA son de gestión estatal, pública y gratuita.

para continuar con la formación académica. En definitiva, un trampolín para materializar y hacer efectivo los derechos a la educación y a un trabajo digno.

El hecho de que nos desempeñemos como profesores de Ciencias Sociales en esta modalidad desde hace varios años, nos ha permitido constatar episodios de violencia contra las mujeres ejercidos por sus parejas al no aceptar que ellas estudien porque las aleja de tareas domésticas tradicionales (ama de casa, cuidado de hijos o adultos mayores, atención al marido, etc.); el ejercicio de la prostitución por parte de algunas estudiantes, las malas condiciones laborales, el trabajo precarizado y “en negro”, adicciones y tráfico de drogas, etc. Pero además, de este contexto social, se expresan determinados prejuicios que desde hace muchos años circulan en la sociedad y configuran el sentido común: negación de la diversidad de género, valoraciones peyorativas respecto de trabajadores extranjeros y de la población “de color” que se desempeña en trabajos informales, miradas sesgadas y negacionistas sobre la represión militar de la década del ’70, valoraciones positivas de la represión policial y del gatillo fácil ejercido por la policía, entre otros.

Ante esta realidad social y cultural, consideramos que es fundamental diseñar una propuesta de contenidos que atienda a esas problemáticas y que vaya en consonancia con las preocupaciones de los y las estudiantes de las EEMPA. En otras palabras, entendemos que es central trabajar estos problemas sociales relevantes que los involucran e inciden en la realidad que viven día a día los jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe, y en las que otros protagonistas invisibles de la Historia encuentren lugar y voz: mujeres, niños, jóvenes y adultos de sectores sociales vulnerados, ancianos, pueblos originarios, afrodescendientes, géneros y diversidades (movimiento LGBTTTIQ+), entre otros.

Darles la palabra a nuestros estudiantes, a fin de que expresen y puedan problematizar sus experiencias, sus miedos, sus sensaciones, sus deseos, sus sentimientos y sus conocimientos. De esta manera, al visibilizarlos podremos interpelar sus prejuicios, dudas, estereotipos, preconcepciones. En palabras de Pagès y Sant:

(...) nuestra finalidad última es que los alumnos “conozcan el por qué y el cómo de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella para poder así deconstruir su identidad y su posición en el mundo como personas históricamente construidas. Para ello, reclamamos una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que no contribuya a la división de los y las oprimidos/as sino a la unión

de éstos y éstas para contribuir a la emancipación de todas las personas en todos los sentidos (Pagès y Sant 2012, p.155)

En la medida que las escuelas son cajas de resonancia de representaciones, prácticas y discursos que reproducen situaciones problemáticas de contextos sociales más amplios, resulta fundamental recuperar la palabra de los estudiantes para ponerla en relación con conceptos y explicaciones provenientes de las investigaciones más recientes en ciencias sociales, con el objetivo de problematizar lo naturalizado. En este sentido, estamos convencidos de que ese es el valor que debe jugar la escuela, especialmente con estudiantes adultos.

El currículum de Ciencias Sociales en la modalidad de jóvenes y adultos

Por medio de la circular 02 del año 2019 de la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia, fue presentada y enviada a las escuelas una actualización de contenidos curriculares para esta modalidad.

El documento comienza con un apartado denominado “Consideraciones acerca del currículum y su especificidad en las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos”, que actúa como fundamentación didáctica de la propuesta en general. En ella se exponen varias conceptualizaciones de currículum, y se destaca la especificidad de la enseñanza de adultos como modalidad en el sistema educativo nacional, y luego jurisdiccional/local.

En un segundo apartado, se presenta una justificación epistemológica y disciplinar de los contenidos organizados en áreas y años, siguiendo el siguiente ordenamiento: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Contabilidad práctica, Idioma extranjero-Inglés, Psicología, Filosofía, Física y Química: “(...) presentamos cada una de las áreas disciplinares, fundamentadas desde una mirada actualizada, pensadas en sintonía con las nuevas necesidades y desarrolladas específicamente para la modalidad de adultos” (p. 12).

En relación al área de Ciencias Sociales se establece una propuesta curricular para cada uno de los años de cursado en las EEMPA: anual en primer año, y cuatrimestral en 2º/3º y 4º/5º), que incluye contenidos de Historia, Geografía y Formación Ética y ciudadana. En la justificación epistemológica que actúa a manera de presentación de los contenidos curriculares, se plantea que esta propuesta es superadora de una mirada positivista de la Historia y la Geografía, donde se reconoce la complejidad del entramado social, y la

necesaria vinculación entre el pasado y el presente, a fin de que los estudiantes sean capaces de interpretar de manera crítica el contexto y las realidades que viven, a partir de una enseñanza de los problemas actuales:

La realidad social que pretendemos analizar con nuestros estudiantes es cambiante, compleja y atravesada por diferentes miradas (culturales, políticas, económicas, sociales, antropológicas y ambientales). Se hace necesario abordar el área desde una reflexión consciente atendiendo a estas miradas con las que se concibe este entramado social del cual cada estudiante forma parte. Concebir las Ciencias Sociales como un proceso complejo y cambiante supone orientar las prácticas abordando los múltiples acontecimientos del pasado y la diversidad de actores que dieron forma a esta realidad que actualmente transitamos. (p. 34).

Se realizan referencias a miradas renovadas de la enseñanza de la Geografía y de la Formación ética y ciudadana, pero no se mencionan enfoques innovadores respecto de la enseñanza de la Historia. Se destaca el hecho de que los jóvenes y adultos tienen conocimientos prácticos sobre las problemáticas que se incorporarán en la enseñanza del área y un desempeño político como ciudadanos.

Luego, se presentan los contenidos a enseñar, organizados en un cuadro en el que por cada año de escolaridad (de 1ro a 5to), se plantean propósitos formativos, que van en sintonía con la fundamentación epistemológica del área. Sirva a manera de ejemplo el que se enuncia para 1er año: “Comprender el mundo social como resultado de construcciones históricas y geográficas y como producto de interacciones entre las acciones individuales y colectivas” (p. 38).

En el desglose de contenidos que se hace de cada año de cursado, se enuncian en primer lugar, los de Historia, mientras que los contenidos de Geografía y Formación ética y ciudadana se plantean de forma transversal. En este sentido, se pueden reconocer dos contradicciones importantes: por un lado, no hay una correspondencia entre la cantidad de contenidos históricos y su escasa (o casi nula) fundamentación. Y en segundo lugar, tal como están formulados, se sigue priorizando lo disciplinar, donde los temas históricos tienen preponderancia, organizados de forma cronológica –del pasado al presente–, es decir, desde la prehistoria hasta inicio del siglo XXI, destacando el contexto europeo y argentino.

En lo que refiere a América, se propone para 1º y 2º Año enseñar los pueblos originarios y la época colonial, y en 3º Año se plantea el abordaje del continente

americano desde el punto de vista geográfico. Finalmente, se incluyen en menor medida, en todos los años de escolaridad contenidos vinculados al contexto local santafesino en Historia o Geografía, por ejemplo, en 3° Año: “La incorporación económica de Santa Fe al modelo agroexportador” (p. 40).

A continuación, analizaremos en profundidad el propósito formativo y los contenidos propuestos en 5° año. Para este último año de cursado de las EEMPA, se enuncia el siguiente propósito formativo: “Valorar los aportes de las Ciencias Sociales en la construcción de conocimiento social, a partir de la implementación de proyectos de investigación centrados en problemáticas de actualidad” (p. 38). Lo que se plantea es coherente con lo expuesto en la justificación epistemológica del área de Sociales, a la que hicimos referencia en párrafos anteriores. Y es el único propósito formativo en el que se establece específicamente la enseñanza de proyectos de investigación que tengan como eje problemáticas del presente, y con un enfoque que, en principio, sería superador de la fragmentación disciplinar.

Posteriormente, bajo el título “Conflictos y revoluciones”, se enuncian los contenidos de Historia europea, latinoamericana y argentina ordenados cronológicamente desde la Primera Guerra Mundial hasta las nuevas democracias en América Latina (2001 a la actualidad), por ejemplo:

- Fin de la Guerra Fría y surgimiento de un nuevo capitalismo: el neoliberal.
- Modelo económico neoliberal en América Latina.
- Las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001. (p. 39)

En general, se observa cierto grado de problematización, especialmente si lo pensamos desde el punto de vista conceptual. En otras partes encontramos enunciados donde la problematización aparece claramente explicitada. Por ejemplo, cuando se plantea: “El problema de la pobreza estructural en América Latina y Argentina” (p. 40). Los contenidos de Geografía y Formación ética y ciudadana (transversales a los de Historia), mantienen el mismo enunciado, sirvan como ejemplos los siguientes: “-Niveles de desarrollo. Esperanza de vida. El PBI y el PBI per cápita. El índice de Desarrollo Humano (IDH). Migraciones internacionales” (p. 41).

Respecto Formación ética y ciudadana, observamos que, al finalizar la propuesta de contenidos, se mencionan leyes nacionales, cuyo tratamiento podría problematizarse en las aulas de la EEMPA, abriendo además la posibilidad

de que el docente incluya durante la enseñanza otras leyes vinculadas al contexto local y la realidad de los estudiantes de su curso: “-Leyes que incluyen derechos: Ley N° 26206 de Educación Nacional. Ley N° 26075 Financiamiento educativo. Ley N° 26150 Educación Sexual Integral”. Ley N° 26634 Prevención y sanción de la Trata de personas y asistencia a sus víctimas, etc.” (p. 42).

Sin dudas, el nuevo diseño ha sido un avance respecto del anterior (del año 2010⁶), en la medida que ha incorporado, al menos en la fundamentación epistemológica, un enfoque interdisciplinario. Sin embargo, notamos que cuando se formulan los contenidos se sigue una lógica disciplinar donde la Historia sigue teniendo prioridad, y donde son escasos los contenidos que se plantean como problemas sociales o como temáticas controvertidas que permitirían superar las limitaciones que nos imponen las fronteras disciplinares.

El diseño de una propuesta curricular alternativa

En este apartado nos proponemos bosquejar contenidos alternativos que se sustentan en una perspectiva interdisciplinaria que permita superar la fragmentación de los contenidos escolares que se abordan en el marco del espacio curricular de Ciencias Sociales. En este caso, nos centramos, como dijimos anteriormente, en 5° año de las EEMPA. La formulación de problemas sociales que hemos definido como candentes o relevantes, responden a la necesidad de abordar cuestiones del presente que interesen a los estudiantes y los inviten a pensar y debatir, no sólo dentro del aula, sino fuera de ella.

Nuestra propuesta está situada en la provincia de Santa Fe, pero consideramos que la misma puede llevarse a la práctica en cualquier escuela de jóvenes y adultos del país.

Tomamos como antecedente para la elaboración los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) a los que hicimos referencia más arriba. Hemos construido nudos temáticos/problemáticos que requieren un abordaje interdisciplinario y que invitan, por eso mismo, a transgredir las fronteras disciplinares. Algunos de ellos están problematizados a partir de conceptos. No obstante, será en el desarrollo metodológico de la propuesta de enseñanza de cada docente, donde los mismos terminen de configurarse, ya que la problematización no se circunscribe únicamente al enunciado del contenido, sino que requiere de un proceso metodológico cuya materialización se produce en el aula a partir

⁶ Sugerencia de contenidos mínimos para EEMPA (2010). Dirección Provincial de Educación de Adultos. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

de los sentidos que le otorga el docente, de las actividades que propone, de los interrogantes que plantea, del diálogo que establece con el estudiantado, etc.

A continuación, presentamos los nudos de temáticas/problemáticas a trabajar en las EEMPA:

-Racismo, discriminación y violencias actuales

Las migraciones y los migrantes: la construcción del “otro”. Las fronteras: de lugares de intercambio y relaciones entre los pueblos a muros-barreras que separan. Los pueblos originarios en Argentina durante la pandemia COVID 19 ¿nuevas o viejas reivindicaciones? El rol de los medios de comunicación (TV, redes sociales, radio, etc.) en el incremento de la violencia en el espacio público y privado. Marchas, convocatorias y reclamos durante la pandemia de la COVID 19: actores sociales involucrados.

-Las problemáticas de género, de la diversidad y las luchas sociales por sus reivindicaciones

Historizando el patriarcado y los roles “tradicionalmente” asignados a mujeres y hombres en Argentina. El movimiento de mujeres hoy: “NI UNA MENOS” y la lucha contra la violencia de género. La trata de personas con fines de explotación sexual y laboral. Las marchas por la legalización del aborto. Las huelgas internacionales de mujeres como aglutinadoras de todas las demandas sociales, culturales, económicas y políticas en el mundo. Los reclamos y reivindicaciones del movimiento LGBTTTIQ+. Homofobia, lesbofobia, transfobia: análisis de casos actuales.

-Las problemáticas vinculadas al mundo laboral: condiciones de explotación de la mano de obra en el capitalismo actual

El trabajo en los talleres clandestinos y el trabajo rural infantil en la Argentina reciente. “Nuevos” trabajadores esenciales - “nuevas” formas de precarización laboral: Rappi, Pedidos Ya, Glovo; personal de salud; fuerzas de seguridad. Docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo: entre la virtualidad, las exigencias y el desprestigio social. El Teletrabajo y sus implicancias.

-Conflictividad y movilización social entre la década del sesenta y la actualidad

La radicalización de la protesta social entre la década del sesenta y el setenta: el Cordobazo y el Rosariazo. Trabajadores industriales, estatales, desocupados. Las nuevas modalidades de acción colectiva: puebladas, el

movimiento piquetero, las mujeres piqueteras, las fábricas recuperadas y las cooperativas de trabajadores entre la década del noventa y la actualidad. Los movimientos antiglobalización: desde las manifestaciones contra la cumbre de la OMC en Seattle hasta la actualidad. Principales reivindicaciones e ideologías.

-Problemáticas en torno a movimientos sociales

Los jóvenes en el contexto mundial y latinoamericano durante los años sesenta y setenta. Los movimientos juveniles y estudiantiles en Europa, EEUU y América Latina. Los movimientos de resistencia en contextos dictatoriales: los movimientos sociales por los derechos humanos en dictadura y democracia. Los casos de Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo e HIJOS. Los movimientos indigenistas en América Latina: reivindicaciones históricas y modalidades de acción. Los movimientos sociales recientes en Latinoamérica: casos Chile, Colombia, Perú.

-Las problemáticas ambientales en el marco de las sociedades capitalistas contemporáneas

La distribución desigual de los recursos ambientales: vulnerabilidad social y económica. Actores sociales involucrados en la cuestión ambiental. Casos concretos de problemáticas ambientales: megaminería y fracking. Sojización de la pampa húmeda y uso de agrotóxicos. Bajante histórica de los ríos y lagunas en las provincias del Litoral. Los usos y la gestión de la Hidrovía Paraguay-Paraná. Las quemadas en las islas ubicadas en el Delta del Río Paraná. Movimientos ecologistas: los casos de Andalgalá, Famatina, Gualaguaychú, las madres del Barrio Ituzaingó (Córdoba).

A modo de conclusión

Un diseño curricular que plantee problemáticas sociales relevantes o candentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas para jóvenes y adultos, abre la posibilidad de abordar temas o cuestiones que atraviesan y preocupan a los y las estudiantes, ya que son temáticas del presente en las que está en juego el futuro. Sin dudas, los contenidos que hemos construido no cubren todas las problemáticas que se pueden abordar, ya que muchas de ellas dependen del contexto espacial, cultural, social, económico y político en el cual está inserta la escuela. Solo pretendemos dar cuenta de las potencialidades del enfoque interdisciplinario y abrir el juego, sin agotarlas en esta propuesta.

Consideramos que los contenidos que proponemos permiten desnaturalizar las relaciones de poder para comprenderlas en su devenir histórico, cuestionar estereotipos y prejuicios que fomentan las desigualdades sociales, sexuales, de género, de clase, entre otras, y reconocer discursos y prácticas xenófobas, violentas y discriminatorias, comprender la conflictividad como consustancial de las relaciones sociales y políticas, etc. Como bien señalaba Pagès:

Los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y étnicas, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder, etc. son objeto de estudio preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas. (Pagès, 1994, p. 43)

Esta propuesta de contenidos requiere el desafío de construir prácticas de enseñanza con materiales, recursos y actividades que no se encontrarán en un libro de texto –o al menos no estarán en un lugar de la biblioteca. Por el contrario, demanda la búsqueda y actualización permanente de información sobre problemáticas actuales. En ese sentido, creemos que internet y el mundo virtual nos brindan esa posibilidad. Y debemos aprovecharla. Basta con asumirnos como docentes autónomos y abiertos a bucear en múltiples lugares, comprometidos políticamente, reflexivos y críticos con nuestro presente y con la formación de estudiantes capaces de pensar el mundo y transformarlo.

Bibliografía

- Álvarez, L. (2020). ¿Qué saben sobre el Tiempo Histórico los estudiantes de una escuela de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe-Argentina? *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.27, n. Especial/dez., pp. 1236-1255. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/fmWAKdElZCb9MvBlxDZJJOKs2oxIsKToN0ApuBNReIbCeudiYul77TOI>
- Aubry, A. (2010). *El sujeto y el objeto en las Ciencias Sociales o las otras Ciencias Sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/479trabajo.pdf

Contenidos curriculares para las Escuelas de Enseñanza Media para adultos

- (2019). Resolución 02/2019 de la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Coudannes, M. y Andelique, C. M. (2016). La enseñanza de la ciudadanía a partir de contenidos curriculares comunes. Un aporte a la investigación sobre la formación docente y los modos de vincularse a los contextos de la práctica. *Revista de Educación*, Año 7, N° 9, 255-270. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación* vol. 21- Junio, pp. 133-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- López Facal, R. y Santidrián Arias, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N° 69, pp. 8-20. Recuperado de: https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (coord.) *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-129). Sevilla: Díada.
- Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos (2016). Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de: https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, pp. 38-51. Recuperado de: <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia. ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq, Cdhis* vol., 25, n° 1, pp. 91-117.

Recuperado de: https://www.academia.edu/2546569/Pag%C3%A8s_J._Sant_E._2012_.Las_mujeres_en_la_ense%C3%B1anza_de_la_Historia_hasta_cu%C3%A1ndo_ser%C3%A1n_invisibles_.Cadernos_de_Pesquisa_do_Cdhis_v._25_no_1_p._91_-_117

Palti, E. (2000). ¿Qué significa «enseñar a pensar históricamente»? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 5, Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de la Plata, Santa Fe, pp. 27-42. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1556/2470>

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico”, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 14, Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de la Plata, Santa Fe, pp. 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Sugerencia de contenidos mínimos para EEMPA (2010). Dirección Provincial de Educación de Adultos. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

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* N° 17, Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de la Plata, Santa Fe, pp. 119-136. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/4175/6331>

Zenobi, V., Flouch, A. y González, V. (2016). Las representaciones sociales de la Geografía escolar: las voces de los estudiantes los profesores. Ponencia presentada en: *Primeras Jornadas de la RedIEG*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 9 al 10 de junio. Recuperado de: <https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2016/06/zenobi-flouch-gonzalez.pdf>

La historia en tiempos de globalización. Representaciones del profesorado respecto de su enseñanza y posibles aportes a la educación ciudadana

*Julia Tosello**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 54 – 80]
Recibido: 09/07/2021
Aceptado: 29/07/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias del proceso de globalización se manifiestan en cualquier parte del planeta. En este contexto, este artículo retoma algunas de las cuestiones trabajadas en mi tesis doctoral con el objetivo de atender a tres cuestiones que han resultado claves en la misma. Por un lado, trato de abordar algunos de los desarrollos teóricos que actualmente se debaten dentro de la historia global intentando organizarlos y estructurarlos, y, por otro, analizo las representaciones sociales que el profesorado de historia de nivel secundario de la ciudad de Neuquén (Argentina) posee sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza. Asimismo, aquí me propongo aportar algunos aspectos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa y crítica en didáctica de la historia de forma que puedan llegar a constituirse en orientaciones y en un posible aporte a la educación ciudadana, particularmente en estos tiempos de globalización.

* Universidad Nacional del Comahue (UNCo) - Argentina - Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. Email: julitosello@gmail.com

Palabras Clave: historia global - representaciones sociales - profesorado - enseñanza de la historia - educación ciudadana

Abstract

Societies are in a constant process of change and the consequences of the globalization process are manifested anywhere on the planet. In this context, this article takes up some of the topics discussed in my doctoral thesis with the aim of addressing three issues that have been key in it. On the one hand, I try to address some of the theoretical developments that are currently being debated within global history, trying to organize and structure them, and, on the other, I analyze the social representations that secondary-level history teachers in the city of Neuquén (Argentina) has on this historiographical perspective in teaching. Likewise, here I propose to contribute some theoretical and empirical aspects to qualitative and critical research in didactics of history so that they can become guidelines and a possible contribution to citizenship education, particularly in these times of globalization.

Keywords: global history - social representations - professorate - history teaching - citizenship education

Introducción

Vivimos en un mundo que está experimentando transformaciones profundas en el que la concentración del espacio y la aceleración del tiempo (Brauer, 2016), redefinen las relaciones sociales y las subjetividades tanto a nivel local como planetario. Pareciera que todos/as estuviéramos cada vez más interconectados/as, tejiendo una gran interdependencia. Sin embargo, mientras que en este contexto global algunos grupos lideran este proceso y se benefician social y económicamente de estos cambios, otros van hacia un mayor aislamiento, migraciones forzadas, pobreza estructural, precariedad, marginación social y una excesiva localización (Andreotti, 2006; 2014). La progresiva exclusión social y la invisibilidad de los grupos afectados lleva a una creciente desigualdad e injusticia social tanto entre diferentes países como hacia su interior (González Valencia, et al., 2016). Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias de vivir en un mundo global se manifiestan en cualquier parte del planeta.

Si desde la teoría crítica la educación en ciencias sociales y en historia han de orientarse a una sociedad más justa, más libre y más participativa, para dar respuesta a las desigualdades y las injusticias sociales desde lo local a lo global (Benejam, 1997), cabe preguntarse qué historia enseñar para el mundo global y para el siglo XXI, si queremos formar una ciudadanía crítica, democrática, responsable y comprometida con una cultura cívica y política a un nivel más amplio y global, que aprecie la identidad y la alteridad como elementos constitutivos de la misma (Jara, 2008).

La globalización y los procesos asimétricos de interdependencia nos llevan entonces, a reflexionar sobre los modos de pensar y organizar la educación en general y la enseñanza de la historia en particular. Ciertamente, el presente global supone un desafío para el abordaje de los relatos sobre el cambio social en este tiempo y en este escenario socialmente complejo (Conrad, 2017).

En este marco, este artículo procura atender a tres cuestiones que han resultado claves en mi tesis doctoral². Por un lado, trato de abordar algunos de los desarrollos teóricos que actualmente se debaten dentro de la historia global intentando organizarlos y estructurarlos, y, por otro, analizo las representaciones sociales (Moscovici, 1979) que el profesorado de historia de nivel secundario de la ciudad de Neuquén (Argentina) posee sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza. Asimismo, aquí me propongo aportar algunos aspectos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa y crítica en didáctica de la historia de forma que puedan llegar a constituirse en orientaciones y en un posible aporte a la educación ciudadana (Santisteban, et al., 2018), particularmente en estos tiempos, en los que la globalización nos plantea la necesidad de empezar a pensar en nuevas formas de ciudadanía y, por lo tanto, en nuevas formas de educación (Davies, et al., 2005).

Considero que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas perspectivas en la enseñanza de la historia en este mundo interdependiente es de suma relevancia para poder reflexionar sobre la educación histórica de ciudadanos/as –globales– en la medida que les permita comprender e interpretar el nuevo contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

² Tosello, J. (2021). *Educación histórica en un mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo (Neuquén y Barcelona)*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Director Dr. Antoni Santisteban (UAB) y Co-Director Dr. Miguel A. Jara (UNCo). Repositorio institucional: <https://ddd.uab.cat/record/243483?ln=ca>

La historia en un mundo global

Durante las últimas décadas, varios/as han sido los/as historiadores/as que se han interesado por plantear una historia más adecuada a nuestro presente, esto es, una historia que se dirija hacia lo global. Chartier (2001) hace ya veinte años sostenía que es la conciencia de la globalidad contemporánea la que orienta el trabajo de los/as historiadores/as, puesto que permite tomar conocimiento sobre la diversidad cultural en el mundo y la posibilidad de hacer comparaciones a escala planetaria.

Como bien sabemos, la historia como disciplina surgió a finales del siglo XIX ligada a la consolidación del Estado-Nación, lo que llevó a que la investigación histórica estuviera en gran parte condicionada por el llamado 'nacionalismo metodológico' (Olstein, 2019). Sin embargo, hoy vivimos en un mundo interdependiente que nos insta a pensar globalmente, por lo que una historia orientada hacia lo global puede aportar a nuestro entendimiento del pasado y, por tanto, de nuestro presente (Olstein, 2019). Según Olstein (2019), la globalización radica esencialmente en trascender las fronteras económicas, políticas, lingüísticas, regionales y culturales, por lo que, si pretendemos pensar la historia desde una perspectiva global, deberíamos trascender esas fronteras. Para Bresciano (2015; 2020), la globalización y sus dinámicas están transformando la manera en que vemos el mundo, lo que hace a que se renueve la historiografía y se comiencen a plantear temas renovados y nuevas preguntas para investigar los procesos históricos desde una óptica diferente.

Puede decirse que para varios/as historiadores/as hoy se trata entonces de intentar hacer historia global. No obstante, aunque en este giro hacia lo global los/as autores/as parecen coincidir en algunos aspectos básicos, no existe un consenso sobre cómo definir a esta historia, como tampoco sobre el campo que abarca ni su metodología (Hausberger y Pani, 2018). Conrad (2017) sugiere que hoy la historia global resulta un ámbito complejo, interdisciplinar y en construcción que expresa la dirección que está tomando la investigación histórica, derivada de los cambios en la percepción de las espacialidades y de las temporalidades en las representaciones de la historia y sus narrativas en general.

A la complejidad dentro del propio campo de la historia global, se le añade su coexistencia con múltiples enfoques similares que Olstein (2019) llama historias transfronterizas –tales como la historia mundial, la historia de la globalización, la gran historia, la historia oceánica, la nueva historia internacional, entre otras– que evidentemente también apuntan a lo global y que se solapan unos

con otros. Aunque estos enfoques poseen algunos puntos de encuentro y ciertas similitudes, difieren entre ellos ya sea por el recorte que hacen de la realidad y por su unidad de análisis, o bien por la definición que le otorgan al concepto mismo de globalización.

En lo que sí parece haber un consenso entre estos diversos enfoques teóricos y metodológicos –entre los que se encuentra la historia global–, es en que actualmente se trata de superar la historia universal tradicional y eurocéntrica ligada a una narración histórica centrada en el ascenso de occidente (Fazio Vengoa, 2006; Conrad, 2017), lo que evidencia una intencionalidad por poner en tensión la idea de un único proceso histórico lineal y homogéneo articulado en fases acumulativas según unos principios y unas leyes que parecieran regir la historia de todos los grupos humanos del planeta de acuerdo con la existencia de una única historia (Mazlish, 2001). Sin embargo, como bien indica Valero Pacheco (2017), el hecho de buscar abrirse a otras historias no occidentales para construir un relato plural e incluyente no es suficiente, ya que no han desaparecido completamente los prejuicios eurocéntricos que imponen una única forma de ver el mundo en función de los cánones de un occidente universal.

La historia global: entre convergencias y discrepancias

Los trabajos y ensayos abordados aquí compilan algunas de las propuestas sobre historia global en las que se intenta configurarla como un enfoque diferenciado. Si bien entre estos trabajos se observa una clara tendencia a hacer historia global, parecen coexistir varias concepciones que poseen ciertos puntos de encuentro, pero también varias discrepancias. A tal efecto, en este apartado presento un estado –acotado– de las ideas centrales que se debaten dentro del campo intentando identificar convergencias y diferencias al interior de la comunidad de historiadores/as a partir de la delimitación, la denominación y la selección de temas ligados al enfoque.

En primer término, quienes reflexionan sobre la historia global concuerdan en que este enfoque supone una perspectiva renovada de la historia que toma al actual proceso de globalización como su origen y su razón de ser, puesto que, si el mundo se encuentra globalizado, deberíamos pensar la historia desde esa perspectiva para entender el presente global. Valero Pacheco (2017), expone que hablar de historia global conlleva asumir la globalización y las diversas discusiones que desde los años 90 se han desarrollado alrededor del concepto.

Según la autora, el propósito de la nueva historia global es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización para aprehender los procesos globales históricamente. Fazio Vengoa (2009), por su parte, plantea que la historia global no pudo haber existido antes de la globalización, por lo que considera que esta es la historia de y para el mundo contemporáneo, siendo lo global el escenario propio de nuestro presente histórico. Para el autor, esta es la primera vez que existe una verdadera interpenetración entre diferentes procesos contemporáneos en el que distintos colectivos humanos comparten un mismo horizonte espacial y temporal: el mundo (Fazio Vengoa 2006).

En segundo lugar, los/as historiadores/as concuerdan en que la unidad primordial –pero no exclusiva– de análisis de la historia global debería ser el mundo o el planeta (Fazio Vengoa, 2009; Bresciano, 2015; 2020; Hausberger y Pani, 2018; Olstein, 2019), o bien el globo o la globalidad (Mazlish, 2001; Conrad, 2017). Aunque esto no supone desconocer unidades de análisis más acotadas como puede ser lo local o lo regional (Conrad, 2017), todos/as coinciden en que los relatos históricos han de contextualizarse dentro de lo global como unidad fundamental. Como bien sugiere Mazlish (2001), la historia global no busca abordar la totalidad, sino adoptar una perspectiva diferente en la que el globo –de ahí el calificativo de ‘global’– apunta a la idea del planeta como un espacio o un hábitat en el que lo que acontece a nivel global siempre afecta y se manifiesta en lo local, aunque sea de manera distinta. Según Olstein (2019), la historia global concibe al mundo como una entidad histórica, es decir, una unidad funcional estructurada a partir del desarrollo de interacciones perdurables entre sociedades humanas a lo largo de todo el planeta a partir del proceso de globalización.

En el debate dentro del campo, además, se observa un consenso en que, puesto que la historia global prioriza el abordaje de las conexiones entre grupos sociales y culturales contextualizados en el mundo, ha de centrarse en la sincronía de los procesos como objeto de estudio, sin desestimar en absoluto obviamente la diacronía. En tal sentido, puede decirse que hacer historia global supone conectar o relacionar historias y contextualizarlas en lo global (Olstein, 2019). Para Conrad (2017), abordar las conexiones entre grupos humanos permite poner en cuestión el ‘ascenso de occidente’ y el ‘milagro europeo’ y, por ende, cuestionar al eurocentrismo como la única perspectiva de análisis y modelo interpretativo de los procesos históricos que dan sentido al pasado.

En lo que respecta a algunas de las discrepancias hacia el interior de la comunidad de historiadores/as que están pensando en el enfoque, estas se corresponden justamente con el tipo de conexiones entre grupos humanos. Así,

mientras que para algunas/os autores/as la historia global debería ocuparse de las conexiones entre grupos humanos y culturas en general (Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018), para otros/as debería ocuparse de las conexiones que en lo particular contribuyeron a que el mundo se globalice, es decir, las interacciones perdurables en el tiempo que generaron interdependencias (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Bresciano, 2015; 2020; Valero Pacheco, 2017). Para este último grupo, las conexiones entre culturas y grupos que solo suponen contactos de menor intensidad y que no hayan llevado a cambios estructurales que contribuyeron con el proceso de globalización no han de ser contempladas como objeto de análisis dentro del enfoque.

Asimismo, hay historiadores/as que solo consideran las conexiones a partir del último proceso de globalización (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Valero Pacheco, 2017; Olstein, 2019). Valero Pacheco (2017) expone que, puesto que a través de este enfoque se trata de dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización y aprehender procesos globales históricamente, la historia global incluye a las interconexiones históricas entre sociedades durante los procesos globales. Para otro grupo de autores/as, en cambio, este enfoque se ocupa de las conexiones entre grupos sociales y culturas desde los comienzos de la humanidad (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). En esta línea, puesto que para Conrad (2017) no existe grupo social que se desarrolle en aislamiento y solo se puede comprender su historia por medio de su interacción con otros grupos, este campo estudia las conexiones en general, esto es, la movilidad, las comunicaciones, los intercambios, las relaciones, los vínculos, los entrelazamientos, las redes y los flujos desde los periodos más remotos de la historia, aun cuando la integración de lo global y local y las relaciones entre las sociedades y culturas hayan sido más difusas y débiles.

Ligado a las conexiones, más específicamente las interacciones perdurables, algunos/as autores/as globales manifiestan interesarse por estudiar el impacto de esas conexiones en los grupos sociales y culturales. Olstein (2019) por ejemplo, propone abordar los impactos acumulativos y recíprocos que las relaciones interdependientes con potencial de volverse globales generan en las partes involucradas, esto es, en los grupos humanos que integran cierta interacción. En la misma línea Bresciano (2020), pero sin limitarse el proceso de globalización, sostiene que la historia global ha de atender a cómo las sociedades han influido, afectado o transformado a otras, centrándose en las causas de los procesos de convergencia regional, continental y planetaria más allá de los estados y/o de las civilizaciones.

Derivado del abordaje de las conexiones entre grupos, dentro del campo hay algunos/as historiadores/as que sostienen la necesidad de hacer visible en la historia la variedad de etnias, grupos sociales y culturas, lo que podríamos traducir en la inclusión de una perspectiva multicultural en la historia global. En tal sentido, Fazio Vengoa (2006; 2009) postula una historia inclusiva según un paisaje (global) en el que existe una gran diversidad y en el que diferentes colectivos humanos con historias locales variadas se integran en una unidad global en la que dialogan interculturalmente.

De lo expuesto, puede decirse que se observa un consenso sobre la unidad de análisis de la historia global en que las conexiones entre grupos sociales constituyen el aspecto primordial en el que indagar dentro de este campo.

En lo que existe un claro desacuerdo es en el recorte temporal de la historia global, puesto que no todos/as los/as autores/as globales consideran que este enfoque tenga que limitarse históricamente al proceso de globalización. Al respecto, hay un grupo de historiadores/as que concibe a este enfoque como historia reciente o contemporánea por lo que se corresponde con el periodo que abarca la última y actual globalización y trata sobre los procesos que subyacen a la misma (Hausberger y Pani, 2018). Mazlish (2001) plantea que la nueva historia global es historia contemporánea ya que, si bien se remonta hacia el pasado solo lo hace tanto como la comprensión de los factores que han llevado a la globalización lo requieran. Otro grupo de autores/as piensa que este enfoque aborda también otros periodos históricos por lo que la historia global trasciende el proceso actual de globalización (Hausberger y Pani, 2018). Dentro de este grupo, hay quienes consideran que este enfoque se extiende temporalmente a partir de lo que denominan la globalización temprana –cuyo origen se encuentra en el siglo XVI– y el ascenso de Europa y occidente –como de Williamson (1997), Bayly (2010) u Osterhammel (2015)–, y otros/as que conciben la existencia de diversas globalizaciones en la historia –como lo fue por ejemplo, la expansión del Imperio Romano, resultado de un proceso de romanización, esto es, de globalización a nivel del continente euroasiático (Pitts y Versluys, 2015). Asimismo, hay historiadores/as que sostienen que el enfoque abarca todos los periodos de la historia de la humanidad –historia mundial–, por lo que es posible trabajar las relaciones entre grupos humanos de diferentes territorios y las interacciones entre lo local y lo global en todos los momentos de la historia. Según este planteo, la existencia de patrones de contacto y de intercambio en cualquier época de la historia constituyen algunos de los vestigios que pudieron llevar a la globalización (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018).

Hasta aquí, puede decirse que la sincronía resulta el eje de la historia global como enfoque específico (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019), lo que tiene su expresión tanto en el abordaje de la temporalidad como de la espacialidad como dos cuestiones que indefectiblemente no pueden existir una sin la otra.

En relación con la temporalidad, puede decirse que el hecho de que la historia global se centre en las relaciones e interacciones entre grupos sociales ha llevado a que los/as historiadores/as se inclinen particularmente por el estudio de la dimensión temporal sincrónica, esto es, por el abordaje de la contemporaneidad histórica (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Dado que la contemporaneidad histórica alude a diversos acontecimientos y procesos históricos simultáneos que se conectan e interactúan entre sí, esta resulta crucial para la historia en un mundo global, ya que permite que se formulen explicaciones más allá de lo que acontece en la historia de un grupo humano o una civilización y que, por ende, se aborden las relaciones causales sin quedar ceñidas a un territorio delimitado, tal como tiende a ocurrir con la historia nacional (Olstein, 2019). No obstante, como bien indica Conrad (2017), interesarse por la sincronía desde la temporalidad y por la contemporaneidad histórica no significa abandonar la diacronía y el estudio de las continuidades prolongadas en el tiempo. Por el contrario, según nos plantea Fazio Vengoa (2009), la intensificación de la globalización ha llevado al fortalecimiento de la diacronía en los entramados históricos particulares con la sincronía de la contemporaneidad globalizada, lo que lleva a que se acorte la distancia entre lo local y lo global.

Asimismo, pensar a la historia desde lo global abre a la posibilidad de entrelazamientos espaciales, dado que el estudio de la sincronía permite conectar unos acontecimientos con otros surgidos en otros territorios que incluso pueden llegar a ser muy distantes (Conrad, 2017). Para este enfoque, entonces, a la sincronía también se la puede concebir a través de la espacialidad. Así, desde este punto de vista, todo acontecimiento que ocurre en un determinado sitio del mundo puede afectar a lo que acontece en otros territorios (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Como bien sugiere Fazio Vengoa (2006), la historia global supone la convergencia de historias locales con fines globales dentro de un mismo horizonte global.

De lo expuesto, hablar de sincronía desde la espacialidad supone contextualizar historias locales o regionales en lo global conectando o relacionando historias que acontecen en espacios distantes. Para Conrad (2017), uno de los aportes principales de la historia global consiste en ampliar

y diversificar la idea de espacio, lo que significa dejar a un lado las unidades cerradas para interesarse por las relaciones entre territorios y escalas contextualizando lo que acontece hasta llegar a lo global, complejizando en definitiva a la misma temporalidad. Aunque para Conrad (2017), no todos los procesos históricos poseen un alcance completamente planetario, la historia global permite pasar por varias escalas intermedias que llevan a que lo global y lo local no sean siempre ideas opuestas.

La historia global, entonces, permite pensar las escalas territoriales como entrelazadas, haciendo uso de las que se consideren más apropiadas según lo que se quiera abordar (Conrad, 2017; Valero Pacheco, 2017). En tal sentido, dado que desde este enfoque no hay ningún sitio o región del planeta que se encuentre en forma totalmente aislada, algunos/as historiadores/as globales plantean una historia glocalizada y aceptan que existe una interrelación entre los factores locales y los fenómenos globales (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). Según la idea de glocalidad –concepto acuñado originalmente por Robertson (1995)–, lo que frecuentemente se designa como local se encuentra indirectamente incluido dentro de la globalidad por lo que lo global no puede entenderse sin lo que acontece en lo local.

Aspectos y consideraciones metodológicas

Las representaciones sociales (Moscovici, 1979, 1981; Jodelet, 1986) del profesorado de historia de nivel secundario de la provincia de Neuquén abordadas aquí se desprenden de testimonios obtenidos a partir de cuestionarios de preguntas en su mayoría abiertas que exploran esta perspectiva historiográfica en la enseñanza, esto es, el abordaje de los grupos humanos, las culturas y sus conexiones en la enseñanza de la historia y la espacialidad y la temporalidad de acuerdo a los preceptos de la historia global –ver Anexo 1. Me interesa abordar y analizar las representaciones sociales ya que son un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986) que, por poseer un sentido práctico y por constituir sistemas de referencia y maneras de pensar que permiten interpretar y organizar la realidad, dan sentido a las decisiones que al profesorado toma al enseñar historia, a sus finalidades de enseñanza, a sus planificaciones y a su accionar en las aulas (Pagès, 1997).

Aquí atiendo a lo que dice el profesorado analíticamente abordando los datos en forma integrada y evitando repetir información (Flick, 2014, 2015) para buscar detectar algunas tendencias y analizarlas a la luz de los diversos

planteos sobre historia global. Salvaguardando las dificultades que implica tomar conocimiento de lo que ‘dicen hacer’ los/as profesores/as encuestados/as en sus clases de historia, la investigación intenta ser lo más seria y minuciosa posible, por lo que ejemplifico el análisis a través de testimonios ilustrativos. Si bien abordar las representaciones sociales no permite aprehender la práctica concreta, su exploración y análisis resulta una vía indirecta para promover la mejora y la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Jara et al., 2016), constituyendo un aporte a la formación inicial y continua del profesorado (Pagès y Santisteban, 2011). En tal sentido, las preguntas que realizo no solo exploran qué piensa el profesorado en relación a estos aspectos de la historia global sino que también indago en cómo dicen hacer lo que hacen y habilito a que utilicen la ejemplificación para expresarse –ver Anexo 1.

El cuestionario diseñado se basa en el marco conceptual construido para la investigación y encuentra autenticidad y confiabilidad (Corral, 2009), en la validación –externa– realizada por dos profesores y una profesora expertos/a en la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, –uno de ellos particularmente conocedor de las particularidades del contexto social en los que se efectúa el estudio. Los/a especialistas/a revisaron el cuestionario atendiendo a su estructura, pertinencia, contenidos y claridad del vocabulario.

Puesto que me propongo examinar cómo el profesorado percibe y experimenta la enseñanza de la historia analizando e interpretando puntos de vista y significados sobre la práctica de enseñanza, el análisis de los datos llevado a cabo en este artículo adopta un enfoque metodológico cualitativo (Eisner, 1998; Simons, 2011; Flick, 2014, Hernández Sampieri, et al., 2014), De todo lo expuesto, puede decirse que esta es una investigación exploratoria, fenomenológica-reflexiva, interpretativa y crítica (Armento, 1996; Tejada, 1997; Embree, 2003; Hernández Sampieri et al., 2014; Flick, 2015).

Si bien reconozco que los datos analizados aquí no son generalizables, proporcionan una panorámica sobre qué dicen y qué piensan algunos/as profesores/as en ejercicio de la ciudad de Neuquén con relación a la historia global, lo que permite intentar esbozar algunas orientaciones teóricas para identificar planteos historiográficos de la historia global que puedan aportar a la educación ciudadana (Santisteban et al., 2018) buscando construir lo que Simons (2011) denomina una ‘teoría interpretativa de los casos’. Puesto que los estudios de caso tienen su base en un enfoque etnográfico, su abordaje en esta investigación me permite comprender y analizar las creencias de los/as participantes estudiándolas en forma holística (White, 1986 en Pagès, 1997).

Para identificar a los testimonios en relación a los/as participantes, utilizamos seudónimos (Simons, 2011) contruidos mediante códigos contruidos por una letra N (de Neuquén) y un número (1, 2, 3, etc.) según orden en que fueron respondiendo los cuestionarios) al describir los testimonios de las personas (Angrosino, 2012).

En total, fueron 15 los cuestionarios que lograron recabarse durante la investigación. En función de los datos personales, la mayoría de los/as participantes se identifica con el género masculino (10) y tiene entre 30 y 39 años. Solamente dos profesores y una profesora dicen poseer entre 40 y 49 años y un solo profesor se encuentra en la franja etaria entre los 20 y los 29 años y otro en la de los 60 y 69. Si buscamos relacionar la edad con el tiempo que el profesorado lleva en ejercicio, la mayoría de los/as participantes terminaron sus estudios de grado entre el 2005 y el 2017, por lo que puedo observar que no llevan tanto tiempo en las aulas de historia. Solo un profesor de 49 años (al que llamaré N11) dice haber concluido sus estudios en 1995. Con respecto a la formación inicial o carrera de grado, todos/as los/as participantes, estudiaron el profesorado en historia en la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) y en cuanto a la de posgrado, solo dos profesores (N4 y N7) poseen la Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Historia (UNCO). Solo un profesor (N7) y una profesora (N9) se desempeñan en escuelas secundarias privadas de gestión pública, el resto trabaja en el sector público. Si bien los datos expuestos aquí no son considerados como variables aquí, pienso que es relevante tomar conocimiento sobre quiénes son aquellos/as que han participado en este estudio.

La historia global en la enseñanza. Representaciones del profesorado

En este apartado presento los resultados y el análisis de la información obtenida en los cuestionarios en los que participaron profesores/as que enseñan historia en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén.

En función de los testimonios obtenidos, puede decirse que en lo que respecta a las conexiones entre grupos humanos y culturales subyacen fundamentalmente relaciones de tipo asimétricas, centradas en el poder y en la dominación como conceptos claves a enseñar en la historia y caracterizadas por el conflicto entre partes que se encuentran en una situación de desigualdad. Al respecto, se observa que en la mayoría de las respuestas se pone énfasis en la

opresión de una cultura sobre la otra destacándose los procesos de aculturación y desintegración social y cultural de ciertos grupos.

Entre las relaciones asimétricas, se destaca la desestructuración de la organización social de los pueblos originarios en su encuentro con los grupos humanos provenientes de Europa, dentro del periodo histórico que algunos/as los/as historiadores/as globales denominan la ‘globalización temprana’. El ejemplo que aparece entonces con mayor frecuencia en los testimonios es el de la ‘Conquista de América’, donde pareciera que, las relaciones culturales de poder se hacen más visibles. En este sentido, la profesora N5 expresa lo siguiente: “El ejemplo (...) es el de la construcción del orden colonial americano, destacando el impacto de la conquista europea y la posterior colonización, enfatizando en el proceso de desestructuración de las sociedades nativas”.

En este mismo sentido, el participante N10 enuncia: “Relaciones entre conquistadores, religión católica, pueblos originarios y otros grupos oprimidos en el proceso de conquista y colonización de América”.

Entre los/as participantes que se enfocan en el ejemplo de la conquista y colonización de América, un profesor, particularmente, pone el acento en cómo el proceso de desestructuración afectó y sigue afectando a los pueblos originarios, lo que sugiere que se interesa por las consecuencias de los contactos entre grupos culturales. A tal efecto, proponiendo construir en la enseñanza un relato histórico desde la perspectiva de los pueblos americanos, el participante N7 comenta la siguiente experiencia:

Durante el año 2015 fui incorporando nuevos recursos y fuentes documentales para abordar La conquista de América: El choque cultural’. La finalidad fue poner en discusión el impacto de la conquista española sobre la organización de los pueblos indígenas a partir de la reflexión y debate sobre la palabra de los ‘vencidos’...el marco de la secuencia, se buscaba relacionar pasado y presente teniendo en cuenta la lectura que los movimientos indigenistas hacen del pasado y el impacto de la conquista.... El análisis del choque cultural implicaba que pensarán en una situación compleja, es decir, en el encuentro con la otredad desde la mirada de los pueblos conquistados.

Tal como puede verse en el último testimonio, hay encuestados/as que manifiestan una clara preocupación por trabajar los efectos que las conexiones generan en los grupos humanos. En tal sentido, desde la perspectiva de los grupos oprimidos, se puede hablar de una tendencia a que el profesorado se interese por abordar en la enseñanza las injusticias sociales, prácticas genocidas

y etnocidios resultantes de las conexiones. Centrándose nuevamente en el caso de la conquista de América, el profesor N3 dice: “Sí, cuando se enseña a las/los estudiantes el choque cultural, el etnocidio y genocidio llevado a cabo al momento del “descubrimiento”, conquista y colonización de América”.

Al respecto, el encuestado N4 enuncia que al abordar conexiones en la enseñanza su *propósito general* resulta en visibilizar desigualdades y las injusticias sociales: “Considero que trabajo sobre las relaciones de poder entre culturas. Al menos ese es mi propósito general, para dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos”.

Hasta aquí y derivado del tipo de conexiones entre grupos humanos y culturales que los/as participantes de la ciudad de Neuquén dicen abordar en general y de los ejemplos a los que se hace referencia en los testimonios en concreto, se observa un profesorado particularmente interesado en trabajar la cultura mapuche, es decir, en enseñar una historia más local enfocada en este grupo cultural.

Si bien se aprecia que los/as participantes se inclinan por abordar culturas locales, hay quienes a través de sus testimonios también sugieren abordar otras escalas en la enseñanza y, por tanto, otros grupos culturales, preferentemente americanos. A tal efecto, puede decirse que se identifica una tendencia general a construir relatos históricos desde la perspectiva de las culturas americanas, poniendo énfasis ya no solo en la escala local sino también en una más amplia: Sudamérica como región y/o continente.

En tal sentido, podemos citar dos ejemplos. El profesor N6 expresa: “En especial americanas, azteca, maya, inca, de nuestro país como mapuce o boliviana. De cualquier forma privilegio una mirada de clase”. Y el participante N7 dice:

En general (...) abordo muy poco las culturas europeas (...) mis propuestas abordan la historia americana y las culturas europeas ingresan al aula en torno al contexto. No obstante (...) retomo la cultura grecorromana para abordar los principales filósofos de la antigüedad.

Asimismo, como puede corroborarse en estos testimonios, si bien el profesorado no deja de incluir culturas europeas en sus clases, puede observarse que por lo general las abordan y las enseñan en función de lo que acontece en América. Tal como el participante N3:

En las clases de Historia (...) se recurre a tomar algunas características fundamentales de la cultura europea solamente para observar

cuestiones sociales, políticas, económicas y religiosas del feudalismo y su posterior desarrollo modernista para luego adentrarnos a la conquista y colonización sobre América.

Los/as encuestados/as que si parecen poner el acento en las culturas más europeas y dominantes, lo hacen en el sentido de cuestionar su supremacía. Así, este grupo de participantes, no alejándose en absoluto del choque cultural que implicó la conquista y colonización de América y del proceso de desestructuración de las culturas americanas frente a la imposición de diversos mecanismos de la cultura europea, enfatiza en las conexiones en las que prima el poder en una larga duración que se renueva con el desarrollo capitalista. Por ejemplo, el profesor N11 dice: “Relacionamos la cultura blanca, racista, machista y capitalista importada por la iglesia católica a América para su imposición a sangre y fuego, con las culturas preexistentes y observar en qué consiste un epistemicidio, por ejemplo”.

Por otro lado –aunque también en la línea de lo que se expresa en el último testimonio– cuando se trata de hablar de la enseñanza de las conexiones, sin poner el acento en ningún periodo histórico en específico, el profesor N4 particularmente dice trabajar contradicciones y tensiones entre grupos humanos resultantes de las relaciones de poder en sentido amplio. En tal sentido, se muestra interesado en hacer visible cómo las conexiones entre grupos influyen en las construcciones identitarias:

En diversidad o en múltiples culturas es preciso reconocer tensiones y contradicciones culturales en vínculo con relaciones de poder (...) la identidad cultural de un grupo social se encuentra atravesado por relaciones de poder y de construcción política que no se pueden obviar. Aun cuando el foco esté pensado en dar cuenta solo de las tensiones en los procesos de sostenimiento y construcción que puede realizar un grupo sobre su cultura.

Asociado a cuestiones de poder, el mismo profesor abre el abanico respecto de los temas a enseñar y expone su interés por evidenciar desigualdades y la imposición de identidades, tales como por ejemplo, identidades de género: “Dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos. También en parte las relaciones que permiten ciertas construcciones identitarios y culturales en casos históricos. Ejemplo, observando el lugar de la mujer y de pobre en el marco de relaciones que son impuestas”.

Tal como puede apreciarse entonces, más allá de la clara tendencia a construir relatos desde la perspectiva de las culturas americanas, hay quienes no dejan de plantearse enseñar conexiones y relaciones asimétricas entre otros grupos desde una historia más reciente a una historia más remota. En tal sentido, en los testimonios aparecen otros grupos humanos entre los que se incluyen además de culturas europeas, ciertas culturas africanas y asiáticas. Tal como expresa la profesora N5:

Principalmente en los cursos de Historia de 1º año suelo abordar culturas del mundo antiguo, situadas en Europa/Asia/África, porque me permiten luego realizar comparaciones con las culturas nativas americanas. En segundo año de Historia, retomamos estas culturas nativas americanas, destacando el grado de complejidad de las mismas, con el fin de que los estudiantes puedan apreciar las consecuencias del proceso de la conquista y colonización europea en las estructuras de las mismas, atendiendo a las relaciones económicas, sociales, políticas.

Por otra parte, aunque igualmente ligado a las conexiones entre grupos humanos, hay encuestados/as que señalan trabajar la perspectiva intercultural al enseñar historia. Quienes refieren a esta perspectiva, la definen como el abordaje de un diálogo cultural que, a la vez que posibilita poner en tensión la idea de la existencia de una cultura dominante –generalmente la europea–, permite profundizar en los aportes de las diversas culturas en los relatos que construyen en las clases. Al respecto el profesor N10 expone:

Opto por una perspectiva intercultural (...) ya que (...) hace hincapié en el abordaje de otro tipo de culturas (más allá de la hegemónica occidental) tanto desde el reconocimiento de las mismas como desde los enfoques que las mismas aportan a los contenidos escolares abordados.

Quienes dicen trabajar esta perspectiva, destacan que les permite descolonizar y repensar el currículum, puesto que habilita a visibilizar relaciones de poder, de dominación y de subordinación. En tal sentido, el profesor continúa diciendo:

Una perspectiva intercultural permite desnaturalizar y descolonizar el currículum y las relaciones entre los actores sociales que habitan la escuela (...) hacer énfasis en las relaciones de poder, de dominación y subordinación que existen entre ellas...habilita un diálogo entre-culturas en un pie de igualdad.

En la misma línea, uno de los/as participantes, al referirse a la perspectiva intercultural al enseñar historia, señala que permite no solo visibilizar ciertos grupos sino denunciar desigualdades e injusticias a través de la historia enseñada. Tal como sugiere el participante N11: “La interculturalidad (...) como la denuncia de los crímenes de occidente para dar lugar a la recuperación de saberes y conocimientos silenciados durante quinientos años y habilitar, en un pie de igualdad, ese diálogo de saberes”.

En la misma línea de lo que ocurre con el abordaje que hace el profesorado de los grupos humanos, cuando he indagado respecto del tratamiento de la espacialidad de acuerdo con los preceptos de los planteos teóricos de la historia global, desde la primera lectura de las respuestas recabadas se puede apreciar la tendencia a construir fundamentalmente relatos históricos desde Latinoamérica, o bien, según otros testimonios, desde Sudamérica.

Esto se evidencia a través del espacio que evidentemente más se repite en los testimonios, esto es, el latinoamericano, que para la mayoría de los/as profesores/as encuestados se constituye como una región y, por ende, como su escala –regional– predilecta al historizar desde la enseñanza.

Esto puede ejemplificarse a través del testimonio del profesor N2, muy conciso pero potente: “Ejemplo: la región, Latinoamérica”.

Al respecto, el participante N7 expresa:

En general tiene más peso la escala regional (pensando en la región sudamericana). Tomo esta escala territorial para poder trabajar con una problemática compartida en los países que integran la región, pero que presentan ciertas diferencias en cuanto a los actores sociales que participan, su relación con el estado, etc.

Tal como indica el profesor en su testimonio, concebir a Sudamérica como una región que comparte ciertas problemáticas comunes no supone dejar de reconocer que hacia su interior existen zonas con grupos humanos con características culturales propias.

Al mismo tiempo, de los testimonios se deduce que para la mayoría de los/as participantes construir en las aulas relatos históricos desde la perspectiva del espacio latinoamericano supone privilegiar lo que acontece en América antes que lo que ocurre en Europa, buscando eludir narrativas históricas y posicionamientos de tipo de eurocéntricos. En tal sentido, la profesora N13 señala: “La escala territorial que más peso tiene es América ya que desde acá parto para hacer énfasis en el territorio en el que vivimos”.

Continuando con la línea de privilegiar los relatos contruidos desde el espacio sudamericano y al mismo tiempo buscando acotar las escalas, hay ciertos/as participantes que parecen preocuparse también por enfatizar en la enseñanza procesos históricos a nivel nacional o estatal. En esta línea, la profesora N6 dice: “La de Argentina y de América, en particular del sur. Depende de qué año y qué curso y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea”.

Para cerrar respecto de Latinoamérica o Sudamérica como espacio predominante al enseñar historia, a través de las respuestas obtenidas se observa también que algunos/as participantes lo conciben como una escala continental. Quienes consideran a Latinoamérica como un continente, por lo general tienden a contraponerlo con lo que acontece en el espacio europeo; tal como se aprecia en el testimonio del participante N3: “América Latina y Europa Occidental, son los dos continentes que tomo como espacio para la enseñanza de los contenidos pedagógicos de Historia”.

Por otro lado, considerando el enfoque de la historia global en cuanto a las interacciones entre espacios geográficos e historia, desde la sincronía, analizamos particularmente las interacciones que el profesorado dice trabajar y trabaja entre lo global y lo local en sus clases de historia.

A tal efecto, si bien claramente existe una tendencia a construir los relatos históricos desde la región latinoamericana, también entre los/as encuestados/as hay quienes muestran cierta preferencia por trabajar en sus clases a partir de lo local y de lo global y de sus interrelaciones y conexiones, siendo la escala territorial local –es decir, lo más próximo– la opción metodológica más determinante. Al respecto, el profesor N4 dice: “La local principalmente. Lo global en igual importancia. Ambas en simultáneo. La de su entorno cotidiano en el marco de problemas globales”.

Asimismo, cuando se trata de abordar interrelaciones entre espacios en sus clases de historia, también hay quienes exponen que trabajan los acontecimientos históricos a nivel local, contextualizándolos en otras escalas territoriales, entre las que se incluyen la escala global. Al respecto, la profesora N5 expone: “Parto generalmente de lo micro a lo macro, de lo local a lo global, tratando de establecer las relaciones complejas que se dan entre los espacios y/o escalas territoriales mencionadas”.

En este mismo sentido, un profesor dice que es importante conectar lo local en relación a lo que acontece en lo global, haciendo alusión a una historia más contemporánea, más reciente y del presente. Tal como enuncia el participante N15:

Vinculando fenómenos locales con fenómenos globales. Ejemplo los vaivenes de la economía local (hidrocarburífera) en base a los movimientos macroeconómicos de escala global. Vincular la producción frutícola local, atendiendo a la demanda del mercado mundial que influye en la región.

En lo referido al trabajo con escalas, se destaca particularmente el profesor N10 que al referirse a la espacialidad en sus clases y al trabajo con escalas, dice poner énfasis en el concepto de glocalidad en la enseñanza de la historia: “La escala territorial de mayor peso en las clases es la glocal, porque permanentemente tratamos de establecer las interrelaciones entre el contexto local y global”.

Por último, en lo que concierne a la espacialidad y ya adentrándome también en el análisis de lo que dice el profesorado en relación con la temporalidad, he podido observar que para algunos/as de las/os profesores/as encuestados/as, los diversos espacios y escalas territoriales –entre los que se encuentra la escala mundial y la regional– son utilizados para dar cuenta también de los cambios y las permanencias en el tiempo. Por ejemplo, al respecto, la profesora N9 expone:

La perspectiva territorial que predomina en mis planificaciones es la ligada a la historia mundial y regional, porque suelo estructurar las mismas en torno a ejes temáticos problematizantes que me permitan jugar con el tiempo y el espacio. Por lo que, si trabajo modelos de acumulación o modelos de dominación políticos inicio desde una mirada más macro espacial que me permita ir analizando en otros espacios continuidades y/o rupturas.

Tal como se observa en este último testimonio entonces y en función de lo que plantean los desarrollos teóricos de la historia global, la espacialidad y la temporalidad resultan inherentes. Lo mismo puede volverse a apreciar cuando la participante referencia a grupos humanos en diferentes espacios, donde expresa que aborda ineludiblemente la temporalidad desde la sincronía: “Cuando trabajo culturas antiguas realizo comparaciones en las formas de subsistencias, conformaciones sociales, organización política y expresiones culturales en Europa y América, mientras vemos qué sucedía en los reinos africanos y en China, por ejemplo”.

Tal como puede apreciarse, el testimonio de la participante alude al uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales

paralelas y relacionadas; aunque en este caso en particular, se lo asocie a la enseñanza a través de las comparaciones históricas.

Si bien algunos/as de los/as profesores/as encuestados/as asocian a la simultaneidad con la comparación, hay otro grupo de participantes que entiende que se trata de trabajar procesos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo que pueden encontrarse asociados. En esta línea, la participante N13, propone el ejemplo de las relaciones entre lo que acontecía en América y lo que ocurría en Europa, expone:

Considero que los acontecimientos...deben ser relacionados con la época en que transcurren, con las circunstancias y el contexto histórico en que están enmarcados... cuando estudiamos el 'descubrimiento' de América (...) debe ser relacionado con la época de expansión de la economía europea y con las circunstancias que atravesaba la monarquía española con la reconquista de la península ibérica.

Por último, y de manera de cerrar la temporalidad, entre las respuestas se observa que hay quienes entienden a la simultaneidad de acontecimientos y la contemporaneidad histórica en cuanto a las relaciones entre lo local y lo global. A este respecto, en el marco de ejemplos de historias más recientes a escala local y al mismo tiempo ligado a aspectos globales de la economía dependiente del mercado, el profesor N15 expone lo siguiente:

La enseñanza de cuestiones locales ancladas en procesos globales de manera simultánea. Crisis de la fruticultura y los cambios de la matriz productiva en la región nordpatagónica. En forma simultánea se analizan estos cambios, en relación a las transformaciones que el sistema capitalista necesita para su reproducción.

La historia global y la enseñanza de la historia. Desafíos para la educación ciudadana

En el diálogo entre los planteos teóricos sobre historia global presentados aquí y las representaciones sociales del profesorado de historia de secundaria encuestado de la ciudad de Neuquén asociadas con esta perspectiva historiográfica –sin pretensión de realizar generalizaciones–, puede decirse que he podido arribar a algunas ideas –aunque bastante amplias– que pueden llegar a desarrollarse en orientaciones teóricas y, por ende, en un enfoque didáctico

que permita incorporar a la historia global en la enseñanza, de manera que se constituyan en una fuente para la educación ciudadana en un mundo cada vez más globalizado y que precisa ciudadanos/as capaces de comprender y analizar críticamente el nuevo contexto histórico desde una perspectiva relacional entre lo local y lo global.

Respecto del abordaje de las conexiones entre grupos humanos, el profesorado al enseñar historia dice trabajar relaciones asimétricas basadas en el poder y en la dominación de un grupo sobre el otro, por lo que reconoce la necesidad de denunciar las desigualdades y las injusticias sociales, ya sea del propio entorno como en lo global. A este respecto, puede decirse que, en la enseñanza de la historia, las conexiones que propone la historia global pueden llegar a favorecer a la formación de una ciudadanía crítica y, por ende, comprometida no solamente por los problemas del entorno más cercano asociado a lo local, sino de otros espacios que pueden llegar hasta lo global.

Cuando se trata de abordar las conexiones entre grupos humanos culturales diversos, la mayoría de los/as participantes refieren a procesos de aculturación y de choque cultural durante la conquista y colonización de América. Al respecto observo que, si se trata de enseñar tomando en cuenta los aportes de la historia global, el profesorado no solo trabaja conexiones entre grupos durante la globalización actual, sino que también piensa en relaciones e interrelaciones en otros periodos históricos –como en este caso en la conquista de América, lo que ubican temporalmente según algunos/as de los/as autores/as de la historia global dentro la llamada ‘globalización temprana’. En este sentido puede decirse que una historia global cuyo recorte temporal sea amplio y que abarque toda la historia de la humanidad, puede contribuir con la formación de una ciudadanía con un pensamiento histórico crítico multirreferencial, que permita atender a la diversidad que presenta el mundo global no solo en el presente sino hacia el futuro.

Derivado de las conexiones entre grupos humanos que el profesorado dice abordar en la enseñanza de la historia, entre los/as participantes se observa una clara tendencia a construir fundamentalmente relatos históricos desde la perspectiva de las culturas americanas. Si bien puede decirse que tal como plantea la historia global esto desafía los relatos eurocéntricos asociados a una historia universal de tipo tradicional y lineal, probablemente buscar vías para poner énfasis en una enseñanza de la historia que abra el abanico hacia múltiples relatos desde diferentes perspectivas favorezca a una educación ciudadana capaz de empatizar no solo con aquellos grupos humanos y culturales diferentes en entornos americanos sino en los más lejanos llegando a lo global.

Entiendo que no se trata de desestimar relatos históricos desde la perspectiva latinoamericana, sino relativizar las perspectivas y las miradas.

Asimismo, de acuerdo con las conexiones entre grupos humanos que expresa enseñar el profesorado, se evidencia la intencionalidad del abordaje de una perspectiva intercultural, que, si bien según los testimonios termina ponderando a las culturas locales y reivindicando lo propio –lo que vemos principalmente que ocurre con la cultura mapuche–, pone en tensión a los preceptos de la historia universal tradicional, lo que constituye, justamente en uno de los puntos más fuertes de la historia global. En este sentido, y relacionado a lo expresado más arriba, la historia global puede aportar al abordaje de las conexiones entre culturas para tensionar las concepciones eurocentristas de la historia, y, por tanto, promover otras que no queden ancladas meramente en concepciones occidentales asociadas a la historia europea, sino que permitan valorar y aceptar la diversidad cultural y las diferencias. En función de lo dicho, si bien aquí se reivindica una formación ciudadana orientada en lo global, lo local no puede ignorarse porque es allí donde las experiencias vitales se ponen en juego y, por lo tanto, donde se lleva a la práctica la democracia.

En cuanto al abordaje de la espacialidad, se observa una tendencia a construir fundamentalmente relatos desde el espacio latinoamericano o sudamericano. No obstante, puesto que los/as encuestados/as también expresan trabajar las interrelaciones entre lo local y lo global, contextualizando lo que acontece en el propio entorno –en este caso, Neuquén, así como América como región– dentro de la globalidad, puede decirse que el profesorado está proyectando también la posibilidad de hacer uso de la escala llamada ‘glocal’. Desde la formación ciudadana, la idea de glocalidad puede favorecer a la promoción de ciudadanos/as que pensando glocalmente participen en lo local proyectando futuros en lo global.

Asimismo, con respecto a la espacialidad, es posible apreciar que hay quienes están pensando en abordar desde la enseñanza conexiones entre diferentes regiones del planeta, tanto en los procesos históricos del pasado como en los problemas de la historia reciente e inclusive en el mismo presente. Lo local y lo regional entonces, parece tener una presencia relevante en las experiencias profesoraes. Al respecto, puede decirse que los espacios y escalas territoriales conectados y contextualizados dentro de la globalidad que propone la historia global favorecen a la construcción de una ciudadanía que, dentro de un mundo globalizado, no invisibilice ni desprecie u omita lo local. Por el contrario, se trata de partir de lo local otorgándole relevancia, para comprender el mundo y contextualizar los problemas sociales propios y de los/as demás a

nivel regional e incluso global para buscar interrelaciones territoriales y evitar posicionamientos eurocentristas.

En lo que respecta a la temporalidad, los/as participantes remiten –sea en forma indirecta o más explícitamente– a la enseñanza de procesos históricos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo y que, por ende, pueden tener conexiones, lo que supone que el profesorado en cierta forma hace uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas. Al respecto, puede decirse que los/as encuestados/as no solo evocan posibles relaciones entre diversas regiones y espacios en general, sino lo que acontece en lo local en conexión con lo global. Los desarrollos teóricos de la historia global asociados al tratamiento de la temporalidad pueden contribuir con una educación ciudadana que no solamente promueva ciudadanos/as que reconozcan los problemas sociales del pasado según los cambios y las continuidades, sino también mediante una lectura compleja de la historia a través del abordaje de la contemporaneidad histórica de hechos y procesos históricos. Abordar la temporalidad desde esta perspectiva, puede facilitar a visibilizar cómo diferentes grupos humanos con los mismos o similares problemas sociales han hallado múltiples vías para solucionarlos, lo que puede llegar a aportar a una ciudadanía crítica, pero también creativa, capaz de proyectar futuros más justos e igualitarios.

Bibliografía

- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, 1, pp. 57-66. Recuperado de: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>
- Armento, J. (1996). Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales. *Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS.
- Bayly, C. A. (2010). *El nacimiento del mundo moderno 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales*. Siglo XXI.

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam & J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 33-51) Horsori.
- Brauer, D. (2016). Prólogo. En Brauer, J. *La historia en tiempos de globalización*. (pp. 9-20). Prometeo.
- Bresciano, J. A. (2015). La historia global como campo emergente. *Revista Confluências Culturais*, 2(4), 100-113. ISSN-e 2316-395X, ISSN-e 2316-395X
- Bresciano, J. A. (2020). *La Historia global y sus avatares. De los estudios sobre la globalización a los enfoques globalizantes*.
- Chartier, R. (2001). La conscience de la globalité (commentaire). *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 1, pp. 119-123. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-Annales-2001-1-page-119.htm>
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Planeta.
- Embree, L. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica. Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation*. Red Utopía/Jitanjáfora.
- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005) Globalising Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenchip Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), pp. 66-89. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Eisner, E., W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (pp. 43-58). Paidós.
- Fazio Vengoa, H. (2006). La historia global. ¿Encrucijada de la contemporaneidad? *Revista de Estudios Sociales*. 23. pp. 59-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.7440/res23.2006.05>
- Fazio Vengoa, H. (2009). La Historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*. Edición Especial, pp. 300-319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/811/81112369016.pdf>

Flick, U., (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

González Valencia, G., Sant, E., Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hausberger B. y Pani E. (2018). Historia Global. Presentación. *Dossier Historia Mexicana*, 1(68), pp. 167-196. Recuperado de: <https://doi.org/10.24201/hm.v68il.3640>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Jara M. A. (2008). Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia reciente/presente. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 119-146. ISSN N° 1668-8864.

Jara, M. A., Salto, V. y Ertola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/las estudiantes del profesorado. *Clío y Asociados*, 23, pp. 69-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.6107>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (ed.). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Páidos.

Mazlish, B. (2001). La historia se hace Historia: la Historia Mundial y la Nueva Historia Global. *Memoria y Civilización. Anuario de historia de la Universidad de Navarra*, 4, 5-17. ISSN 1139-0107

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemal.

Moscovici, E. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (ed.). *Social Cognition perspectives on everyday knowledge*. (pp. 181-209). Academic Press.

- Olstein, D. (2019). *Pensar la historia globalmente*. Fondo de Cultura Económica.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*. Crítica.
- Pagès, J. (1997). Líneas en investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam & J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 309-327) Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Síntesis.
- Pitts, M. y Verslys, M. J. (eds.). (2014). *Globalization and Roman History. world history, connectivity and material Cultures*. Cambridge University Press.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Waghid (eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash y R. Robertson (eds.). *Global Modernities*. (pp. 25-44). Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Crítica.
- Tejada, J. (1997). Metodologías de la Investigación. *El proceso de investigación científica*. (pp. 67-84). Fundació La Caixa.
- Valero Pacheco, P. P. (2017). Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: un balance crítico. Trashumante. *Revista Americana de Historia Social*, 9, pp. 144-165. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n9a07>

Williamson, J. G. (1997). Globalization and Inequality. Past and Present. *The World Bank Research Observer*, 12(2), pp. 117-135. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/wbro/12.2.117>

Anexo 1 - Cuestionario Tesis Doctoral

Cuestionario Tesis Doctoral: Educación Histórica en mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo

Nacionalidad:

Género:

Edad:

Títulos Académicos:

Institución otorgante:

Años en que se le otorgaron los Títulos:

Tipo/s de Institución/es en las que trabaja:

- Cuando enseñas historia, ¿tienes en cuenta una perspectiva multicultural?

Si

No

- Si tienes en cuenta esta perspectiva en tus clases, ¿trabajas la multiculturalidad en un mismo contexto y/o en contextos diferentes?

- Si no tienes en cuenta esta perspectiva en tus clases, ¿cuál es el motivo?

- ¿Qué culturas incluyes en tus clases? ¿Por qué?

- ¿Qué lugar ocupan las culturas europeas en tus clases de historia? ¿Por qué?

- ¿Trabajas las relaciones entre culturas cuando enseñas historia? ¿Qué tipo de relaciones trabajas o trabajarías? ¿Puedes dar un ejemplo?

- ¿Qué escalas territoriales tienes en cuenta en tus clases de historia?

- ¿Qué escala territorial tiene más peso en tus clases? ¿Por qué?

- ¿Trabajas las interacciones entre lo global y lo local en la enseñanza de la historia? ¿Cómo lo haces o lo harías? ¿Puedes dar un ejemplo?

- ¿Enseñas la simultaneidad o la contemporaneidad de diferentes hechos históricos? ¿Cómo lo haces o lo harías? ¿Puedes dar un ejemplo?

Espejo de madera. Los jóvenes del siglo XXI frente a la Historia Argentina Reciente (1976-2001)

*Julián Sotelo**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 81 – 100]
Recibido: 30/06/2021
Evaluado: 11/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Los jóvenes del siglo XXI con los cuales venimos trabajando desde hace quince años, tienen una serie de recurrencias como hijos de su época –parafraseando a Marc Bloch–, donde el hacer cotidiano de los adultos con los cuales se vinculan les invita a desembarazarse del pasado y a vivir en un presente constante. Donde los medios de comunicación, las redes sociales y el acceso a los insumos de la tecnología han ido modificando el lenguaje y la precepción en el uso del tiempo. Esta presentación no tiene la pretensión de ser una generalización. Tampoco plantear un horizonte distópico. Es apenas una muestra arbitraria –a partir de trabajo cotidiano en la escuela secundaria con estudiantes de 5° y 6° año–, de los dilemas que atraviesan la tarea docente al momento

* Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Instituto de Formación Superior Emilio Mignone de Luján Universidades Nacionales de Luján y Moreno. Doctorando en Educación del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE) Universidades Nacionales de San Martín, Tres de Febrero y Lanús; julianmsotelo@gmail.com

de encarar el tratamiento de los temas que plantea el diseño curricular vinculado a la Historia Argentina Reciente (1976-2001).

Palabras clave: Historia Reciente Argentina - Estudiantes - Memoria - Identidad - Educación

Abstract

The young people of the 21st century with whom we have been working for fifteen years, have a series of recurrences as children of their time –to paraphrase Marc Bloch–, where the daily activities of the adults with whom they are linked invites them to get rid of the past and to live in a constant present. Where the media, social networks and access to technology inputs have been modifying language and perception in the use of time. This presentation is not intended to be a generalization. Nor do you pose a dystopian horizon. It is just an arbitrary sample –from daily work in secondary school with 5th and 6th year students– of the dilemmas that the teaching task goes through when facing the treatment of the issues raised by the curriculum design linked to History Recent Argentina (1976-2001).

Keywords: Recent Argentine History - Students-Memory - Identity - Education

1. Introducción

Les jóvenes del siglo XXI con los cuales venimos trabajando desde hace quince años, tienen una serie de recurrencias como hijos de su época –parafraseando a Marc Bloch–, donde el hacer cotidiano de los adultos con los cuales se vinculan les invita a desembarazarse del pasado y a vivir en un presente constante. Donde los medios de comunicación, las redes sociales y el acceso a los insumos de la tecnología han ido modificando el lenguaje y la precepción en el uso del tiempo.

En ese marco, la tarea en el aula es un desafío complicado –y no por la falta de insumos, más allá de la longevidad de la tiza y el pizarrón–, sino por la impermeabilidad que habita en les jóvenes –en su dimensión grupal–, al momento de plantear los temas de la Historia Argentina Reciente (HAR) y su

interés por conocer, comprender, analizar y reinterpretar en clave generacional el pasado reciente desde su propio presente.

Al indagar en las razones que explican esta práctica, les jóvenes no tienen una única respuesta, más allá de la dimensión del aburrimiento hacia casi todo lo que les propone la escuela en tanto institución educativa. Aprobar las materias aparece como prioridad mucho antes que la dimensión de aprender. En particular, en 6° Año la vorágine de sus intereses urgentes viene desde el final del año anterior: el buzo/campera de egresados, el último primer día (UPD), la bandera, el viaje de egresados –cada vez más difuso–, la batucada, la fiesta de egresados y no hay más allá. La gran mayoría de los estudiantes observados y consultados para este trabajo tienen en su horizonte la formación terciaria/ universitaria. Sin embargo, no tienen la voluntad ni la pretensión de que la escuela sea un espacio propicio de preparación previa para esa nueva etapa que se avecina.

Esta modesta presentación no persigue la pretensión de ser una generalización. Tampoco plantear un horizonte distópico. Es apenas una muestra arbitraria –a partir de trabajo cotidiano en la escuela secundaria con estudiantes de 5° y 6° año–, de los dilemas que atraviesan la tarea docente al momento de encarar el tratamiento de los temas que plantea el diseño curricular vinculado a la Historia Argentina Reciente (1976-2001).

2. La Historia Argentina Reciente en las aulas

2.1. Historia Argentina Reciente (HAR)

Dentro del diseño curricular de la Escuela Secundaria para la provincia de Bs As, –vigente desde hace poco más de una década–, en 5° (en todas las modalidades) y 6° Año (en la modalidad Ciencias Sociales), se prescribe la enseñanza del periodo comprendido por la Historia Argentina Reciente (HAR)². En 5° Año, dentro de una integralidad que incluye al Mundo Contemporáneo desde la óptica occidental –básicamente el siglo XX–. Mientras que en 6° Año, el diseño plantea la profundización de los temas vinculados al pasado reciente de la Argentina incorporando herramientas de la metodología de la investigación científica en Ciencias Sociales. La delimitación en términos de cronología, ancla en la década del 1970 como punto de partida, poniendo a la crisis del año 2001 como punto de llegada.

² Vease el diseño curricular en Historia para la escuela secundaria disponible en www.abc.gob.ar

Dentro del debate académico, para situar el inicio de la HAR como campo específico dentro de la Historia – la “situación traumática” para la sociedad–, fija el inicio de la especialidad en el año 1976 (Vezzetti, 2002 y 2012, Franco y Levin, 2007, Ansaldi y Giordano, 2012) Sin embargo, esa barrera se ha ido moviendo. Por un lado, la reconstrucción de los episodios de 1955 con el bombardeo a la Plaza de Mayo en la ciudad de Bs. As. y los posteriores fusilamientos del año siguiente fueron corriendo los márgenes de la investigación en HAR. Por otro lado, las búsquedas de los “climas de época” y las raíces del genocidio iniciado antes del golpe cívico-eclesiástico- militar de 1976 también corrieron los márgenes de la investigación en Historia Reciente.

Desde la dimensión epistemológica, la HAR también se ve tensionada por los juicios donde la escritura del presente juzga el pasado (Traverso, 2007), especialmente cuando intenta revisar episodios que incluyen procesos de organización popular que fueron construyendo formas de disputa que incluían la lucha armada (Lorenz, 2013). Hay una subestimación de la violencia que propone la sociedad capitalista –desocupación, hambre, marginalidad, desigualdad–, y una sobrevaloración de la ética republicana moderna, donde se espera que la democracia, resuelva las inequidades en el porvenir (Romero, 2013). La Academia y los académicos tienen tiempo –además de la heladera llena–, como para esperar a la democracia. Se banaliza la injusticia social (Dejours, 2006). La teoría de los “Dos Demonios”, acuñada en el año 1984 en el primer prólogo del informe de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas (CONADEP), es el norte que sigue guiando gran parte de la producción académica sobre el periodo 1976-1983, con sus distintos retoques estéticos (Marcos Novaro y Vicente Palermo, 2004; Alicia Servetto, 2010 y Marina Franco, 2012, entre otros autores).

Los intentos de reconstrucción popular de la experiencia de los 60´y 70´, toman otro camino, ya que persiguen el objetivo de recuperar la experiencia histórica como parte de un proceso de acumulación donde el pasado es una herramienta para transformar el presente. Además de una larga lista de trabajos de investigación y ensayos por parte de investigadores “no historiadores” (Horacio Verbitsky –1985, 1995 y 2010 por citar algunas de sus investigaciones–, Martín Caparrós y Eduardo Anguita en 1998, Isidoro Gilsberg en 2009) junto a las precursoras búsquedas de Germán Gil (1988/2019), Pablo Pozzi (1988/2008) y junto a Alejandro Schneider (2000), en el marco de la rigurosidad que se plantea desde el reconocimiento de los supuestos básicos que impulsan la investigación. Ellos han abierto un camino que intenta tomar el registro de los

años 60´y 70´ desde una dimensión que corre los márgenes societarios más allá de la democracia en su iconografía burguesa.

2.2. Situar: Argentina en el siglo XXI

Los albores del siglo XXI, encontraron a la Argentina sumida en una profunda recesión económica en el marco de un modelo de acumulación de la riqueza basado en la valorización financiera. La estabilidad monetaria que construyó el gobierno de Carlos Saúl Menem desde el año 1991 estalló una década después. En nuestro país, uno de cada dos habitantes era pobre para el año 2002. Uno de cada tres tenía un trabajo registrado, el otro hacía “changas” y el otro era un marginado de la sociedad (Hopenhagen y Barrios, 2002).

La mística construida por el modelo Neoliberal logró terminar con los lazos populares contruidos a lo largo de un siglo en los grandes centros urbanos. Junto con el genocidio iniciado en 1976, la política del terror generó un relato que rompió las cadenas de solidaridad y también, les arrebató a los sectores populares la posibilidad de tener sus propias palabras y, por lo tanto, su propio relato de lo que le estaba ocurriendo. El pueblo, le da paso a “la gente”. El individualismo caló hondo en las capas populares. Frente al aumento del desempleo y la pobreza, la rabia dio paso a la conveniencia individual, al entorno más íntimo. El trabajo de Gabriel Kessler y María Mercedes Di Virgilio (2008), ilustra esta cuestión donde la pérdida de poder adquisitivo lleva a estrategias individuales, especialmente entre los asalariados de la “clase media” y a la pérdida de una identidad colectiva.

Entre los desocupados, el movimiento piquetero fue una forma de unidad que permitió sobrevivir a los años más difíciles de la crisis económica neoliberal. A partir del año 2004, la recuperación de la oferta del empleo pone a este tipo de organización frente a un dilema, que los lleva en muchos casos a la dispersión (Boyanovsky Bazán, 2010). En otros, como en el caso de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), tomaron la experiencia de muchas cooperativas que surgieron como parte de planes y programas asistenciales del Estado y pugnan por un espacio dentro del campo popular.

Los sindicatos –junto con el término “política”–, han sido los grandes bastardos del período. Si bien hay integrantes de varias cúpulas sindicales que se han enriquecido ilícitamente tomando los aportes de sus afiliados, la organización sindical como herramienta de organización y disputa es vista de manera negativa por amplias capas de “la gente”. Algo similar ocurre con “la

política”. Hay un triunfo de parte del relato Neoliberal al asociarla al “robo y la corrupción” (Svampa, 2006).

La globalización –como significativo vacío–, se naturaliza a través de los hechos más elementales del consumo, desde las cadenas de comidas rápidas, los servicios a través de plataformas digitales, la ropa y el calzado, además del entretenimiento audiovisual (Aleman, 2016, p. 21). En conjunto, hacen difusa la línea entre las fronteras nacionales, poniendo en crisis algunos de los íconos de la idea moderna de integración a partir de la Nación.

El anhelo, en los jóvenes, está puesto en su desarrollo individual. La carrera terciaria u universitaria, está asociada a la idea de progreso en la posibilidad de consumo. Los sueños, no involucran un contexto. En un ejercicio a los jóvenes de 5° y 6° Año a principios del ciclo lectivo se les preguntó:

- 1- ¿Dónde se imaginan en uno, tres y cinco años?
- 2- ¿Qué cosas deben hacer en el plano individual para lograrlas?
- 3- ¿Cómo debe estar el país para que puedan cumplir esos sueños?

La consulta involucró un universo de 50 (cincuenta) jóvenes de dos cursos de 6° Año, de la misma escuela en el mismo turno, de la orientación Ciencias Sociales. Sólo 5 (cinco) estudiantes del total –cuatro mujeres y un varón–, pudieron integrar las tres respuestas con coherencia. En 5° Año, de un total de 18 estudiantes –dentro de la misma escuela en el mismo turno con la misma orientación–, tan solo dos jóvenes lograron hilar una respuesta coherente a partir de los tres interrogantes planteados. Al plantear la noción de “coherencia”, nos referimos a desarrollar cierta lógica al momento de proyectar metas en el tiempo. Es decir, a tomar dimensión del espacio tiempo, de su uso y situar el contexto necesario para lograr la meta. Los problemas de coherencia en las respuestas de los jóvenes eran recurrentes en los interrogantes 2 y 3.

Sin construcción de una identidad de clase, con una confusa y *naturalizada* identificación de las relaciones sociales capitalistas, en el plano individual y colectivo. Atados a su fuerza de voluntad, a sus deseos y expectativas. Así llegan los estudiantes, a los últimos años de la escuela secundaria.

2.3. Herramientas de trabajo en el aula: Ecos del Rock

*Nuestro amo juega al esclavo
De esta tierra que es una herida
Que se abre todos los días
A pura muerte, a todo gramo
Violencia es mentir*

Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota

La música, especialmente su lírica, fue utilizada en las tres aulas para intentar “inquietar” a los estudiantes y sacarlos de su zona de confort. Además de los desafíos enunciados más arriba en términos de las subjetividades que atravesaban a los jóvenes, hay otras dos dimensiones problemáticas a tener en cuenta. Por un lado, la distancia temporal con el objeto de estudio. Por otro lado, la distancia empática de los estudiantes del siglo XXI por el género rock.

El siglo XX es hoy en la escuela secundaria, el siglo pasado. Así como para quienes transitamos parte de esa centuria es una referencia insoslayable, para los jóvenes es el siglo de la tiza y el pizarrón. De lo bidimensional. Los estudiantes que llegan a los últimos años de la escuela, nacieron en el inicio del nuevo siglo.

Al plantear dilemas, un obstáculo a vencer en el aula sobre eso que se denomina Historia Reciente y la distancia en la línea del tiempo –ya sea en 1955 o 1976–. Abuelas y abuelos, madres y padres son utilizados en principio como referencia temporal para intentar zanzar las distancias. “Pero si son viejos Profe”, es la respuesta más escuchada. El presente, no aparece como referencia. El grado de conocimiento sobre lo que ocurre en el país es difuso y espasmódico. Son grandes repetidores de aquello que escuchan en sus casas, de esos “viejos”, que no quieren usar como ejemplo. La televisión es un elemento del siglo XX. Los jóvenes consumen redes sociales y servicios de streaming. Es escaso el uso de la web con el fin de informarse sobre cuestiones de contexto regional, nacional e internacional.

Uno de los desafíos de la docencia es reconocer y asimilar *el caos* (Balandier, 1988) que reina en los jóvenes. Y no es necesariamente un caos que se manifiesta desde lo físico. Nos permitimos repetir la definición construida y presentada hace tres años, en las VII Jornadas de la División Historia de la UNLu:

Nosotros partimos de la premisa de que en el aula reina el caos. Y no desde la cuestión física, es decir, de un estudiante que se levanta cada dos minutos, u otro que está casi acostado sobre una mesa en señal de cansancio o hastío.

El caos reina en las mentes de los estudiantes. En su rango de prioridades la escuela, las materias, no ocupan el podio. No hay necesidad de saber, porque está todo inventado y también está Google. La escuela es un lugar de encuentro con otros pares, de socialización y no de formación. Que sea percibido así por los estudiantes es una responsabilidad del universo de los adultos que los rodean. De sus familias y de los docentes con quienes ellos compartieron tiempo hasta llegar a los últimos años de la escuela secundaria (Sotelo, 2018, p. 2).

El segundo desafío, es cómo construir un espacio de *Atención-Tensión*, donde se puedan conocer, comprender, describir y analizar los temas que atraviesan la HAR. La **atención** de les estudiantes debe estar en **tensión** con la propuesta docente. Usamos la música como disparador. El instrumento elaborado y puesto en el aula como estrategia es el análisis de las letras del Rock ubicadas en tiempo y espacio. En días donde la imagen es todo, usamos a las canciones para componer una pintura, una foto, una imagen que permita poder describir las características de los hechos que se pretenden explicar a partir del conocimiento de los mismos.

¿Cómo lograr la atención de un colectivo de estudiantes y que esa atención, sea al mismo tiempo una tensión, es decir, que los estudiantes estén en cuerpo y mente presentes dentro del aula, involucrados con la temática a trabajar? La música, en primer lugar el Rock Argentino, es el medio en función del fin. En el aula, al abordar las características de la Argentina en su pasado reciente, la música nos permite empezar a observar algunas cuestiones sobre los *hábitos y costumbres* (Thompson, 2019, p. 62) que impuso la última dictadura cívico-militar. A situarnos en el clima de la época:

José Mercado (Serú Girán, 1978)

(<https://www.youtube.com/watch?v=qZAJWPs311A>)

José Mercado compra todo importado
Lleva colores, síndrome de Miami.
Alfombras persas y muñequitas de goma
olor a Francia y los digitales.
Hering, Chanel, Disco Show.
José Mercado para ahorrar el pasaje
se fue en un charter del gurú Maharahi.
Volvió con cosas para la oficina
y ni noticias de la luz del día, Hong Kong, Disneyworld.
Pide rebaja antes de ver el prospecto

viaja a Marruecos pero no le hace efecto
José es licenciado en economía
pasa la vida comprando porquerías.
Yo también.
Taiwan, Visa, D.G.I.

Luego de escuchar la canción, nos metemos con la letra partiendo del título, realizando hipótesis sobre el mismo, para luego entrar en el cuerpo del texto, yendo párrafo por párrafo intentando ver la validez de las hipótesis iniciales de lectura –para refrendarlas o refutarlas–, arribando a una comprensión colectiva sobre el mensaje de la canción en clave histórica: ¿cómo se describe a la Argentina?

En la siguiente instancia, se retoma lo visto en la canción y se busca reconocer los puntos de contacto y/o desacuerdo con la segunda parte de la *Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar* de Rodolfo Walsh –donde se denuncian las transformaciones económicas ocurridas durante el primer año del gobierno cívico militar–, partiendo de las preguntas que les generó el conocimiento, la comprensión y la descripción del tema de Serú Girán.

El segundo ejercicio sobre el mismo periodo es con la letra de la canción de Armando Tejada Gómez musicalizada por León Gieco “Nosotros nos quedamos”, para indagar sobre el clima que se vivía en la Argentina en el periodo 1976-83:

Nosotros nos quedamos (Tejada Gómez-Gieco, 1982)

(<https://www.youtube.com/watch?v=k3QptHzWuLE>)

Nosotros nos quedamos
y es cierto
que el miedo nos pisaba
los talones muy de a ratos.
Tanta bronca pasamos
y en silencio alentábamos
conspiración
de los rincones.
Pero fue inútil
los chicos traían su rocío
con preguntas.
Toda la furia de punta
de pronto, sin querer

compartimos.
Nosotros nos quedamos
sin caminos, sin barbas,
sin amigos.
Y los prisioneros
buscando a los que pisan
otro país
o en el cielo.
No somos héroes
porque quedamos
ni hay héroes
que regresan de otro lado
solo hombres
y mujeres
que han padecido
la patria afuera
por ese asunto
de las verdes cosas
por fundar la primavera.
Nosotros aquí aguantamos
para que alguien
pudiera abrir la puerta
y encontrar una mano
cuando el dolor volviera
de la ausencia.

El contraste, usando los interrogantes surgidos del conocimiento y la comprensión de la letra de la canción, se realiza con algunos testimonios vertidos en clave de memoria de exilio en el documental *Cazadores de utopías* de David Blaustein (1995) y en el libro *Exilio* de Osvaldo Bayer y Juan Gelman (2006). Las preguntas de los estudiantes: “¿Cómo fue posible?” “¿Por qué se los llevaban?” “¿Cuáles eran las razones?” permiten reconstruir parte del periodo en clave de las opciones a disposición de los perseguidos por la estructura genocida.

El uso de las fuentes –en tanto fuentes primarias–, en el ejercicio de conocer y comprender la misma en primer lugar, para luego avanzar en la tarea comparativa con otras fuentes de saber, habilita la instancia de la interpretación no solo de la fuente en tanto documento, sino de la elaboración

de una mirada más compleja y diversa sobre un periodo pasado que no es tan lejano. La apropiación de las herramientas por parte de los estudiantes, su internalización, suma a la constitución de un sujeto más cuestionador y autónomo. En ese marco, la dinámica en el aula, el proceso de *atención-tensión*, se nutre de diversas fuentes de conocimiento (música, cine, poesía, literatura) y del uso de los insumos tecnológicos que forman parte del acervo cotidiano de los jóvenes; insumos que ahora son incorporados al proceso pedagógico en cierto momento de la actividad colectiva.

La recurrencia del ejercicio va permitiendo que los estudiantes incorporen el método de trabajo con las letras de las canciones –ubicadas en tiempo y espacio–, en tanto disparador de preguntas iniciales de lectura. En una segunda instancia, esas preguntas guían la tarea de conocimiento, comprensión, descripción y explicación de los textos interpretativos del periodo en cuestión. Se busca poder reconocer los conflictos que se plantean en Argentina durante la última década del siglo XX desde el lugar de los sectores populares, frente al proceso de exclusión social que propuso el Neoliberalismo como *hegemonía* (Williams, 2009, p. 143) entre los años 1991 y 2001:

Con el agua en los pies (Los Caballeros de la Quema, 1994)

(<https://www.youtube.com/watch?v=e3F9B676PZM>)

Caras curtidas
rabia de esperar
6 de la tarde estación de Liniers
basura en las vías
hambre en las bocas
un día más de pelarse la piel
colgados de los trenes como mandriles
la sexta mojándose bajo el sobaco
espaldas marcadas por cargar bolsos viejos
un día más de puchero y garrón
vivir siempre rascando la olla
mirándole la cara al dolor
carne de tempestad, los olvidados
con el agua en los pies no es difícil odiar.
Un pibe y su bautismo de poxirrán
noche de brujas en Villa Tesei
las calles goteando olor a navaja

aprender a robar o aprender a correr
la gloria de tinto barato y sin soda
las penas de siempre que aplastan la fe
tranco cansado y lágrimas secas
un día más sin noticias de Dios
vivir siempre rascando la olla
mirándole la cara al dolor
carne de tempestad, los olvidados
con el agua en los pies no es difícil odiar...

Se viene (Bersuit Vergarabat, 1999)

(<https://www.youtube.com/watch?v=ACRVZzKu5h0>)

Se viene el estallido,
se viene el estallido,
de mi guitarra,
de tu gobierno, también.
Se viene el estallido,
se viene el estallido,
de mi guitarra,
de tu gobierno también...
Y si te viene alguna duda
vení agarrala que está dura
si esto no es una dictadura,
qué es? ¿qué es...?
Se viene el estallido,
se viene el estallido,
de mi garganta,
de tu infierno, también
Y ya no hay ninguna duda
se está pudriendo esta basura
fisura ya la dictadura
del rey...!
Volvió la mala fue corta la primavera
cerdos miserables comiendo lo que nos queda
Se llevaron la noche, nuestra única alegría
Gente poniendo huevos
para salir de esta rutina.

Se viene el estallido.

El despliegue del debate, la discusión y la polémica en torno a la pobreza, al desánimo y el hastío popular utiliza como puente estas canciones. Su uso como fuente histórica permite abordar desde las propias inquietudes de los estudiantes los textos de divulgación e interpretación científica sobre la Argentina reciente.

Las preguntas “¿Cómo?” “¿Por qué?” y “¿Para qué?” guían el proceso de indagación de los estudiantes e ir constituyendo imágenes sobre el tiempo reciente. Con esas preguntas, vamos al texto de clase. Revisamos su título, su autor/a, marcamos subtítulos si los hay y contamos los párrafos, para luego iniciar su lectura. Cada párrafo esconde algún argumento que permite responder a las preguntas elaboradas en conjunto. De esta manera, conocemos con mayor grado de detalle el tema y el posicionamiento de su autor/a frente a los hechos que intenta explicar y analizar. Lograr concentración en el ejercicio comprensivo de la lectura, es el tercer desafío, en días donde una *verdad* se construye con 140 caracteres. Trabajamos con el texto de Susana Torrado (2007) “Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social” en su apartado N°3 (pp. 37-54), donde la investigadora expone su visión sobre el “Modelo Aperturista”, donde se observa el “ajuste en dictadura” y el “ajuste en democracia”. La tarea en espejo entre arte e interpretación científica nos envuelve en el barro de la polémica sobre las nociones de “verdad” frente a los hechos. Las visiones del mundo ponen al colectivo estudiantil frente al dilema de forjarse y reconocer “de qué lado de la mecha se encuentran”. La *ideología*, como cosmovisión del mundo (Williams et al., p. 79), emerge en el aula.

El tercer desafío, es identificar esa presencia de *la ideología*, de la visión del mundo, en las letras de las canciones y en los textos de consulta. Al ser canción –y estar en Youtube–, o ser libro –y estar impreso–, para los jóvenes la verdad que allí aparece tiene casi una dimensión religiosa, por lo tanto, no hay posibilidad de cuestionarla. No estamos sosteniendo que los jóvenes no tienen capacidad de cuestionamiento, sino que el mismo se ve obturado al encontrarse con un soporte en tanto sinónimo de fama o reconocimiento, como el libro o la web. Por lo tanto, los docentes somos cuestionados. Los familiares, amigos y pares también. Mayoritariamente, los estudiantes “no se paran de manos” cuando el discurso aparece en formato papel. Hay una especie de temor y respeto infantil hacia la palabra escrita y publicada. Trabajar en las aulas la discusión de los temas de HAR pone en el horizonte la formación política de los estudiantes: que construyan aprendizajes significativos para el desarrollo de su vida ciudadana, especialmente para los pasos que puedan dar luego de la vida escolar.

Luego de dos trimestres de cursada, volvimos sobre el colectivo estudiantil en 5° y 6° Año, con las mismas preguntas elaboradas a principios del ciclo lectivo. La cantidad de estudiantes disminuyó sensiblemente –en 5° el universo se redujo a 12 estudiantes, mientras que en 6° respondieron 48 jóvenes–. El resultado, luego de seis meses de trabajo con las letras de música como punto de partida para discutir temas de HAR, tuvo escaso impacto cuantitativo, ya que se sumaron 6 (seis) estudiantes a quienes pudieron elaborar respuestas situadas. Al indagar en los grupos sobre las escasas variaciones presentadas con seis meses de diferencia, desde su perspectiva, esto de identificar y reconocer argumentos, poniendo a la *verdad* en un escenario de disputa por el sentido del presente “es un embole” [sic].

3. A modo de cierre: *El pueblo es pueblo cuando empuja*

La frase de Paulo Freire que encabeza esta última sección de la presentación no pretende cerrar el debate sino, al contrario, ser un puntapié para reflexionar sobre las cuestiones urgentes que vivimos como sociedad. Independientemente de la revisión que necesita el instrumento pedagógico y la estrategia didáctica elaborada para abordar los temas de HAR en el aula, en este apartado intentaremos bucear en algunas hipótesis sobre el comportamiento de los jóvenes desde la dimensión vincular con los adultos que los rodean.

El cinismo, la hipocresía, la falsedad y el ventajeo que practican los estudiantes lo han mamado de las actitudes de los adultos que forman parte de su vida cotidiana –y no estamos planteando que el problema sea solo de sus casas–, sino que el problema también es de las “enseñanzas” y las “transmisiones” que toman de la escuela. El mentado *currículum oculto* (Apple, 1986, p. 17) pone de manifiesto la presencia de un sentido común donde los individuos nos hemos convertido en una mercancía descartable. Un obstáculo a superar, o un peldaño a utilizar y descartar, en función de un objetivo que no es otro que el consumo de ciertos bienes y servicios en el marco de las expectativas de realización individual. Mencionamos dos ejemplos:

a) En los años 2017 y 2018, en algunas instituciones educativas de gestión estatal de Luján, esporádicamente, la dirección de varias escuelas repartió en los recreos galletitas y *snacks* que llegan como donaciones de empresas fabricantes y distribuidoras de las mismas. Los jóvenes se abalanzan sobre las cajas y en minutos no queda nada. Se ríen mientras comparten. Sienten que tomaron ventaja, aún al reconocer que el producto que les “regalaron” está

recientemente vencido. En un acto de apertura del ciclo lectivo 2018, a les docentes se nos repartió desde la dirección de una escuela como “bienvenida” una tarjeta con un alfajor vencido en el mes de febrero.

b) Un estudiante de 6° Año le consultó a su profesora de Trabajo y Ciudadanía por qué no se sumaba a los paros docentes en el marco de la discusión paritaria. La docente respondió “Porque no estoy de acuerdos con los paros” En año anterior, la misma profesora en 5° año dictó la asignatura Economía Política al mismo grupo de estudiantes, sin haber adherido a ninguna medida de fuerza por las condiciones de trabajo, entre ellas el salario. El joven le retrucó: *pero el aumento del año pasado lo cobró ¿No? Y este año cuando venga el aumento también lo va a cobrar sin haber hecho nada para recibirlo.*

La tarea educativa en su racionalidad moderna, es decir, en la constitución de argumentos que permitan conocer, comprender, describir y explicar el funcionamiento del capitalismo del siglo XXI desde sus distintas aristas científicas está en crisis. Los rótulos y las etiquetas son más importantes que los relatos. Los debates sobre la Historia –y de HAR en particular–, son parte de esta crisis política –que involucra y excede a la docencia en sí–, donde el espasmo es síntoma y diagnóstico. Donde el relato es *natural*, y no de correlación de argumentos verificables y el pasado es observado en blanco y negro, lejano, inútil e inmóvil. Este es el gran triunfo cultural del Neoliberalismo (Foucault, 2016, p. 35).

Dentro de la investigación científica, la ideología de la mayoría las y los académicos que trabajan los tópicos de la HAR en el ámbito de las Ciencias Sociales, se esconde detrás del velo de la supuesta búsqueda de *la comprensión* de los hechos que intentan conocer y explicar. Tanto Oscar Terán, como Vera Carneovale, Hugo Vezzetti, Luis Alberto Romero, Pilar Calveiro, Claudia Hilb, Alicia Servetto, Florencia Levin y Marina Franco, entre otros académicas y académicos, ven en el pasado reciente una “violencia política” que deja una estela de irracionalidad al comportamiento de las organizaciones políticas sindicales y armadas, lo cual explica –aunque no justifica–, la reacción genocida de la última dictadura cívico-militar en la Argentina. Buscan elaborar, *una memoria justa* (Vezzetti, 2012). En particular, la década del 70´ es revisitada intentando dar cuenta de “la violencia política”, como si fuera posible encontrar dentro de la vida en sociedad formas de violencia que no sean “políticas”. Es decir, distorsionando a Aristóteles, que hay formas de violencia que no obedecen al hombre en tanto “animal político”.

Desde las Ciencias Sociales, desaparecieron los intereses de clase, alegando que se puede llegar al conocimiento sin ideología (Thompson, 2021, p. 26). En

ese supuesto, hay que apelar, en el siglo XXI, a la política como “consenso”, donde se acuerda que intereses se perjudica, y cuales se beneficia, detrás de un acuerdo entre partes que beneficia al bien común. Cuando Platón hablaba de bien común –y de formas puras e impuras de gobierno en *La República*–, no estaba pensado en el bienestar de las mayorías, sino en el respeto al *status quo*. Resulta sugestivo, que destacados referentes del mundo académico, desconozcan los límites del republicanismo occidental, y hablen de un país *permanentemente sumiso en la crisis* (Franco y Levin, 2007, p. 63), como si tal afirmación, no fuera una afirmación cargada de ideología.

Dentro de los espacios académicos y áulicos, es necesario cuestionar el término “transmisión”, presente al momento de investigar HAR –y de enseñar– en la escuela secundaria. La noción de “transmitir” es el faro que orienta los dilemas de los estudios científicos. En un trabajo publicado por la Universidad Nacional de General Sarmiento a principios de 2018 sobre HAR, las investigadoras María Paula González y Yésica Billán realizan una presentación sobre las prácticas docentes en temas del pasado reciente. En el cierre de su trabajo sostienen que enseñar e investigar HAR es importante por la “transmisión cultural” a las jóvenes generaciones. Martín Legarralde en su tesis de doctorado presentada en la Universidad Nacional de La Plata (2018) y publicada dos años después, plantea una cuestión similar, al poner el foco de su trabajo en el Programa *Jóvenes y Memoria*. La posibilidad de *transmisión* sin dimensión política, sin militancia, sin ideología –y por lo tanto, sin presente–, nos deja afuera del debate, de la discusión, y por lo tanto, de la posibilidad de la transformación de la realidad. En este marco, se propone incorporar la práctica y la noción de *compartir saberes*, la cual plantea la participación activa de las, les y los sujetos en el espacio del aula quienes desde la parte del saber que ya tienen internalizada –los saberes previos de estudiantes y docentes–, la reparten, la distribuyen de la manera más igualitaria posible con la intención de elaborar un nuevo saber compartido. La noción *compartir saberes* se inscribe dentro de la tradición ética, política y epistemológica que desarrollo Paulo Freire (2016) respecto de la *situación educativa*. Ofrece una alternativa a la dominante noción de “transmisión del saber” en los procesos educativos.

La Historia y la HAR en particular, son temas que sensibilizan, inquietan y movilizan a minorías. La agenda de los grandes temas se constituye de acuerdo con los intereses de las corporaciones de poder que manejan los medios de acceso a la información. Les docentes somos formados como tales en ese universo de sentido común. Pese a los cambios en la normativa de la formación terciaria de todos los niveles educativos y todas las especialidades científicas

en la provincia de Buenos Aires en la última década, son escasas las muestras de una formación que retome el espíritu cuestionador y crítico que enuncian los planes de estudio. Se incorporan y estudian los contenidos con un criterio “bancario”, aun los que pugnan con ese tipo de asimilación del saber. La ideología es una palabra “olvidada” en el arcaico siglo XX. No sorprende en este contexto del mundo adulto, que les jóvenes estén apáticos frente a los temas de HAR y a la realidad de la cual forman parte, ya que maman de los comportamientos cotidianos de docentes, directivos y de los textos –académicos y de divulgación– que estos les presentan, una apatía donde el devenir es *enchufado y conectado* (Aleman, 2016, p. 56).

Las y los docentes del siglo XXI, trabajan predominantemente bajo la lógica formal del siglo pasado, pese a tener acceso a redes sociales y soportes digitales. No hay novedad para les estudiantes al utilizar una película o un documental como instancia de aproximación y/o estudio para los temas de HAR, porque sería una *herejía* (Lorenz, 2003, p. 22). Los trabajos de investigación y divulgación académica remiten a un lenguaje que impide la apropiación del conocimiento de temas y autores consultados desde la percepción de les estudiantes.

A les jóvenes del siglo XXI la escuela le enseña a “zafar” (Dutchatzky y Corea, 2011). Les adultos que compartimos tiempo con ellos en la escuela somos responsables de esa “transmisión”. No le podemos exigir compromiso cuando el compromiso colectivo es lo que escasea. Somos un espejo de madera. No solo no hay identidad como pueblo, tampoco existe la utilitaria identidad en tanto ciudadano-usuario. Apenas existe algún tipo de organicidad en tanto a la dimensión ciudadano-consumidor. Se forma consumidores. Y los consumidores buscan, anhelan en el acceso individual a bienes y servicios. A la satisfacción individual. A la felicidad de que propone el fetiche de la mercancía. Los ciudadanos defienden, pugnan y persiguen derechos.

Para consumir, se necesita empleo. Para conquistar derechos, se necesita rabia organizada.

Bibliografía

Aleman, J. (2016). *Horizontes Neoliberales en la subjetividad*. Grama.

Anguita, E. y Caparros, M. (1998). *La voluntad*. Norma. (Tomos I, II y III)

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *Tiempos de Violencias*. Ariel.

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Balandier, G. (1988). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. FCE.
- Boyanovsky Bazán, C. (2010). *El aluvión*. Sudamericana.
- Carnovale, V. (2011). *Los combatientes. Historia del PRT-ERP*. Siglo XXI
- Dejours, Ch. (2006). *La banalización de la Injusticia social*. Topia Editorial.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación*. FCE.
- Franco, M. y Levin, F. (comp) (2007). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Paidós.
- Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la biopolítica*. Akal.
- Freire, P. (2016). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gelman, J. y Bayer, O. (2006). *Exilio*. Planeta.
- Gilberg, I. (2009). *La FEDE, alistándose para la revolución: la Federación Juvenil Comunista, 1921-2005*. Sudamericana.
- Gil, G. (2019). *La izquierda peronista. Transitando los bordes de la revolución*. Prometeo.
- Hopenhayn, B. y Barrios, A. (2002). *Las malas herencias ¿Qué dejan los gobiernos que se van?* FCE.
- Kessler, G. y Di Virgilio, M. (2008). *La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11250/1/095031050_es.pdf
- Legarralde (2020) *Combates por la memoria en la escuela*. Miño y Dávila.

- Levin, F. (Comp.) (2018). *Tramas del pasado reciente argentino*. Ediciones UNGS.
- Lorenz, F. (2013). *Algo parecido a la felicidad. Una historia de la lucha de la clase trabajadora durante la década del setenta (1973-1978)*. Edhasa.
- Lorenz, F. (2003). *Tómala vos, dámela a mí. La Noche de los Lápices: el deber de recordar y las escuelas*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/programaddhhyeducacion/derechossecundario/lorenz.pdf>
- Novaro, M. y Palermo, V. (c) (2004). *La Historia Reciente. Argentina en democracia*. Edhasa.
- Pozzi, P. (2008). *La oposición obrera a la dictadura (1976-1982)*. Imago Mundi.
- Pozzi, P. y Schneider, A. (2000). *Los setentistas*. Eudeba.
- Romero, L. (2013). *La larga crisis argentina. Del siglo XX al siglo XXI*. Siglo XXI.
- Seoane, M. (1991). *Todo o nada. La historia secreta y la historia pública del jefe guerrillero Mario Roberto Santucho*. Planeta.
- Servetto, A. (2010). *73/76. El gobierno peronista contra las “provincias montoneras”*. Siglo XXI.
- Schneider, A. (2006). *Los compañeros*. Imago Mundi.
- Sotelo, J. (2018). *Ecos del Rock. Una aproximación a música como herramienta para la enseñanza de la Historia Argentina Reciente*. [Ponencia] VII Jornadas de la División Historia de la Universidad Nacional de Luján. Mesa 10 ¿Para qué enseñamos Historia?
- Svampa, M. (2006). *La sociedad excluyente*. Taurus.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesenta*. Siglo XXI.
- Torrado, S. (2007). *Población y bienestar en la Argentina. Del primer al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*. Edhasa. Tomo I.
- Thompson, E. (2019). *Costumbres en común*. Capitán Swing.

Thompson, E (2021). *Miseria de la teoría*. EDUVIM.

Traverso, E. (2007). Historia y Memoria: Notas sobre un debate. En Marina Franco y Florencia Levín (comps.). Op. Cit. pp. 67-95.

Verbitsky, H. (1985). *Ezeiza*. Contrapunto.

Verbitsky, H. (1995). *El vuelo*. Planeta.

Verbitsky, H. (2010). *La mano izquierda de Dios. La última dictadura (1976-1983)*. Sudamericana.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Siglo XXI.

Vezzetti, H. (2012). *Sobre la violencia revolucionaria*. Bs. As., Siglo XXI.

Walsh, R. (1977). Carta abierta de un escritor a la Junta Militar. Recuperado de: <https://www.cels.org.ar/common/documentos/CARTAABIERTARODOLFOWALSH.pdf>

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las cuarenta.

Referencias

Diseño Curricular para 5° y 6° Año de la Dirección General de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires. Disponible en www.abc.edu.ar

Enseñanzas y aprendizajes inclusivos, bilingües y multiculturales: una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la Historia en un aula con estudiantes sordos e hipoacúsicos

*Emilio Esteban Pereira**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 101 – 111]
Recibido: 28/06/2021
Aceptado: 05/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

La propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia en un aula con estudiantes oyentes y con discapacidad de sordera e hipoacusia parte del multiculturalismo, bilingüismo y la inclusión como perspectivas teórico-metodológicas prioritarias para la construcción de saberes y contenidos didácticos desde la L.S.A (Lengua de Señas Argentinas) y la cultura visual. Se fundamenta en una práctica de miradas compartidas entre estudiantes oyentes y con discapacidad de sordera e hipoacusia y profesores en historia y en educación especial para enseñar y aprender historia en segundo año de la escuela media, poniendo énfasis en la construcción de conceptos históricos que nos permiten conocer el mundo antiguo-medieval y creando contenidos didácticos desde L.S.A.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje - historia - multiculturalismo - bilingüismo - cultura visual - práctica de miradas compartidas

* Profesor en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia. Neuquén, Argentina, emilioesteban_pereira@yahoo.com.ar

Abstract

The proposal of teaching and learning history in a classroom with hearing and deaf and hard-of-hearing students starts from multiculturalism, bilingualism and inclusion as priority theoretical-methodological perspectives for the construction of knowledge and didactic contents from the LSA (Language of Argentine Signs) and visual culture.

It is based on a practice of shared looks between hearing students and students with deafness and hearing loss and history and special education teachers to teach and learn history in the second year of middle school, for the construction of historical concepts of the ancient world and creating educational content from LSA.

Keywords: teaching and learning, history - multiculturalism - bilingualism - visual culture - practice of shared looks

El presente artículo es una versión resumida del T.I.F (Trabajo Integrador Final) presentado para la finalización de la carrera Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia (E.D.C.S) dictada en la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

El mismo, parte de una experiencia en la práctica docente vivenciada en una institución de educación media en la ciudad de Neuquén y que a lo largo del cursado de la carrera citada y con las herramientas de la investigación educativa (Elliot, 2000; Carr y Kemmis, 1998; Contreras, 1994) permitió seguir un camino para, la problematización de esa práctica, profundizar en la comprensión, sistematización, análisis y estudio de una realidad educativa específica. Es un estudio que contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están involucrados, convirtiendo el quehacer diario del profesorado en un punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos pedagógico-didácticos en didáctica de la historia.

La experiencia en contexto

La escuela secundaria en la que se desarrolló la propuesta de enseñanza en una de las divisiones de segundo año del C.P.E.M N° 19 (Centro Provincial de Educación Media) ubicado en la capital provincial de Neuquén, Argentina. El contexto áulico, en la cual se enseña la asignatura curricular Historia, está

integrado por estudiantes jóvenes adolescentes oyentes y con discapacidad de sordera e hipoacusia.

Si bien soy profesor de Historia hablante y oyente (cultura oyente), no poseo conocimiento alguno acerca de lengua de señas y que a partir de la vinculación con estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia (cultura sorda) logré aprender algunas de las señas compartidas por el grupo-clase. Lo expresado aquí, no representa ningún tipo de obstáculo o impedimento alguno para la enseñanza de la historia, ya que el desafío de la propuesta parte del trabajo interdisciplinar con las maestras intérpretes de Lengua de Señas Argentina (L.S.A).

El rol que establecen las maestras intérpretes es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, en la cual, los contenidos didácticos son abordados previamente, con la finalidad de construir diversas estrategias y metodologías para la construcción de señas-conceptos, selección de imágenes, visualización de videos, entre otros.

Los objetivos que guiaron el trabajo

La propuesta desarrollada en este trabajo expresa el motivo de un desafío pensado como una problemática didáctica emergente y actual, abordada desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia dentro de las aulas a partir de las perspectivas inclusivas, multiculturales y bilingües. Considero así que, las formaciones en los profesorados, muchas veces se basan en la especificidad de dicha carrera, dejando sin margen alguno (o, al menos, poco) los respectivos problemas didácticos actuales que giran en torno a la enseñanza y el aprendizaje tales como la discapacidad (estudiantes con discapacidad), la diversidad, las desigualdades, entre otros.

Una propuesta sistematizada a partir de tres preguntas:

- ¿Cómo enseñar en un aula con presencia de estudiantes con discapacidad auditivas hablantes de lengua de señas?
- ¿Es importante enseñar Historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia?
- ¿Es posible enseñar para aprendizajes inclusivos?

¿Cómo enseñar en un aula con presencia de estudiantes con discapacidad auditiva/sordera e hipoacusia hablantes de lengua de señas?

Comencé analizando los marcos políticos, legales y pedagógicos enmarcados tanto en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) para analizar la categoría de discapacidad y de persona con discapacidad, Res. C.F.E N° 155/11 (2011) con necesidad educativa especial (N.E.E), Res. C.F.E N° 311/16 (2016) sobre los proyectos pedagógicos para la inclusión (P.P.I) y el Proyecto Interinstitucional C.P.E.M N° 19- Escuela Especial N° 3 (2015). Este último, tiene vigencia y se desarrolla desde el año 2015 entre una escuela primaria “especial” y una escuela secundaria media, la cual, establece un nexo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia, para ello, maestras intérpretes integradoras coordinan un trabajo interdisciplinar con docentes oyentes a cargo de las materias curriculares. Lo señalado hasta aquí, nos permitió adentrarnos sobre el conocimiento acerca del estudiantado con discapacidad de sordera e hipoacusia.

La cultura sorda es una construcción identitaria, en la cual la comunidad que integra y practica dicha cultura lleva a cabo la práctica de la comunicación a partir de la lengua de señas. La educación tradicional básicamente es oralista, donde prevalece la lengua de la mayoría (castellano-oral/hablante), siendo sonora (sonidos) y vocal (emitiendo voz).

La importancia de construir y reconstruir espacios culturales compartidos, de los cuales, desde el bilingüismo hasta el pluralismo y la diversidad es que nos posicionamos como participantes en el ejercicio de la ciudadanía y de culturas a la que podemos practicar. Sin embargo, la cultura sorda es una construcción social y cultural, donde se establece dentro de la misma, las señas utilizadas para la comunicación y la identidad.

Si bien el estudiantado se caracteriza por la discapacidad de sordera e hipoacusia, señalamos que la sociedad oyente (mayoritaria) define como “hipoacúsico” a una persona que puede manejarse más o menos bien en la lengua sonora, y “sordo” a una persona a la que prácticamente no se le entiende cuando quiere hablar. Pero lo cierto es que, dentro de las Asociaciones de Sordos, estas variaciones pasan desapercibidas, y lo que conecta al Sordo con la Comunidad no es cuánto oye o lo bien que modula, sino cuánto contacto tiene con la Comunidad Sorda. Por eso, es una cuestión cultural (de Simone, 2014).

Luego, profundice en las concepciones establecidas y naturalizadas a lo largo de la historia de la educación, todas éstas focalizadas desde los distintos modelos o paradigmas: de institucionalización (Tradicional- de Prescindencia), médico, clínico (de Rehabilitación) y social (de Educación Integral- Inclusiva) con respecto a la Discapacidad, Persona con Discapacidad, Estudiantes con Discapacidad y Persona con Diversidad Funcional.

El actual modelo/paradigma social, parte de la antinomia² entre educación “Integral” o “Inclusiva”, sostenemos el enfoque de la educación inclusiva como más pertinente, ya que nos permite ampliar y transformar la organización del espacio, las representaciones y las prácticas de todo el estudiantado para lograr una construcción de la diversidad social y cultural, sin caer en prácticas de segregación y, o exclusión, inclusive la práctica de integración, muchas veces genera una adaptación y, o adecuación tanto del espacio y del contexto áulico como de las cuestiones didácticas y metodológicas con respecto a la enseñanza y aprendizaje.

La educación inclusiva permite ampliar nuestros horizontes áulicos e institucionales en pos de la participación de todo el estudiantado, generando así prácticas mucho más inclusivas que desnaturalicen y eliminen todo tipo de barreras didácticas y estructurales a la hora de la enseñanza.

Si volvemos al interrogante mencionado sobre cómo poder enseñar Historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia, afirmamos desde nuestra experiencia, que la discapacidad de sordera e hipoacusia no impide enseñar ni aprender sino más bien, permite generar y explorar un amplio abanico teórico-metodológico en las prácticas de enseñanza basadas en la construcción de saberes históricos, la cultura visual y el trabajo compartido con las maestras intérpretes de L.S.A (Lengua de Señas Argentinas).

La importancia de la enseñanza de la Historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia

Para destacar la importancia de enseñar Historia a estudiantes con discapacidad e hipoacusia hacemos hincapié principalmente en las perspectivas

² Dentro de la educación, existen diferencias entre los términos de integración e inclusión, y sus debates están centrados en las prácticas y actitudes que conlleva el tipo de opciones pedagógicas y de recursos que permitirán o no la transformación y cualificación de los contextos educativos. De esta manera, las prácticas y actitudes inclusivas se manifiestan en las estrategias, recursos y metodologías para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin dejar de lado la búsqueda permanente de estrategias que posibiliten prácticas diferentes a las tradicionalistas (Celada, 2015).

teórico-metodológicas de la multiculturalidad (Geertz, 1996) (Sinisi, 1998) (Jordán, 1994) (Díaz y Alonso, 2004), el bilingüismo (Massone, 1995) y la inclusión fundada desde la perspectiva de los derechos humanos y la ciudadanía (Siede, 2007; 2017).

Con respecto a la primera, la perspectiva multicultural nos invita a repensar la identidad cultural constituida por las diversidades y pluralidades de identidades culturales, de las cuales, nuestro trabajo aborda en cuanto a la práctica dentro del espacio áulico, donde la comunicación se encuentra entre la cultura oyente de habla castellano-español y la cultura sorda de L.S.A; así, establecimos la relación con la segunda perspectiva, el bilingüismo, en la que los saberes enseñados y aprendidos se abordan tanto desde la cultura oyente como de la cultura sorda; y por último, en la perspectiva de inclusión, que si bien en los últimos años ha sido una temática candente acerca de una educación que parta desde la integración o inclusión, sostenemos y nos posicionamos desde la segunda, en cuanto a que abarca en términos de derechos, valores y ciudadanía, una amplia participación de las personas con discapacidad.

Otro interrogante a desandar, giraba en torno a la construcción de los saberes a enseñar y aprender tanto para el estudiantado (oyente-sordo/hipoacúsico) como para el docente (oyente) y para ello fue prioritario recurrir a las perspectivas teóricas brindadas por Inés Dussel con respecto a educar con la mirada (2006) y así analizar las categorías de cultura visual y cultura de la imagen, en las que tanto la imagen como lo visual se conjugan para generar un discurso visual, dirigido y practicado por la sociedad que crea, analiza, interpreta y comprende (Dussel, 2006).

Además, cabe señalar que, en la experiencia de práctica docente desarrollada aquí, recurrimos a la categoría de prácticas de lecturas compartidas (Aisenberg, 2016) para basarnos en una práctica de miradas compartidas³ en la cual, sea la seña-concepto o la imagen, logre generar un impacto significativo en el estudiantado para establecer saberes y conocimientos aprendidos.

Con respecto a las finalidades y los propósitos que tenemos como educadores para la enseñanza de la Historia, es necesario lograr respondernos dos interrogantes: ¿por qué? y ¿para qué? La respuesta la encontramos a la hora

³ Si bien Aisenberg hace hincapié en las prácticas de lectura compartida a partir de los marcos asimiladores iniciales para la construcción de saberes, nosotros sostenemos que el análisis de las imágenes como un proceso de significados que el lector interpreta, se establecen diversas formas de enseñar a leer textos a estudiantes sordos e hipoacúsicos para construir señas conceptos para la enseñanza de la historia, contando, sobre todo, con la intervención de las maestras intérpretes.

de posicionarnos en la enseñanza, siendo que la misma parte de la formación académica que transitamos, ya sea desde las significaciones construidas como en las influencias aprendidas sobre las trayectorias educativas (Funes, 2010).

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje inclusiva

En nuestra propuesta de enseñanza hacemos hincapié en los materiales y estrategias didácticas, el trabajo interdisciplinar y en una secuencia didáctica con contenidos para enseñar el mundo antiguo y medieval.

Sostenemos que nuestras planificaciones áulicas deberán partir desde una construcción metodológica (Edelstein, 1996) teniendo en cuenta los cuatro interrogantes fundamentales para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿qué enseñar? ¿por qué enseñar? ¿para qué enseñar? ¿a quienes enseñar?

De esta manera, la propuesta de enseñanza presentada tiene dos ejes prioritarios: por un lado, el impacto y los usos de la imagen para la construcción de los saberes en la enseñanza de la Historia y, por otro lado, la importancia de las maestras intérpretes de L.S.A dentro del aula para la enseñanza de los contenidos didácticos.

En ambos ejes, es necesario tener en cuenta los conocimientos y usos de las nuevas tecnologías como los elementos y artefactos digitales-visuales tales como Power Point (P.P.T) o videos, las acciones cognitivas del estudiantado para la construcción de señas-conceptos a partir de los contenidos en Historia enseñados, y la interpretación-comprensión del estudiantado para aprender mirando Historia desde el lenguaje visual y la lectura de imágenes. A continuación, una representación gráfica acerca de nuestra propuesta de enseñanza de la Historia para estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia:

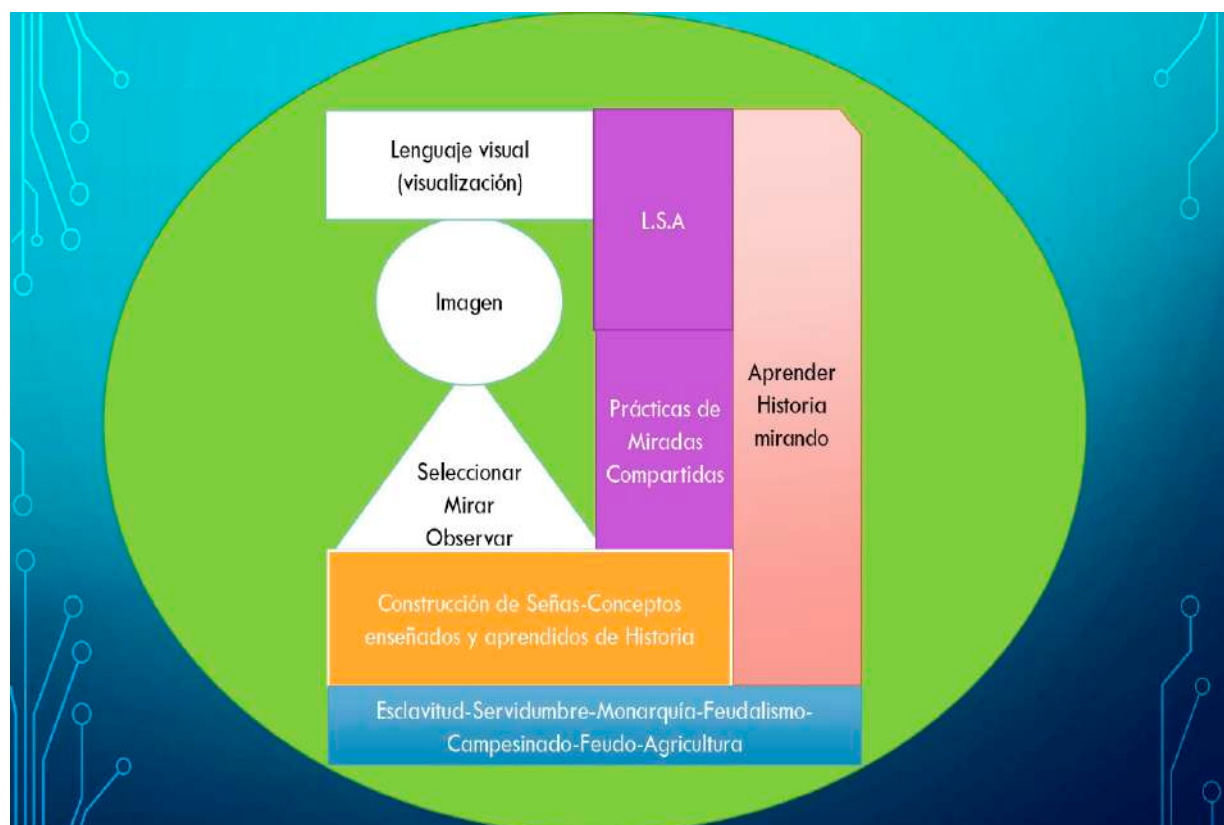


Imagen: Elaboración del autor

Para enseñar y aprender historia a partir de la mirada, se ubica al sentido visual (ver-observar) por encima de los demás, permitiendo así la construcción y reconstrucción de diversas significaciones, representaciones y sentidos para la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza. Para esto, la centralidad que ocupa la imagen es prioritaria, ya que desde la L.S.A y de las prácticas de miradas compartidas (gestos, símbolos y señas) se enseñan y aprenden saberes y contenidos didácticos.

El estudiantado con discapacidad auditiva no comprende muchas de las palabras escritas en español, practicando el ejercicio de reproducir y copiar textualmente lo que ven, siendo de esta manera que las estrategias y los recursos didácticos que utilizamos fuera la elaboración tanto de Power Point como los videos, brindando así uno o varios significados a la imagen. Además, cabe destacar que la construcción de las señas-conceptos se aprende a partir de los saberes enseñados sobre los contenidos de la historia, siendo así que en nuestra secuencia didáctica a partir del recorte didáctico “Transición desde la antigüedad esclavista a la servidumbre medieval”, las significaciones construidas desde las señas-conceptos fueron acerca de la esclavitud, servidumbre, monarquía, campesinado, entre otros.

Las prácticas de miradas compartidas nos permiten enseñar y aprender Historia mirando, en las que se elaboran y construyen saberes didácticos a partir de la observación presente en la interpretación y comprensión del estudiantado, leyendo las imágenes estáticas y en movimiento (P.P.T y videos). La cultura visual y digital nos ofrecen oportunidades de crear y reflexionar sobre nuestros materiales, recursos y estrategias didácticas que permitirá al estudiantado elaborar representaciones y conceptualizaciones acerca de los procesos o acontecimientos históricos estudiados.

Para continuar enseñando y aprendiendo Historia

Es importante señalar que la experiencia de la práctica en la enseñanza de la Historia para estudiantes oyentes y sordos e hipoacúsicos fue y continúa siendo un desafío, porque si bien, la experiencia recaba sobre lo aprendido años anteriores, con errores y aciertos, en la actualidad, el desafío transita sobre la ampliación y el reconocimiento de los derechos que permita la inclusión de una verdadera enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidades, donde la formación académica y ciudadana se logre llevar a cabo en y desde la práctica social y cultural.

Esta experiencia fue todo un desafío, desarrollando esta práctica de enseñanza dentro de un aula bilingüe, trabajando de manera interdisciplinaria y en conjunto con maestras intérpretes que brindaron confianza y motivación para ir aprendiendo acerca de la lengua de señas. Continúa siendo una tarea difícil, más que nada desde las frustraciones vivenciadas a partir de que algunas veces no se logra la comprensión de contenidos por parte del estudiantado, debido a que en algunas ocasiones la práctica docente continúa reproduciendo la tradicional explicación oralista. Sin embargo, logramos muchas cosas más que la enseñanza de contenidos, siendo el aprendizaje de la L.S.A y la construcción de estas (señas-conceptos) lo que nos permitió comprender y situarnos en la pluralidad de las miradas, en mirar y ver para enseñar y aprender la historia.

Si bien hoy estamos atravesados por una pandemia mundial que generó cambios y alternó la modalidad de enseñanza y aprendizaje, es de suma prioridad interrogarnos acerca de ¿cómo y de qué manera se puede enseñar en los contextos virtuales a estudiantes con discapacidad? ¿podemos sostener que se invisibiliza aún más la inclusión educativa hacia dicho estudiantado? ¿qué estrategias y materiales didácticos nos permitirán llevar a cabo una enseñanza más inclusiva?

Sabemos los tiempos que estamos viviendo y es importante cuestionarnos, a partir de la práctica docente sobre las diversas problemáticas educativas emergentes que se nos presentan en este contexto, a las que enfrentamos como nuevos retos y desafíos que promuevan una educación mucho más inclusiva e igualitaria.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* Año 16 - N.º 21, pp. 4-11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación acción en la formación del profesorado)*. Martínez-Roca.
- Celada, B. (2015). *Políticas sociales en Discapacidad y participación Ciudadana. Un enfoque biográfico*. [Tesis doctoral. Universidad de Málaga], España.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía* (224), pp. 8-12.
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). “Los “usos” de la diversidad cultural aplicada a la exclusión. *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila, pp. 43-65.
- de Simone, S. (2014). *Hipoacusia e Identidad*. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/desimone-hipoacusia-identidad/>
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada, reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: Dussel, I.; Gutiérrez, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. FLACSO, Manantial, pp. 277- 295.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: AAVV *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 75-89. Paidós.

- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Funes, G. La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* N.º 9 UAB. UB. Marzo 2010, pp. 87-95.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad cultural*. Paidós.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, pp. 243-248.
- Massone, M. I. (1995). Consideraciones semióticas y discursivas de la lengua de señas argentina. *Lengua y Habla*. Universidad de Mérida, Venezuela, pp. 1-12.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros en la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. En: *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. San José, Universidad Nacional de Costa Rica. Volumen 28 (1), I Semestre de 2017, pp. 87-115.
- Sinisi, L. (1998). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En: Neufeld y otros. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 189-233. Eudeba.

Referencias

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Consejo Federal de Educación (2011). Resolución N° 155/11.
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución N° 311/16.
- Proyecto Interinstitucional C.P.E.M N° 19- Escuela Especial N° 3 Sordos e Hipoacúsicos (2015). Neuquén, Argentina.

Aprender a enseñar en tiempos de pandemia: Los retos del profesorado en formación

*Jéssica Ramírez Achoy**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 113 – 124]
Recibido: 30/04/2021
Aceptado: 10/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

En el escrito se reflexionan los retos de la formación inicial docente en América Latina, en el contexto de la pandemia. Se parte de las discusiones de la didáctica de las ciencias sociales para reconocer que la escuela ha cambiado en sus formas de enseñanza con la educación a distancia y su combinación con las herramientas tecnológicas, pero no en la estructura curricular, por tanto, aprender a enseñar requiere conocer no solo contenidos disciplinarios, sino de aplicarlos a la realidad y los contextos sociales, culturales, políticos y económicos de las sociedades, y de leer entre líneas los discursos curriculares para tomar decisiones sobre el qué, para qué y cómo de los Estudios Sociales o Ciencias Sociales. En este sentido, se considera que los retos del futuro profesorado están en el trabajo colectivo para reflexionar y repensar las prácticas docentes.

* Académica de la Escuela de Historia, de la Universidad Nacional, Costa Rica. Correo electrónico: jrami@una.cr Este artículo corresponde a la participación de las 9° Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia, realizadas en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, en diciembre de 2020.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales - escuela - prácticas docentes - formación inicial docente - pandemia Covid-19

Abstract

We study the context of the pandemic by Covid-19 in initial training in Latin America. We discuss from the didactics of the social sciences the changes in the school, because of the technology and distance education, therefore the curricular structure did not change. To teach requires knowing not only disciplinary contents, but to read the social, cultural, political and economic reality and to understand What is behind the curricular discourses in Social Studies? The challenges of future teachers are in the collective work and the teaching practices.

Keywords: didactics of social sciences - school, teaching practices - initial teacher training - Covid-19 pandemic

Introducción

En el artículo realizamos una reflexión sostenida, tipo ensayo, sobre el contexto de la pandemia y la formación inicial en carreras de Estudios Sociales del contexto latinoamericano. El futuro profesorado se enfrentó a un cambio en la escuela que les exigió repensar sus procesos de aprendizaje y las formas tradicionales de enseñar. Con un tanto de urgencia y de improvisación el estudiantado debió ajustarse a las nuevas modalidades de enseñanza, y con esto aprender la docencia en una coyuntura que les ha exigido variar metodologías y construir nuevas prácticas docentes.

Por lo anterior, consideramos relevante hacer una lectura de los tiempos actuales y, mientras iniciamos los procesos de investigación y obtenemos datos sobre lo que está pasando en el aula, hacer el intento por explicar ¿qué ha cambiado en la escuela y qué no? ¿Cómo han impactado esas transformaciones la práctica docente del futuro profesor o profesora de Estudios Sociales?

Nos acercamos a esta realidad a través de los datos generados por distintos organismos internacionales, y publicaciones que se han escrito en el último año. Para abrir el debate, el escrito lo desarrollamos en cuatro temas: a) la escuela en cuarentena; b) los retos de enseñar en tiempos de pandemia; c) el profesorado en formación y el contexto de la pandemia d) aprender a enseñar: ¿cuál es la ruta?

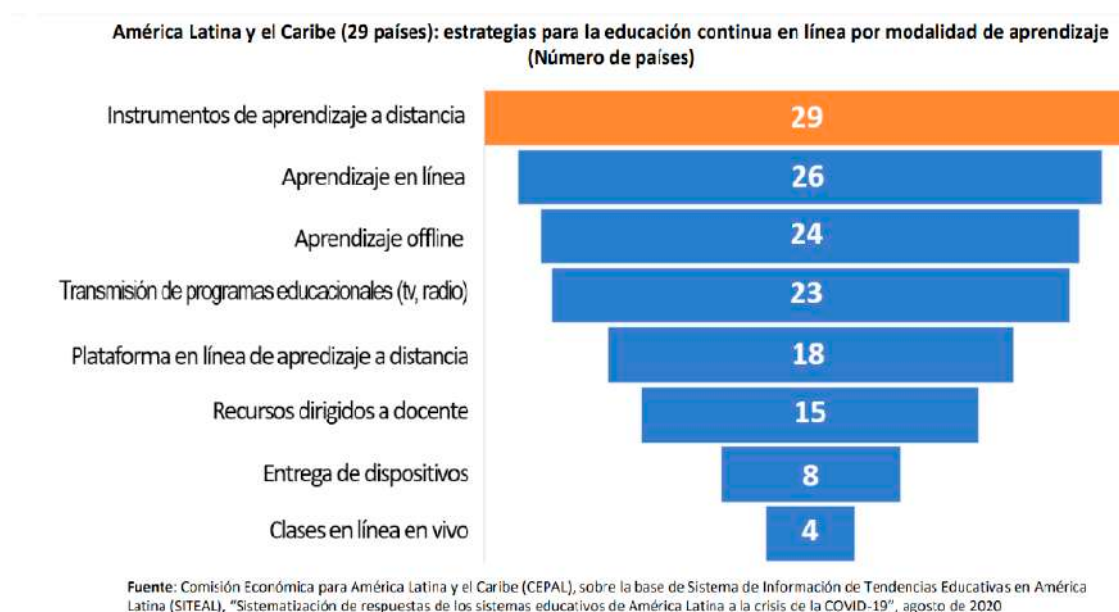
La escuela en cuarentena

La escuela entendida en su máxima dimensión como el encuentro entre distintos actores educativos con el fin de intercambiar y construir nuevos conocimientos ha cambiado sus formas de enseñanza en el contexto de la pandemia. Sin embargo, estas transformaciones han sido insuficientes para variar el currículo técnico y las lógicas tradicionales de enseñanza.

Los datos de la CEPAL (2020) muestran las desigualdades a las que se enfrentaron docentes y estudiantes en la coyuntura de la pandemia. En la mayoría de los países latinoamericanos, el acceso a internet de la población estudiantil puso en la palestra las desigualdades sociales y económicas de la región, y en específico las del profesorado y estudiantado. Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) durante 2020, 40 millones de hogares latinoamericanos no tenían acceso a internet y de estos, 32 millones de niños y niñas con edades entre 5 y 12 años no podían hacer teleducación. La brecha digital ha sido uno de los primeros retos de la pandemia.

Lo anterior obligó a los gobiernos latinoamericanos a diversificar los medios de estudio, la educación a distancia fue la estrategia que más se aplicó, seguida de los aprendizajes en línea y offline. En el siguiente gráfico se presentan las modalidades implementadas durante el 2020:

Gráfico 1:



Fuente: CEPAL (2020)

La información anterior nos muestra otro reto: la profesionalización docente. La pandemia llegó en un momento donde la alfabetización digital de los profesores y las profesoras no era una prioridad. La mayoría de las y los profesionales tuvo que adecuarse al trabajo a distancia, en línea, a las plataformas y herramientas tecnológicas, entre otros, para llevar los programas de estudio a los hogares del estudiantado.

Todos los países de América Latina y el Caribe optaron por la educación a distancia donde se combinaron estrategias en línea con entregas de materiales físicos. Solo 4 países aplicaron las clases en vivo en la educación pública, y 8 entregaron dispositivos. El alcance de estas estrategias se limitó, entre otras razones, a la inversión en educación.

Tal inversión ha disminuido en los últimos años en la región centroamericana y el Caribe, zonas fuertemente golpeadas por el cambio climático y los huracanes. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) el déficit de financiación en el rubro educación de tales países pasó de un 11% en 2015, a un 29% en 2020.

La mayoría de los países apostaron a la educación a distancia para hacer frente a las brechas económicas de sus poblaciones. Lo que llama la atención es que estos cambios en la metodología para acceder a la escuela no se tradujeron en transformaciones curriculares. En países como Costa Rica, se eliminaron algunos indicadores de aprendizaje o contenidos de cada asignatura, pero se continuó con la lógica de aplicar el currículo técnico, incluso, a costa de saturar al estudiantado con información que no le ayudaba a comprender el contexto de la pandemia.

En una entrevista, el psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (Pantaleoni y Battista, 2020), advertía desde el inicio de la pandemia la necesidad de traspasar la lógica técnica de la escuela para enseñar al estudiantado a partir de los recursos que tenía a su disposición. Sobre esta idea, proponía aprender química con las recetas de la abuela, y agregamos, hacer lecturas de la realidad pandémica desde diversas fuentes de información, comprender el sentido de colectividad al utilizar las mascarillas y el lavado de manos.

La coyuntura actual ha mostrado que los currículos son insuficientes para traspasar el aprendizaje memorístico de datos factuales. No hemos construido como región latinoamericana un currículo que sea capaz de integrar el conocimiento científico con los contextos socioculturales, políticos y económicos de las poblaciones estudiantiles que atendemos.

La escuela ha estado en cuarentena desde hace décadas porque no sabe cómo renovar los discursos pedagógicos y didácticos en el aula. El contexto de

la pandemia, solo nos mostró la desigualdad que subyace en la educación.

Por otro lado, la cuarentena y el cierre de escuelas no solo reconfiguraron las formas de enseñar, sino la socialización. De esta forma:

El modelo casi universal de escuela cumple funciones básicas en la regulación social. Señala los usos de los tiempos a lo largo del día; marca algunos periodos vacacionales; cuida a los niños y niñas para que sus padres, madres o tutores puedan acceder al mercado laboral; otorga credenciales, y da sustento a millones de personas. Además, determina ciclos vitales etarios, organizando la sociedad con base en la edad. Mucho de esto reproduce las condiciones sociales inequitativas. Pero la escuela siempre tiene más de una cara. Estas mismas regulaciones posibilitan a las mujeres ingresar al mercado laboral y combatir, aunque sea un poco, a la sociedad patriarcal; da tiempo a los niños y las niñas para crear espacios propios, lejos y libres de sus padres, y esta congregación de niños, adolescentes y jóvenes en un solo espacio permite la democratización de cierto conocimiento y la interacción entre miembros de una misma generación. (Plá, 2020, p. 31)

La pandemia obligó a niños, niñas y jóvenes a renunciar a sus espacios de socialización, elemento indispensable de aprendizaje, porque ir a la escuela no significa únicamente entrar a un centro educativo ni a un aula y hacer las actividades que el o la docente proponga. Implica tener amigos y amigas, conocer el mundo desde diversas miradas, confrontar ese mundo con los valores aprendidos en casa, tomar posición. Al pausar la presencialidad, se afectaron estas relaciones humanas, que mutaron a encuentros virtuales a través de video juegos y redes sociales, entre quienes tuvieron acceso a los dispositivos y el internet.

Los retos de enseñar en tiempos de pandemia

Pagès (1994) afirma que el currículo técnico tiene una finalidad reproductora del *status quo*, y que es elaborado por personas ajenas al aula, además se verticaliza la toma de decisiones sobre el qué y cómo educar. Esta situación no varió en el contexto del Covid-19, al contrario, se acentuó, pues la preocupación en los ministerios de educación se centró en los contenidos que no se impartieron y cómo esto retrasó los procesos de aprendizaje en las y los estudiantes.

La idea anterior la podemos ejemplificar con el caso costarricense. El programa Estado de la Nación (PEN, 2020) afirmó que, por cada tres meses

sin clases, hay un año de atraso para el estudiantado, por lo cual, el país ya lleva tres años de rezago producto del cambio de modalidad en las escuelas y colegios durante el año 2020.

No dudamos de las estadísticas, ni de las brechas educativas, principalmente para estudiantes del sector público, quienes accedieron a menos horas de clase que los del sector privado. Sin embargo, nos preguntamos ¿qué pasó en el aula con la educación a distancia? ¿Cuáles aprendizajes se lograron y cuáles no?

Además, si quitamos el escenario de la pandemia: ¿qué aprendizajes se obtienen con un currículo técnico? Costa Rica presenta un bajo rendimiento en las pruebas PISA, y el ideal político es alcanzar los estándares de los países que pertenecen a la OCDE.

No obstante, esto es insuficiente para comprender qué pasa en el aula, porque al final son las decisiones docentes las que pueden impactar en el aprendizaje de una estudiante. No es el currículo, y por supuesto, tampoco lo son las evaluaciones estandarizadas. A pesar de esto, tenemos muy poca información de lo que sucede en las lecciones de Estudios Sociales. Tampoco sabemos con cuáles aprendizajes llegan las y los estudiantes a la primaria y secundaria, y cuáles de esos aprendizajes repercuten directamente en sus vidas para tomar decisiones como ciudadanas y ciudadanos.

Los retos de enseñar en el contexto de la pandemia son muchos, y tienen distintos enfoques, pero cuando lo analizamos desde la didáctica de las ciencias sociales y desde las educadoras podemos comprender mejor qué hacer. La escuela cambió con el Covid-19, no hay duda. Las estrategias de enseñanza a través de herramientas tecnológicas impactaron los enfoques educativos. Incluso, la educación a distancia se convertirá en un recurso potente, sobre todo, para los más pobres.

Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales nos muestran que el profesorado en formación reconoce estos retos, pero cuando llegan al aula sus prácticas terminan siendo tradicionales (Valencia, 2016; Coudannes, 2013), por tanto, y a pesar de la coyuntura de cambio, continuamos enfrentándonos a los mismos desafíos de los procesos de enseñanza.

Enfrentar estos problemas en las prácticas docentes del estudiantado en formación es uno de los desafíos de las universidades, en especial, cuando desde la didáctica de las ciencias sociales reconocemos que los cambios curriculares son insuficientes para impactar los procesos de enseñanza. Siguiendo a Thornton (2005) el profesorado en su aula tiene autonomía para tomar las decisiones más relevantes del aula: ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? y ¿Para qué enseñarlo?

Por tanto, la formación inicial y las prácticas docentes han de encaminarse a enseñar al estudiantado a tomar decisiones sobre sus prácticas (Pagès, 2009). Para lograrlo, es necesario dotar al futuro profesorado de las herramientas teóricas y epistemológicas sobre las cuales sustentar sus acciones, de forma que la práctica docente implique reflexionar la relación teoría- práctica y viceversa.

El profesorado en formación y el contexto de la pandemia

La toma de decisiones de las y los docentes es medular para el desarrollo de los aprendizajes en el estudiantado. Y debido al contexto socioeconómico actual, el futuro profesorado ha de aprender a lidiar con el instrumentalismo educativo, con la falta de creatividad de los currículos técnicos, y con la noción de escuela del siglo XIX que aún está presente en América Latina.

A lo anterior hemos de sumar la sensibilidad social para el desarrollo de procesos de enseñanza que se centren en ciudadanías críticas. Para Barton (2012) el profesorado en formación debe aprender el aspecto disciplinar y los fundamentos pedagógicos de la profesión, pero además requiere rutas para enfrentar las estructuras escolares que limitan la creatividad y su capacidad de acción.

Los desafíos de la formación inicial docente no han cambiado mucho con el contexto de la pandemia. El futuro o la futura docente requiere aprender a leer los discursos del currículo prescrito, superar la enseñanza de los Estudios Sociales desde el dato factual, congeniar nuevas propuestas de enseñanza con las evaluaciones estandarizadas y la burocratización de la escuela.

De igual forma, es necesario que sepan analizar el entorno escolar, pues la escuela no es ajena a la realidad social. En nuestra región latinoamericana los problemas sociales son amplios, tenemos países que expulsan a sus poblaciones, lo que ha incrementado la xenofobia. La pobreza extrema ha aumentado, y con esto la hambruna y desnutrición, los problemas de vivienda, la protesta social, y un largo etcétera. Al mismo tiempo ha aumentado la concentración de la riqueza. Según Tosoni y Castillo (2020) desde los noventa se han incrementado las ganancias de las personas más ricas en Latinoamérica, al punto de que para el año 2016, el 1% de los billonarios concentraba el 42% de la riqueza en la región.

Estas son realidades de las que el futuro profesorado no puede escapar, pues le permiten comprender la sociedad más allá de un libro de texto o el programa de estudio. Para enseñar sobre justicia social, primero debe aprenderse. Y por

esta razón las ciencias sociales son importantes en la formación inicial, porque nos otorgan los elementos teóricos y conceptuales para entender a la sociedad. Pero no basta este conocimiento si no lo sabemos enseñar, por lo que las herramientas de la didáctica de las ciencias sociales son necesarias para llegar al aula de primaria o secundaria y ofrecer alternativas a la forma de pensar la enseñanza tradicional.

Sumado a los retos anteriores, Pagès (2004) ya nos había anunciado los problemas a los que se enfrenta el futuro profesorado. El autor se refirió a: a) la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social; b) la dicotomía entre información y comprensión; c) la imposición de currículos y programaciones; d) la poca predisposición del alumnado a aprender; e) las condiciones materiales de los centros escolares y f) la escasez de materiales curriculares.

Hace casi 20 años que el maestro Joan Pagès publicó estos desafíos, y aún siguen vigentes. Esto nos muestra que hay estructuras medulares de la escuela que no han cambiado, y que desde la formación inicial debemos enseñar al futuro profesorado a lidiar y superar estos problemas, lo cual se puede lograr si aprenden a ejercer una docencia basada en la autonomía, la reflexión de las prácticas y la toma de decisiones conscientes sobre el currículo y los procesos de enseñanza.

Aprender a enseñar: ¿cuál es la ruta?

No hay recetas para aprender a enseñar, sin embargo, las investigaciones en formación inicial indican que debemos dejar a centralidad de las disciplinas y acercarnos al aula para formar prácticos reflexivos capaces de ajustar la docencia a los contextos socioculturales del estudiantado (Pagès, 2008 y 2018; Ross, 2014; Vaillant, 2017, Ramírez, 2020), de lo contrario, la escuela seguirá estancada en el siglo XIX y ajena del siglo XXI.

No son las herramientas tecnológicas ni el acceso a internet los que determinarán los cambios en la escuela, será la forma en la que enseñamos, y ante el contexto del Covid-19 la ruta debe ser cada vez más humanista, para acercarnos al estudiantado desde sus ideas y los significados que le dan a la sociedad, al pasado y al territorio que habitan.

Sobre lo anterior, proponemos tres ideas. La primera consiste en pensar la pandemia como escenario de las desigualdades sociales y reflexionar los procesos de aprendizaje del estudiantado. Segundo, el currículo prescrito. Como docentes debemos balancear el cumplimiento de indicadores para pruebas

estandarizadas y el desarrollo de propuestas creativas que vayan más allá de las burocracias e intenciones políticas en la educación. Por último, trabajar desde la colectividad. El profesorado de ciencias sociales ha de aprender a sistematizar sus prácticas docentes y compartirlas con sus pares, discutirlos y reflexionar qué cambiar y qué mantener, y desde estas acciones pensar el cambio.

El estudiantado que hoy enfrenta su formación inicial en medio de la pandemia será al que contraten para impartir lecciones, elaborar libros de texto, ocupar puestos en las secretarías de educación, y por qué no, ser ministros o ministras de educación. Así que debemos dotarles de los insumos para que, durante el ejercicio de la profesión, piensen la escuela, desde los aspectos técnicos hasta los culturales, y mantengan una constante construcción de los procesos de enseñanza.

En este sentido, también proponemos una escuela que deje de parcelar el conocimiento, requerimos más interdisciplinariedad para la comprensión de lo social, porque el mundo se explica desde múltiples dimensiones. La escuela debe ser un espacio que nos permita hacer ciencia y cultura, pensar más allá de lo evidente, para desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Necesitamos convertir a la escuela y a nuestras aulas en espacios para democratizar el conocimiento: darle valor a las opiniones que son distintas, discernir entre la información falsa y la verídica para construir argumentaciones, tomar posición sobre los problemas sociales que atañen a cada población y construir alternativas desde la colectividad.

Conclusión

En el contexto actual el profesorado en formación se enfrenta a aprender los retos de siempre: ¿Qué ciudadanía construir? ¿Cómo llevar la realidad sociopolítica al aula? ¿Cuál es el papel del currículo? Y ¿qué tipo de prácticas docentes voy a desarrollar? Y con estas ideas confrontar qué tipo de docentes y estudiantes requerimos en nuestros tiempos.

En este sentido, Pagès (2009) afirma: “el objetivo es educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (p. 153). Desde las didácticas específicas la ruta en la formación inicial docente es clara: construir mejores presentes y futuros a través de la ciudadanía.

Bibliografía

- Barton, K. (2012). Expanding Preservice Teacher's Images of Self, Students, and Democracy. En Cambell, D., Levinson, M. y Hess, F. (Eds), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* (pp. 161-182). Harvard Education Press.
- Coudannes, M.A. (2013). *La consciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P., y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Universitat Barcelona.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de historia en España: cuando Clío se resiste al cambio. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona. En Zamboni, E. y Fonseca, G. (Orgs.). *Espaços de formação de professor de historia* (pp. 45-76). Ed. Papirus.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia, pp.140-154.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*. 4(7), 53-59.
- Pantaleoni, A. y Battista, G. (2020). Francesco Tonucci: No perdamos este tiempo precioso dando deberes. El País. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html> [15 de abril de 2020].

- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza, en: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE.
- Ramírez, J. (2020). Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente [tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Suny Press.
- Thornton, S. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Tosoni y Castillo. (2020). Concentración de la riqueza en América Latina en el siglo XXI. *Problemas del desarrollo*, 51 (203), 111-136. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.203.69534>
- Vaillant, D., (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contextos de actuación, dilemas y desafíos. En Garrido, J., Vega, V. y Bustos, A. (Coords.), *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 19-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87.

Referencias

- BID (2020). Informe económico para Centroamérica y El Caribe. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18235/0002965>
- CEPAL (2020). Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe. Impacto económico y social. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19> [19 de abril de 2021].

Programa Estado de la Nación (PEN). (2020). Informe Estado de la Nación 2020.
<https://estadonacion.or.cr/> [Recuperado el 19 de abril de 2021].

Pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de pandemia

*Víctor Salto**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 125 – 146]
Recibido: 22/04/2021
Aprobado: 21/05/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

En el presente artículo me propongo pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de pandemia. En primer lugar, presentando algunas reflexiones, en términos de encrucijadas epistemológicas, sobre la práctica docente desde la pandemia. En segundo lugar, desde la organización e implementación en la pandemia de una propuesta para la formación inicial del profesorado en historia con sede en Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue, Argentina). Finalmente, y en tercer lugar, planteando a partir de lo emprendido algunos aspectos sobre los cuales continuar pensando colectivamente las apuestas devenidas desde y en estos tiempos.

Palabras clave: Práctica docente - Formación - Profesorado - Historia

* Profesor en Historia. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue). Miembro de la APEHUN. Docente auxiliar en Didáctica General y Especial y Docente a cargo en Práctica Docente en el profesorado en historia. Investigador en temas y problemas vinculados a la Didáctica y Práctica Docente de la Historia.

Abstract

In this article I propose to think about the teaching practice of history teachers in times of pandemic. First, presenting some reflections, in terms of epistemological crossroads, on teaching practice since the pandemic. Second, from the organization and implementation in the pandemic of a proposal for the initial training of teachers in history based at the Faculty of Humanities (National University of Comahue, Argentina). Finally, and thirdly, raising from what has been undertaken some aspects on which to continue to collectively think about the bets that have been made since and in these times.

Keywords: Teaching practice - Training - Teachers - History

Pensar la práctica docente del profesorado en historia desde la pandemia

Un 31 de diciembre de 2019 el mundo comenzaba a informarse de los primeros casos de personas contagiadas con lo que tiempo después se denominó Covid-19. La noticia abría la puerta a lo que, debido a sus alarmantes niveles de propagación, la Organización Mundial de la Salud definiera desde el 11 de marzo de 2020 como una pandemia. Y reiteraba, a los respectivos gobiernos del mundo, la necesidad de adoptar medidas sobre una situación que ya alcanzaba para esa fecha a más de 110 países. Principalmente debido a los generalizados niveles de inacción habidos hasta entonces.

Hoy es evidente que el advenimiento de la pandemia puso en cuestión las soberanías territoriales y estatales en el mundo. Principalmente su efectividad para afrontarla. Pero también removió comodidades y ciertas certezas –muchas veces naturalizadas– en nuestras formas de ser y de vivir. Marco en el que, no me caben dudas, nuestra práctica docente en particular también se vio movilizada y trastocada por la vivencia común de un tiempo inédito a escala global.

En este contexto inscribo mis reflexiones sobre la práctica docente del profesorado en historia. Creo que la situación pandémica removió aquellas apuestas a partir de las que despleg bamos habitualmente nuestras prácticas profesoriales y las de nuestras/os estudiantes. Puso en jaque los espacios y lugares usuales de la formación inicial y continua de los profesorados. Y no me refiero solo a los efectos del confinamiento físico *per se* sino a las encrucijadas en las que nos ubicó. A las que hemos dado algunas respuestas mientras otras

aún las continuamos formulando. Quizás en ello sigamos a mitad de camino pensando colectivamente.

En Argentina –lugar desde el cual escribo²–, desde fines de marzo de 2020, en los efectos inmediatos de la pandemia y del aislamiento³ comenzaron a anunciarse algunas de estas encrucijadas. Desde las expectativas profesoras que ponían el foco en un ansiado y pronto retorno a la habitual presencialidad hasta aquellas posturas en las que la incertidumbre inmovilizaba cualquier tipo de aspiración e iniciativa, considero que se fueron apreciando con más o menos claridad algunas de esas intersecciones en las que –me animo a decir– nos ubicábamos en todos los niveles educativos. Aun cuando, entre esos extremos, se percibían más grises que claros y oscuros.

¿Cuáles fueron y siguen siendo algunas de estas encrucijadas? Si las pensamos a modo de interrogantes, algunas de ellas se visibilizaban en inquietudes tales como: ¿qué sucede en este contexto con la práctica docente? ¿pueden haber y sostenerse prácticas docentes en esta situación de pandemia y aislamiento? ¿qué está sucediendo en las escuelas y qué están haciendo profesores/as y estudiantes? ¿se puede seguir enseñando y aprendiendo en esta situación? ¿qué se espera que suceda y que se puede hacer en este escenario global y local? Entre otras no menos determinantes y que exceden los alcances que me he propuesto en este escrito⁴.

Encrucijadas que decía se fueron asumiendo progresivamente y desde una polifonía de voces e iniciales experiencias emprendidas. Y que en definitiva nos ubicaron una vez más en un lugar común: el de la necesidad de repensar algunas de nuestras habituales apuestas. Es decir, de volver a pensar lo habitual de “aquello que nos proponemos como respuesta a problemas o dilemas que se nos presentan en la vieja tarea de pensar lo que es o lo que queremos que sea, lo que acontece o lo que desearíamos que acontezca” (Cullen, 2017, p. 150). De

² En particular, desde la ciudad de Neuquén capital ubicada en la norpatagonia argentina. Ciudad en la que se encuentra la sede de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Sede a la que asisten estudiantes de distintas generaciones y localidades de la región a cumplimentar su formación en el profesorado en historia tal lo ofrece dicha Facultad (Ord. 96/85–1474/14).

³ El viernes 20 de marzo de 2020 el actual gobierno nacional publicaba en su boletín oficial el inicio del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. En el mismo, inicialmente proyectado por 11 días con posibilidad de prórroga por el tiempo que se considere necesario, sostenía que las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o de ubicación temporal y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo por rutas, vías y espacios públicos (PEN. DNU n° 297/2020. Boletín Oficial. 20/03/2020).

⁴ Pienso, por ejemplo, en inquietudes estructurales relacionadas a: ¿qué hacemos con quienes no disponen de las condiciones de acceso y conectividad para sostener vínculos pedagógicos y didácticos? ¿qué hacemos con aquellos/as que en desiguales y desfavorables condiciones de posibilidades y oportunidades han de sortear otras prioridades en este contexto?

ahí el carácter epistemológico de tales encrucijadas y la remoción de algunas de nuestras apuestas y ciertas certezas profesoras.

Desde entonces, de distintos colectivos profesoras y en el marco de una forzada virtualidad (Brailovsky, 2020), comenzaron a configurarse posibles pistas para pensar decisiones oportunas en pleno contexto de pandemia. Transitado un tiempo prudencial, desde mediados de 2020 algunas de estas iniciativas y experiencias nos indicaban y alentaban a pensar en aquello que podemos hacer cuando no hay certezas, a pensar en qué proponer aun sin certezas de que sea realizable. Valga el desafío: a pensar en el futuro del presente vivido; en los posibles horizontes de expectativas de nuestros actuales espacios de experiencias docentes.

En un contexto de reinantes y colectivas incertidumbres profesoras, estas iniciativas no solo nos pusieron a pensar nuevamente en las desmesuras de un mundo crecientemente globalizado y un mundo puesto en tensión y disputa. En el ámbito de la formación del profesorado nos invitaron a reparar en la necesaria puesta en cuestión de la clásica definición de enseñanza como transmisión lograda y del sentido de la profesión docente. Por lo tanto, de volver a pensar lo que veníamos haciendo para visibilizar sus fundamentos recuperando la reflexividad crítica como práctica contextualizada y situada (Edelstein, 2020).

Nos pusieron a pensar en posibilidades vinculadas a trabajar con la propia subjetividad y la de los colectivos con quienes nos relacionamos. En la deconstrucción y reconstrucción de sus matrices. En la necesidad de *convocar* para poner en común, poniendo en consideración el trabajo en terreno. En volver a sondear qué realidades se atraviesan, de qué se trata ese acontecer y poner en evidencia esos contextos de enorme vulnerabilidad. En la importancia y urgencia de la reconstrucción de comunidades de aprendizaje formativas. En posibles y nuevos diseños de puntos de encuentro. En la construcción de *otras* presencialidades en esta coyuntura y ancladas en nuevas maneras. En fin, en la construcción colectiva de saberes que se necesitan para transitar juntos/as el actual escenario y en la relevancia de la práctica reflexiva en este marco (Castoriadis, 2004, citado en Edelstein, 2011).

En lo que va de la pandemia 2020-2021 estas iniciativas orientaron algunas pistas. Y a partir de algunas de ellas, como indicaba más arriba, considero que hemos construido algunas respuestas. Entre ellas, la más concreta y visible se vincula a reconocer algo que hoy es innegable: que la práctica docente no se detuvo (Sanjurjo, 2020) y que la actitud de la docencia no fue correrse de esas encrucijadas. Asumidas muchas veces con dolencias y frustraciones; otras tantas con pequeños y gratos logros. Sin embargo, nada nuevo dentro

de la carpeta de experiencias profesoriales que sin duda podremos rememorar a futuro. Que fuimos generaciones profesoriales que no dejaron de intentar enseñar y que se aprenda *desde* este contexto.

De hecho, en distintos lugares de nuestro país, desde la formación inicial de los profesorados la situación pasó en varios aspectos de ser pensada como una dificultad a pensarse como una oportunidad. Claro está, asumiendo también el carácter complejo y nunca inaugural de toda práctica docente (Funes, 2013). Fundamentalmente, oportunidad para revisar concepciones vinculadas al lugar de los colectivos coformadores y su rol –antes y durante la actual situación– (Foresi, 2020); a la evaluación y acreditación (Sanjurjo, 2020); a la necesidad de construir nuevos y mejores marcos normativos para las prácticas docentes en escenarios escolares casuísticos y singulares; a la necesidad de armar equipos de formación entre estudiantes de profesorado, profesorado coformador y el profesorado de la formación.

También la oportunidad de volver a mirar la escuela como parte de una institución que puede cambiar desde sus prácticas (Maggio, 2020). Considerando la alteración del espacio y del tiempo escolar en las que nos ubicó abruptamente la pandemia. Lo cual alteró asimismo los límites y diferencias entre el tiempo de lo escolar y el tiempo de lo doméstico. La escuela –con su tiempo y espacio– se metió en el hogar y el hogar en ella.

Trastocamiento que además nos permitió reparar en algunas persistencias en las prácticas profesoriales con más precisión. Aquellas que tienen que ver con lógicas enciclopedistas (Maggio, 2020) y de cierto atosigamiento con contenidos y consignas que tienen que ser resueltas compulsivamente por los/las estudiantes, que vuelven a asociarse a perspectivas instrumentalistas ligadas a la racionalidad tecnocrática (Edelstein, 2020). Pero que no obturan la posibilidad de pensar en construir alternativas desde *otras* presencialidades a la habitual.

En definitiva, de volver a pensar también sobre algunas dificultades ya conocidas pero revitalizadas al calor de las mencionadas encrucijadas devenidas con la pandemia. Y en nuestro caso, de volvernos a pensar una vez más desde una de las tantas observaciones aportadas por Joan Pagés:

Existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orientación de la vida cotidiana de nuestro alumnado y de la ciudadanía en general. Sabemos, por las investigaciones, que las prácticas son heterogéneas y complejas, que los currículos contienen demasiados contenidos y que, a menudo, son contenidos obsoletos. También sabemos

que la formación del profesorado no acaba de gustar a casi nadie. Y que lo que se enseña no ayuda a comprender el mundo ni a intervenir en él. (Pagés i Blanch, 2019, pp. 12-13).

Dificultades sobre las cuales volver a pensar y que creo encontraron otras oportunas pistas en dos sugerentes aportes *desde* estos tiempos. Uno, publicado en octubre de 2020, donde Ivo Mattozzi sostuvo que:

Las historias que vivimos como sujetos activos y las que sufrimos requieren de un conocimiento muy diferente al que tradicionalmente transmiten los sistemas escolares y una concepción diferente de la historia a enseñar. Entonces debemos preguntarnos en qué historia queremos apoyar el poder formador. (Mattozzi, 2020, p. 200).

El otro aportado por Antoni Santisteban, hacia diciembre de 2020, en su presentación de “Un decálogo para enseñar ciencias sociales y educación ciudadana”. En el cual apuntaba que “hemos de compartir lo que sabemos y de hacer del pensamiento dialógico una constante. Principalmente en un mundo donde somos lo que somos, sabemos lo que sabemos, que no tenemos respuestas para muchas preguntas y que hemos de aceptarlo” (Santisteban, 2020).

En fin, pistas y sugerencias que –vistas desde el hoy y a cierta distancia– clarificaban con más precisión aquello en lo que estábamos embarcados. De buscar respuestas compartidas para pensar la práctica docente del profesorado en historia *desde* la pandemia.

Hasta aquí un primer apartado. Sobre algunas reflexiones para pensar frente a algunas encrucijadas en las que nos ubicamos. Las cuales, más temprana o más tardíamente, contribuyeron a aclarar ideas sobre la necesidad de repensar/nos desde la formación inicial del profesorado en historia desde un contexto específico y situado. Con ello, a pensar en posibles experiencias formativas que aporten a la construcción de renovadas expectativas y pedagogías de la esperanza *desde* estos tiempos inéditos.

Pensar la práctica docente del profesorado en historia en la pandemia

Desde la asignatura práctica docente, en el caso de la formación inicial del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue), atendimos a la idea de “prestarle atención a las propuestas y

prácticas que emergen de la crisis” (Funes, 2021, p. 4). Para lo cual, nos resultó clave comenzar a pensar colectivamente en la formulación de posibles líneas de acción⁵.

En esta iniciativa, comenzamos desde fines de abril de 2020 a escuchar y dialogar en simultáneo. En primer lugar, con los aportes que se fueron realizando desde entonces; algunos de los cuales he presentado en el primer apartado de este escrito. Es decir, con lo que se estaba pensando, diciendo y proponiendo en otros contextos de la formación inicial y en voces de especialistas reconocidas/os en el campo de la didáctica y la práctica docente de nuestro país y el extranjero. Ello también incluyó el diálogo con colegas de otras cátedras de universidades nacionales e integrantes de la APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) de la que formamos parte. En segundo lugar, con aquello que nos podía decir el profesorado –y en particular el profesorado coformador– desde el terreno. Sobre el vínculo sostenido con sus estudiantes en contextos escolares heterogéneos⁶. En tercer lugar, con profesores/as de residencia y práctica docente de otros profesorados y dependientes del departamento de didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación al que pertenecemos. En cuarto lugar, finalmente, con nuestras propias apuestas sostenidas en el tiempo desde la cátedra práctica docente y lo que podíamos ofrecer desde nuestro rol formador⁷.

Nos pusimos a pensar entonces desde aquellas encrucijadas mencionadas más arriba, ahora concretamente desde nuestro lugar como equipo formador. Los interrogantes se acotaron y las búsquedas las precisamos en relación con ¿qué sucede *en* la pandemia con la multidimensionalidad de la práctica docente en historia? ¿es posible en esta situación la práctica docente del profesorado en

⁵ La práctica docente se ubica en el 5° año del plan de estudios del profesorado en historia. Su cursado es cuatrimestral, durante el segundo semestre de cada ciclo lectivo, y en su dictado trabajo con la ayudantía de los Esp. Erwin Parra, Gerardo Añahual y la Esp. María Virginia Mazzón.

⁶ Quiero agradecer en particular la desinteresada predisposición y participación de profesoras/es de historia que nos ayudaron a pensar en la posibilidad de una propuesta para la formación del profesorado *en* la pandemia. Con quienes sostuvimos encuentros virtuales asincrónicos y sincrónicos (reuniones individuales y colectivas) previos a la proyección de sus líneas de acción y durante el desarrollo de esta propuesta. En particular, los/las profesores/as Manuel Martínez (CPEM 46), Ailin Monsalve, Bárbara López y Santiago D’anna (Pablo VI), Patricia Martínez y Mariana Ferrada (CPEM 55), Mónica Bertoglio y Alejandra Plá (CPEM 64), Tamara Egea (CPEM 29), Leandro Escorza, Verónica Magallán y Fabián Epulef (CET 30), Patricia Zapata (M. Belgrano), Carolina Villar Laz, Valeria Enríquez y Alen Sayavedra (Don Bosco). Todos/as profesores/as en historia de escuelas secundarias de las localidades de Neuquén, Plottier y Cipolletti.

⁷ Estas escuchas y diálogos fueron emprendidos en búsqueda de mayores previsiones para la toma de una decisión favorable hacia agosto/septiembre de construir una posible propuesta –en caso de no volver aun a la presencialidad habitual– para el cursado de esta asignatura en la presencialidad virtual.

historia en formación inicial? ¿podemos seguir formando y pueden continuar formándose en la enseñanza de la historia? ¿se pueden configurar posibilidades que contribuyan a sostener, revisar y enriquecer prácticas docentes en historia presentes y futuras? ¿qué les puede suceder y qué esperamos les suceda en una posible práctica docente *en* pandemia?

Nuestras propias encrucijadas las pusimos en diálogo con aquellas transitadas por el profesorado coformador. En el pensar colectivo, compartimos las nuestras y consultamos el contexto de sus prácticas de enseñanza de la historia y educación ciudadana en lo que iba de la pandemia. En particular sobre: ¿qué aplicaciones o plataformas son frecuentes e implementa o están proyectando implementar en sus vínculos con estudiantes del nivel específico en el actual ASPO? ¿qué dificultades posibles/concretas y que posibilidades tienen y/u observan en su práctica docente? ¿qué promedio de estudiantes se vinculan con sus propuestas didácticas? ¿qué motivos lo favorecen y que motivos lo dificultan? ¿qué adecuaciones ha pensado o estaría pensando como profesor/a en sus asignaturas de historia/educación ciudadana/asignaturas a fines, para generar situaciones concretas de enseñanza en este contexto? ¿qué resultados está obteniendo o proyecta obtener en el aprendizaje histórico y/o de formación ciudadana de sus estudiantes? ¿qué tiempos y momentos (días, horarios, horas, entre otros) destina para ello? ¿qué acompañamiento directivo e institucional (resoluciones y normativas de Consejo Provincial de Educación, resoluciones y acuerdos institucionales por establecimiento, entre otros) enmarcan los vínculos con sus estudiantes?

Diálogos que nos permitieron conocer cómo y de qué manera el profesorado sostenía sus prácticas docentes. Dar cuenta de la diversidad de situaciones que se asumían en ellas. Pero principalmente de la manifestación de una clara predisposición para el emprendimiento en un trabajo colaborativo. El cual lo fundamentamos en la oportuna y necesaria conformación de comunidades de aprendizaje formativas (Hold, 1997, en Gutiérrez, 2018).

Entre otros aspectos, los aportes del profesorado nos indicaron que –en sus prácticas docentes de enseñanza de la historia y educación ciudadana– se sostenía presencialidad en la virtualidad. Que en esta presencialidad, no reemplazante de la habitual, prevalecía la conexión indirecta o asincrónica por diferentes medios (como WhatsApp, los Blogs, las páginas webs y de Facebook; el uso de algunas plataformas como Lazos, Discors, Moodle, Classroom, y los emails, entre otros). También que, en menor medida y en función de las posibilidades existentes, se apelaba al contacto sincrónico (por Google Meet, Zoom, Hangouts, entre otros menos utilizados). En algunos casos en horarios

que respetaban e intentaban sostener rutinas de la habitual presencialidad. En otros, con horarios convenidos en función de situaciones diversas.

Nos apuntaron que las condiciones en el acceso y la conectividad eran dispersas entre sus estudiantados. Reconocieron que en estas condiciones se trabajaba predominantemente en el envío de trabajos prácticos y actividades concretas. Y en menor medida en el desarrollo de programas y unidades didácticas. Siendo recurrentes, en términos generales, situaciones en las que se visibilizaban dificultades en la realización y el cumplimiento de las devoluciones por parte de sus estudiantes. Además de que, en algunos casos, estas dificultades se acompañaban de producciones, que el profesorado les solicitaba periódicamente, meramente reproductivas de información.

En este marco, comenzamos a delinear nuestras posibles líneas de acción. A pensar en qué criterios y principios de procedimientos ponderar y cómo trabajaríamos con el profesorado coformador y los/las practicantes del profesorado. En detenernos sobre qué continuar sosteniendo de nuestras apuestas y por qué, así como también observar qué era necesario *re* construir y por qué. Es decir, pensar la práctica docente del profesorado en historia *en* la pandemia.

Producciones e investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza y la enseñanza de la historia en particular (Stenhouse, 1984; Peters, 1987; Goodman, 1987; Schön, 1998; Marsick, 1991; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Edelstein, 1996, 2011; Pagés, 1997, 2004; López Facal, 2000; Merchán, 2002; Pagés y González, 2009; Funes, 2011, 2013; Plá y Pagés, 2014; Salto, 2017a, 2017b; González, 2018; de Vargas Gil y Massone, 2018; Funes y Muñoz, 2018; entre otros) ya nos indicaban que las prácticas docentes implican *algo más* que el mero suceder de la clase escolar. Los sondeos realizados y la experiencia profesoral –en lo personal, incluida la de años en esta asignatura universitaria– también nos indicaban que las prácticas docentes de enseñanza de la historia podían reconocerse *en* la pandemia más allá de lo que sucede en su habitual presencialidad.

Sabíamos, además, que en la formación inicial de futuros/as profesores/as en historia la práctica docente consiste en formar parte del:

(...) educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir

en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (Pagés, 2004, p. 158).

Lo cual considero requiere de unos aprendizajes desde la reflexión permanente sobre lo dado, que sean superadores de prácticas intuitivas y rutinizadas en torno a problemas y aspectos teórico-metodológicos implicados en la enseñanza de esta disciplina escolar.

En consecuencia, sostuvimos el pensar la práctica docente como una instancia de la formación que seguía siendo central *en* pandemia en tanto no se piense como un lugar de carencias sino abierto a múltiples posibilidades epistemológicas en la preparación de un profesorado capaz de intervenir en diferentes contextos (Salto, 2017a). Incluido el actual si asumimos que el profesorado no se corrió *de* ni suspendió *su* práctica docente continua. Y, por lo tanto, de que era posible construir y sostener una propuesta que contribuya en esta línea a la formación inicial del profesorado en historia. Principalmente, a partir de la reconstrucción reflexiva *en* la acción: conociendo y actuando sobre lo que se estaba haciendo y por qué se hacía, sobre lo que sucedía y podía suceder como resultado de su intervención.

¿Qué propuesta organizamos e implementamos desde la práctica docente para la formación inicial del profesorado en historia *en* pandemia? La propuesta se desarrolló entre el 29 de septiembre (inicio) al 15 de diciembre (cierre) de 2020. Contamos con cinco estudiantes del profesorado en condiciones académico-administrativas de transitar el cursado de la práctica docente en la presencialidad virtual. En ella, las y los practicante/s, durante ese período, debieron asumir un encuentro semanal sincrónico con el equipo de cátedra de la formación y sucesivos encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos con el profesorado coformador y sus respectivos grupos de estudiantes de secundario. Estos encuentros sincrónicos y asincrónicos los organizamos pensando en las tres instancias en las que año a año desarrollamos el cursado de esta asignatura: instancias de *pre práctica*, *práctica intensiva* y *pos práctica*.

Inicialmente, en la *pre práctica*, los encuentros estuvieron organizados para orientar los recorridos de sus prácticas docentes en la presencialidad virtual. Particularmente, a partir de la revisión y abordaje teórico metodológico de presupuestos, representaciones y problemáticas existentes en las prácticas docentes de enseñanza de la historia y aquellas que se pueden visibilizar *en* la pandemia.

Asimismo, les orientamos y reparamos sobre la importancia de la construcción de comunidades de aprendizajes formativas en este escenario y

del lugar de la co-formación en su propia formación inicial. Propusimos a la y los practicante/s asumir un rol protagónico en esta tarea en la que debían pensarse. La denominamos de *ayudante* de un/a profesor/a coformador/a en su asignatura escolar específica⁸. Figura que en el marco de esta propuesta formativa fue definida por su función de colaborador/a permanente con el/la coformador/a. Atendiendo a los horarios y los medios que les disponían estos/as profesores para el cumplimiento de todo lo que les requerimos desde esta propuesta.

Durante esta instancia de *pre práctica* estos requerimientos se relacionaron con la construcción y presentación de tres informes en formato videograbado: 1) “Recorrido virtual”; 2) “Qué enseñar en historia y/o educación ciudadana”; 3) “La construcción de una unidad de sentido”.

El primero de los informes debieron construirlo por dos vías. Por un lado, realizando sondeos en plataformas, blog, webs, entre otros, de los establecimientos donde sostenían sus prácticas los/las profesores/as coformadores/as. Por otro, realizando una entrevista a dicho profesorado a los efectos de registrar indicadores e informaciones sobre el sostenimiento de la presencialidad pedagógica y didáctica en la virtualidad. El propósito de este informe residió en elaborar y presentar en un videograbado una contextualización de cada establecimiento, del espacio curricular y del estudiantado de secundario dónde y con quiénes realizarían sus prácticas situadas durante una posterior instancia de *práctica intensiva*. El segundo informe, versó sobre la construcción y presentación videograbada del recorte de contenido a enseñar. Es decir, dar cuenta del dominio del saber histórico y/o de ciudadanía asignado previamente por el profesorado coformador. Por último, el tercer informe se orientó a la presentación en videograbado de la unidad didáctica, en términos de unidades de sentido (Barco S., 2016), que debían crear sobre esos saberes presentados en el segundo informe⁹.

En la instancia de la *práctica intensiva* los encuentros sincrónicos se orientaron al abordaje teórico y construcción estratégica de materiales digitales y a su implementación con estudiantes de secundario. Tarea que les ubico en el lugar de inventores/a y creadores/a de dispositivos (Larrosa, 2018) y

⁸ Para ello, desde inicio del cursado ofrecimos como equipo de cátedra una parrilla de opciones de profesores/as y sus respectivas asignaturas. La y los practicante/s pudieron elegir un/a de acuerdo a sus motivaciones/expectativas para desarrollar sus prácticas docentes en la presencialidad virtual.

⁹ Los/las interesados/as en consultar las producciones audiovisuales logradas por la y los practicantes en estos tres informes pueden solicitarlas al siguiente email de la cátedra: jornadasdehistoriaunco@gmail.com

contenidos propios de su objeto disciplinar. Que les habilite y habitualmente les favorece en la búsqueda de alternativas e innovaciones desde la propia práctica docente; al mismo tiempo que redefine nuestro acompañamiento y rol como formadores/as.

Propusimos a las y los practicante/s asumir un rol protagónico en esta tarea considerando los materiales para la enseñanza como “mediadores entre la complejidad de la realidad social y quienes quieren conocerla, son el soporte referencial del pasado que posibilita la comprensión y explicación de esa realidad social” (Salto y Funes, 2020). Y que, en este sentido, son creaciones, construcciones y opciones profesoras que se definen en función del saber a enseñar y las finalidades que orientan su enseñanza.

Para ello, durante esta instancia de *práctica intensiva* los requerimientos se relacionaron con la construcción y presentación de un máximo de tres materiales y su utilización en encuentros sincrónicos y/o asincrónicos con estudiantes de secundario. Cada material debieron construirlo partiendo de las orientaciones previas del equipo formador, de las revisiones puestas en común en cada presentación de sus avances y del contexto situado visualizado durante la *pre práctica*¹⁰. Durante esta instancia, luego de su utilización con estudiantes secundarios en cada encuentro, la y los practicantes debieron además asumir momentos de reflexión y análisis sobre sus alcances en la presencialidad virtual para el aprendizaje de saberes históricos y ciudadanos. Reflexiones y análisis que fueron matizadas en una instancia posterior.

Finalmente, en la instancia *pos práctica*, los encuentros sincrónicos se orientaron a poner en consideración el potencial de los dispositivos elaborados a partir de la reflexión compartida y del diálogo de experiencias entre pares. Esta instancia estuvo destinada a la generación de un espacio que propicie la co y autoevaluación de la propia práctica intensiva y la observación de posibles alcances de los materiales elaborados para el aprendizaje de la temporalidad enseñada y del pensamiento histórico en sus estudiantes secundarios.

Propusimos a las y los practicante/s asumir un rol protagónico en esta tarea compartiendo reflexiones de lo que sabemos a partir de la lectura de propuestas

¹⁰ Durante esta instancia, la y los practicantes fueron construyendo sus materiales también teniendo en cuenta el tipo de vínculo con estudiantes de secundario de su profesor/a coformador/a en el que se inscribía su práctica docente en la presencialidad virtual. 4 practicantes tuvieron la posibilidad de tener prácticas intensivas en encuentros sincrónicos (a través de Google Meet y Zoom) y 1 pudo tener exclusivamente encuentros asincrónicos (por email). Un aspecto que me resulta interesante advertir en la medida en que marcó la diferencia en el formato y en la elaboración de los materiales. Los primeros, elaborados para su utilización en lo sincrónico y de carácter interactivo, predominaron en el formato videograbado y Power Point. Mientras el material destinado al vínculo exclusivamente asincrónico se elaboró en formato texto interactivo (enriqueciendo la clásica ficha de cátedra centrada en el mero ofrecimiento de información).

específicas. Que pusieran en diálogo sus experiencias, a partir de ejercicios avanzados de análisis didáctico, con algunos aspectos de lo que sabemos de cuándo estudiantes de secundario aprenden a pensar históricamente. Propusimos entonces pensar, entre otros, si sus estudiantes: ¿problematizaron las realidades históricas sobre las que les enseñaron? ¿movilizaron sus marcos interpretativos y de referencias sobre esas realidades (Aisenberg, 2019)? ¿promovieron lecturas que les permitieran arribar a reconstrucciones compartidas de la realidad histórica enseñada (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2020)? ¿hicieron relaciones entre pasados y presentes que les permitieran comprender históricamente (Muñoz Reyes, 2017)? ¿ejercitaron la contemporaneidad (Llusá i Serra, 2016)? ¿realizaron relaciones causales, de empatía, de control, conceptuales e inferenciales (Salto, 2017b)?

En esta instancia, requerimos que los resultados de estos ejercicios de reflexión y análisis sobre alguno de estos aspectos los presentaran en formato de ponencia videograbada. Presentaciones que les permitieran compartir saberes desde cada experiencia de práctica situada. Que les alentaran a realizar sus primeras experiencias en el aprender a mirar, a través de ejercicios de *objetivación*, el aprendizaje histórico logrado en estudiantes de secundario.

Para ello, promovimos la presentación de estas producciones de practicantes de profesorado en un evento que también sostuvimos en la presencialidad virtual: la realización de las 9° Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia. Jornadas que forman parte y consideramos año a año dentro de la instancia de *pos práctica* y que permitieron la puesta en diálogo y reflexión colectiva con otras experiencias durante los días 10 y 11 de diciembre del mismo año. Con intervenciones que les permitieran leer desde otros contextos la práctica docente de enseñanza de la historia *en* pandemia y dar a conocer algunos de los resultados obtenidos y promovidos desde esta propuesta de formación¹¹.

¹¹ En su 9° edición, las Jornadas contaron con la presentación de las conferencias inaugurales de la Dra. Jéssica Ramírez Achoy (Universidad Nacional. Costa Rica) y del Dr. Joan Llusá i Serra (Universidad Autónoma de Barcelona. España), quiénes aportaron sus análisis sobre la situación de la formación y de la enseñanza histórica desde contextos iberoamericanos; de la Mg. Karina Carrizo (Universidad Nacional de Salta) y la Prof. Ana Cudmani (Universidad Nacional de Tucumán) quienes compartieron sus experiencias desde la formación del profesorado en Salta y Tucumán; y de la/el prof. María Laura Sena (Inst. 9 de Julio N.S. Tucumán), Ailin Monsalve (J.P. VI. Neuquén), Virginia Tano (P. J. M. Brentana. Cipolletti), Manuel Martínez (Sunrise School), quienes aportaron conocimientos sobre sus experiencias e iniciativas durante la presencialidad virtual en escuelas del país y de la región nordpatagonica. Estas presentaciones y las de estudiantes practicantes de profesorado pueden consultarse en: <https://www.facebook.com/Jornadas-de-Pr%C3%A1ctica-Docente-Ense%C3%B1anza-de-Historia-UNco-1007613359264272> y <https://www.facebook.com/extension.humanidades>

Entre ellas, las ponencias videograbadas presentadas por la/los practicante/s fueron: “El uso de fotografías para ejercitar la empatía en 2° año de educación cívica” (por Painé Lopéz), “Estudiantes de 5° año aprenden sobre la transición de la Dictadura a la Democracia en Argentina desde materiales audiovisuales” (por Luis López), “Enseñar y aprender sobre la Conquista de América a través de vínculos asincrónicos” (por Nicolás Zuñiga), “El desafío de conectar con lo conceptual y la contemporaneidad en la presencialidad virtual” (por Gabriel De Laforé), y “Aprender desde la empatía histórica: el juego como herramienta para estudiantes de 5° año de secundario” (por Gabriel Mora).

De esta manera, en cada una de estas instancias, la propuesta contempló diferentes momentos de trabajo grupal e individual para la formación centradas en la reflexión y el análisis didáctico permanente sobre la práctica de la enseñanza de la disciplina en la presencialidad habitual y en la virtual. Además de las apuntadas, durante las instancias de *pre práctica* y *práctica intensiva* se promovió también la participación en foros de intercambios organizados por la cátedra en su espacio de la PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Comahue). En particular, tres foros cuyos intercambios y diálogos eran promovidos desde la consulta previa de videos de especialistas de la didáctica y de la educación histórica. Y que eran recuperados durante los encuentros sincrónicos semanales entre profesores formadores y practicantes. Los foros versaron respectivamente sobre tres consignas específicas y relacionadas a los contenidos y aportes bibliográficos del programa de cátedra:

- 1) ¿Qué aspectos de la práctica docente se ponen en cuestión en el actual contexto de pandemia y aislamiento socio educativo? ¿Qué alternativas son posibles?
- 2) ¿Qué problemas y desafíos se presentan en las prácticas de enseñanza de la historia en contextos de pandemia?
- 3) ¿Qué nos dicen estudiantes de secundario en nuestras prácticas de enseñanza de la historia y/o ciudadanía (en sus respuestas, comentarios, inquietudes, otros)?

Hasta aquí un segundo apartado. El de la descripción de una propuesta organizada e implementada para la práctica docente del profesorado en historia *en* pandemia. Construida al calor de los vaivenes de la situación epidemiológica mundial y nacional, de los desafíos a la educación y la pedagogía en general y la formación y práctica docente en historia en particular. Pero sobre todo desde el

dar: lugar, apertura. Desde el *provocar*: reflexividad colectiva entre formadores, practicantes en formación y coformadores. Desde el *(re)asumir*: compromiso y responsabilidad con la formación y la coformación para enriquecer las experiencias propias y colectivas.

Para seguir repensando las apuestas asumidas desde y en estos tiempos

Me gusta más imaginar que acordarme.

Serie: Anne with an E. (2017)

La pandemia nos ubicó en lugares difíciles y comunes. En encrucijadas epistemológicas que implicaron continuar repensando algunas decisiones y orientaciones sobre lo que veníamos haciendo desde la formación inicial del profesorado en la prepandemia. Pero también sobre aquello que podíamos hacer desde y en la pandemia. Esto es, repensar las apuestas que veníamos sosteniendo, y asumir otras, para la práctica docente del profesorado en historia.

En este apartado, sobre ese devenir hoy observado con un poco más de claridad que en sus inicios, me interesa reconocer que debemos seguir precisando orientaciones a partir de las apuestas repensadas y las asumidas desde y en estos tiempos. Particularmente a partir de algunos aspectos que tienen en común hacer foco en lo que nos era habitual y que en estos tiempos parecieran no serlo tanto. No por mera manía intelectual sino por posición: continuar respondiendo a los problemas y dilemas que se nos presentan a partir de lo que queremos que suceda.

En esta orientación, hay tres aspectos que nos emergieron desde y en la pandemia y sobre los cuales considero necesario continuar precisando posibles orientaciones. Los cuales, incluso en futuros pos pandémicos, pueden contribuir a precisar otras posibles aperturas en base a lo transitado. El primero de ellos, se relaciona con seguir repensando la presencialidad en la práctica docente; el segundo, con seguir repensando los espacios que propician y colaboran en la consolidación de la formación inicial del profesorado en historia; el tercero, con seguir repensando lo que hacemos –y sus fundamentos– desde contextos específicos.

El primer aspecto nos invita a continuar repensando, a partir de lo transitado, lo implicado en ese *estar*, habitualmente presente, o *poner el cuerpo* en toda práctica docente de enseñanza de la historia. Vale decir, reparar en la idea que hasta los inicios de la pandemia teníamos de la propia presencialidad

en la práctica. Pues, si hay algo que la pandemia nos demostró desde nuestros contextos fue la puesta en suspenso de la habitual idea y práctica de la presencialidad, asociada y pensada directamente a su clásico y conocido territorio (el aula y el establecimiento escolar). Para la cual, sin ese territorio, no sería posible la propia práctica docente.

Suspendido su habitual territorio, sin embargo, la práctica docente no se detuvo. Hoy, si recapitulamos sobre experiencias profesoriales locales, sabemos que la práctica docente no se suspendió y que aquella habitual presencialidad en la que pensábamos se desplegaba más bien se resignificó. Ahora, de manera forzada, en un escenario hasta entonces solapado pero existente al fin: el de la virtualidad. Un territorio ya existente, pero hasta entonces poco habitual; al menos en nuestras prácticas formativas y profesoriales.

¿Qué nos indica esta situación? Desde nuestra experiencia, y en ese confinamiento forzado hacia el territorio de la virtualidad, que la práctica docente de enseñanza de la historia continuó y continúa estando determinada *desde y en* estos tiempos por su carácter social, complejo, siempre casuístico y situacional. Que continúa demandando decisiones y fundamentos ético-políticos sobre el qué y el para qué enseñar historia en los actuales contextos. Que en tanto práctica docente continúa estando determinada, también en estas *otras* condiciones, por situaciones que a priori resultan novedosas y desconocidas pero que nunca son inaugurales. Situaciones que podemos afrontar desde lo que sabemos habitualmente nos ocurre en el salón de clase y en el habitual territorio del establecimiento escolar. Pero, y finalmente, que desde y en estos tiempos se trata de situaciones que también pueden implicar otros aconteceres posibles a aquellos que habitualmente reconocemos desde la formación inicial del profesorado. Aconteceres que no se han de pensar como un reemplazo de lo implicado en la presencialidad habitual pero que posibilitan otras maneras de provocar el transcurrir de la reflexividad crítica en la formación inicial sobre la práctica docente. Que no están menos atravesados por la saturación extrema de los vínculos digitales pero que definitivamente son posibles.

Aconteceres que implican asumir la construcción de otras presencialidades y del *poner el cuerpo* en la práctica docente. ¿Que hemos hecho en todo lo que va de la pandemia sino transitar en diferentes formatos algunas de esas construcciones? Y si no es esa la orientación, ¿para qué las transitamos? En esta línea, la propuesta que hemos transitado y he compartido se puede continuar enriqueciendo.

Por su parte, el segundo aspecto invita a seguir *repensando* los espacios que disponemos, propician y colaboran mejor en la formación inicial del profesorado

en historia. Un aspecto que *desde y en* la pandemia nos emergió con más vitalidad y urgencia. Que pudimos visibilizar mejor en el potencial de la conformación de comunidades de aprendizaje formativas. Un dispositivo que permite sostener y continuar fortaleciendo desde otro lugar el diálogo entre la formación que se ofrece en el profesorado con aquello que sucede en las escuelas. Que visibiliza una polifonía más amplia de voces y experiencias de las que habitualmente se observa contribuyen a la formación inicial del profesorado. Principalmente para la superación de algunas de las dificultades aun existentes en las *clásicas* –por conocidas– prácticas formativas. Pero también para la orientación de propuestas que realmente promuevan un acercamiento conceptual y reflexivo con los ámbitos de incumbencia.

Finalmente, un tercer aspecto sobre el cual considero necesario continuar repensando *desde y en* la pandemia se vincula con lo que hacemos –y sus fundamentos– desde contextos específicos. Gran parte de este escrito se ha pensado en esta orientación. Sobre todo, porque contribuye a configurar una mirada colectiva sobre la formación inicial del profesorado que entiendo sigue siendo necesaria. En particular porque nos puede permitir seguir repensándonos colectivamente ante problemas comunes y con otras lentes sobre ¿qué se aporta al profesorado en historia desde la formación inicial? Incluso cuando los escenarios no son los más propicios y los habitualmente esperados. Lo cual entiendo nos convoca a revisar y mirar incluso desde los actuales escenarios, entre otras cuestiones, sobre ¿qué nos sucede y qué es lo que hacemos? ¿qué debemos afrontar desde la formación del profesorado en historia a partir de lo producido y lo que sabemos desde diferentes contextos formativos para ello? Interrogantes frente a los cuales acuerdo en que no siempre tenemos respuestas definitivas, pero sí preocupaciones comunes que pueden orientar algunas posibles. Sobre todo, para observarnos ante esos problemas comunes y poder generar más y enriquecidas respuestas situadas. Pero también para mostrar aquello que a veces no vemos con cierta claridad o bien que continúa quedando pendiente respecto a que:

En los últimos años, estamos vivenciando un proceso de revisión, de crítica, de ampliación y de reconocimiento de diversos espacios, procesos, sujetos, saberes y prácticas formativas, de modos de enseñar y aprender a enseñar, de formarse, de hacerse profesor de Historia. (Guimarães, 2012, p. 112).

Algo de ello intentamos asumir *desde y en* la pandemia, algo de ello intentamos proponer y plasmar. Quizás en lo que nos quede de pandemia y en

futuros pos pandémicos –que espero no sean muy lejanos– podamos avanzar más sobre estos aspectos para precisar y enriquecer nuestras habituales apuestas formativas.

Hasta aquí un último apartado. El de algunos aspectos para seguir repensando las apuestas asumidas *desde y en* estos tiempos. Los cuales devienen de la experiencia de formación transitada y que también invitan a un epílogo parcial: *Pensar la práctica docente del profesorado en historia desde aquello que entiendo moviliza en su periplo a la niña inquieta y protagonista de la serie Anne with an E*. La cual, desde un comienzo, no niega el recuerdo, no niega lo conocido. Pero también anhela más otras posibilidades. De aquí también, a partir de lo emprendido, el sentido de compartir las reflexiones presentadas.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. En Funes G. y Jara M. (Comp.) *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Ed. EdUCo.
- Aisenberg, B. (2020). Prácticas en el aula que favorecen la construcción de conocimiento histórico. En Aisenberg B. et al. *La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica*. Cuadernos del IICE. Filo: UBA. N° 4. Cap. 5.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En Jara M. A. y Funes, A. G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Ed. UNCo. pp. 13-30.
- Brailovsky, D. (2020). ‘Caer’ en la educación virtual. En *Panorama Portal a la Educación*. OEI. [Consultado: 18/11/20]. Disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/caer-en-la-educacion-virtual/>
- Cullen ,C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Colección Pampa Aru. Ed. Las cuarenta.

- de Vargas Gil, C. Z. y Massone, M. R. (Org.) (2018). *Múltiplas Vozes na formacao de professores de História: experiencias Brasil-Argentina*. EST Ediciones. Porto Alegre-Brasil.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni A. et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Cuestiones de Educación.
- Edelstein, G. (2020). Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza. En: Merodo A. (Coord.). *Trayecto Pedagógico de los profesorados*. Instituto del Desarrollo Humano. UNITV. [Consultado: 16/07/20]. Recuperado de: <https://youtu.be/LT9MaHuK8BXAHRrVoHvhpQ7QIOIUMMdRUgKMJGAWuzjZWQcqKMnE>
- Foresi, M. F. (2020). Estar ahí ¿Cómo realizar las prácticas en tiempos de distanciamiento social? [Consultado: 15/05/20]. Disponible en: https://www.facebook.com/watch/live/?v=246114523273087&ref=watch_permalink
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En: Pagés J. y Santisteban A. (Comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Funes, A. G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. Ed. EdUCo-REUN.
- Funes, A. G. (2021). Enseñar para comprender una realidad compleja. En *Buenas prácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Abril. N° 363. Publicación digital.
- Funes, A. G. y Muñoz, M. E. (2018). Investigación e Historias Recientes enseñadas en la Nord Patagonia. En *Historia y Memoria*, N° 17, julio-diciembre, Tunja.

- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Saberes y Prácticas*. Ed. UNGS..
- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado. En: *Revista de educación*. N° 282.
- Guimarães, S. (2012). La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos. En: *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Ed. Universitas.. Noviembre.
- Gutiérrez Giraldo, M. C. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales. En Jara M. y Santisteban A. (Coords.) *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Ed. Especial. UNCo-UAB.
- Larrosa, J. (2018). “Maneras”, “Materia”, “Metodologías”. En *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Ed. Noveduc.
- Lerner, D., Larramendy, A. y L. Cohen (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. En *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 16. Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de La Plata.
- Llusá i Serra, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 15..
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. En *Revista Íber*. N°24.
- Maggio, M. (2020). Reinventar la escuela: un devenir colectivo. En: Alonso L. (Coord.) *Proyecto ProFuturo Eutopía*. OEI. [Consultado: 16/05/20]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hze3RwSsrX8&t=1848s>
- Marsick, V. (1991). Aprendizaje en el centro de trabajo, el caso de la reflexión y de la reflexión crítica. En *Revista de educación*. N° 294.

- Mattozzi, I. (2020). Uma nova história geral didática para compreender o mundo e agir como cidadãos globais. En: Revista *Escritas do Tempo*. v. 2, n. 5, jul-out. Muñoz
- Merchán, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*.
- Pagés i Blanch, 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 Ballbé M., González-Monfort N. y A. Santisteban (eds.) *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. Ed. GREDICS/UAB.
- Pagés i Blanch, J. (1997) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam P. y Pagés J. (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Pagés i Blanch, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Ed. Universitas. Noviembre. pp. 175-210.
- Pagés i Blanch, J. y González, M. P. (coord.) (2009). *Historia, Memoria y Enseñanza de la historia: Perspectivas europeas y latinoamericanas*. Ed. UAB.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Peters, J. (1987). La reflexión, un concepto clave en la educación del profesor. En *Revista de educación*. N° 282.
- Plá, S. y J. Pagés (Coord.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. Pública educación. 2. Eds. Bonilla Artigas-UPN.
- Reyes, E. (2017). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 16.

- Salto, V. (2017a). *Prácticas docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de experiencias*. Serie Formación. 1º edición. UNCo.
- Salto, V.(2017b). La pregunta en el aprendizaje de la historia. En *Revista Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. Ed. Pueblo de la Toma. N° 15.
- Salto, V. y Funes, A. G. (2020). Los materiales didácticos para la enseñanza de la historia en la formación docente. En *Revista Escritas do Tempo*. v. 2, n. 5, jul-out..
- Sanjurjo, L. (2020). Conversando acerca de las prácticas en tiempo de distanciamiento social. [Consultado: 04/06/20]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lepaPFYIBKY>
- Santisteban, A. (2020). Un decálogo para enseñar ciencias sociales y educación ciudadana. En Funes G. (Coord.). *Enseñanza de las ciencias sociales y la conformación de ciudadanías*. Facultad de Educación PUCP. [Consultado: 15/12/20]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=k9JSQKSTRWA&t=1585s>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Impacto de la pandemia en las prácticas educativas de docentes noveles de Tucumán. Una reflexión desde Freire

*Verónica del Pilar Huerga
María Laura Sena
Carolina E. Mansilla
Ana María Cudmani**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 147 – 169]
Recibido: 2/7/2021
Aceptado: 23/7/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en un Proyecto de Investigación de la UNT titulado “La construcción de conocimientos sobre la enseñanza en profesores noveles de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales”. En esta oportunidad nos enfocamos en Historia y Geografía.

En 2020 realizamos una encuesta instrumentada con un formulario virtual auto asistido. Fue elaborada y respondida en el marco de la pandemia Covid 19 que recorre el mundo, transformando vidas, vínculos, esperanzas, emociones, expectativas. La enseñanza y los aprendizajes fueron impactados fuertemente por el contexto y los/las docentes (expertos/as y noveles) nos vimos en nuevos escenarios virtuales, dispuestos a idear, diseñar, poner en práctica y evaluar finalidades y estrategias de enseñanza. Seleccionamos algunas de las consignas formuladas, con el propósito de presentar incidencias del contexto de pandemia en los docentes noveles.

* Pertenencia institucional de las autoras: Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.
Correos electrónicos: verohuerga1978@gmail.com; lauradelcarmensena@gmail.com;
carolinamansilla78@hotmail.com; anamcudmani@gmail.com

En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, la indudable vigencia de su pensamiento pedagógico nos permitió poner en tensión incertidumbres, teorías, prácticas y nuevos aprendizajes.

Palabras clave: docentes noveles - enseñanza en pandemia - aportes freirianos

Abstract

The work we present is part of a Research Project of the National University of Tucumán entitled “The construction of knowledge about teaching in new teachers of Natural Sciences and Social Sciences”. This time we focus on History and Geography.

In 2020 we conducted a survey instrumented with Google Forms. It was developed and responded to within the framework of the Covid 19 pandemic that is sweeping the world, transforming lives, ties, hopes, emotions, expectations. Teaching and learning were strongly impacted by the context and teachers (experts and novices) saw ourselves in new virtual settings, willing to devise, design, implement and evaluate teaching goals and strategies.

We selected some of the slogans formulated, with the purpose of presenting incidences of the pandemic context in novice teachers. On the centenary of the birth of Paulo Freire, the undoubted validity of his pedagogical thought enabled us to put uncertainties, theories, practices and new learnings in tension.

Keywords: novice teachers - pandemic - freirean pedagogy

Introducción

Este gusto mío por los museos y las piedras viejas, que en opinión de algunos puede ocultar una sospechosa tendencia a la evasión, es, muy al contrario, la señal más cierta de una radicación en el mundo en el que estoy. De hecho, no creo que nadie pueda, en verdad, decirse de su tiempo, si no se siente envuelto en un todo general que abarca el mundo tal como fue y como es.

José Saramago, Ir y volver, en *Las maletas del viajero* (2003)

El inicio en cualquier actividad profesional tiene sus particularidades. El entusiasmo e interés que despierta el hecho de trabajar, se acompaña frecuentemente por la angustia y el desconcierto que provoca lo nuevo. Tratándose de ocupaciones como la docencia en las que están involucradas otras personas, las sensaciones de temor e inseguridad suelen aumentar. Distintas experiencias e investigaciones han demostrado la importancia que representa sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar.

Andrea Alliaud. *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.* (2009, p. 11)

Las palabras de Saramago, en su espléndida forma de expresar desde la literatura ideas y vivencias que compartimos, y las de Andrea Alliaud, desde su conocimiento de la formación docente, habilitan un punto de partida para presentar este trabajo que, si bien trata sobre los/las docentes noveles, conecta con el proyecto de investigación en el que participamos previamente, que trataba sobre “La construcción de conocimientos en el período de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorado en Ciencias Naturales y Sociales”.

¿Qué entendemos por docente novel? ¿Cuáles son sus expectativas, temores, desafíos, al encarar su tarea docente como un profesional reflexivo? ¿Cómo se afrontan esas dificultades y se potencian las fortalezas en una realidad tan compleja como la que atravesamos en el marco de la pandemia COVID 19 que, según parece, vino para quedarse?

En la “nueva realidad” social, económica, política, sanitaria, cultural, educativa, nos propusimos realizar una indagación que nos permitiera elaborar algunos acercamientos a las problemáticas planteadas, partiendo de los aportes de docentes noveles que participaron de una encuesta realizada a través de un formulario de Google, a fines de 2020.

En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, buscamos respuestas ante los cambios urgentes que nos tocan vivir. Su pensamiento persiste y traspasa no sólo nuestros contextos americanos, sino que nos brinda posibilidades de trascender ante momentos álgidos.

Un punto de partida: miradas sobre la enseñanza en contexto de pandemia

Cuando uno decide explicar y comprender la realidad o el mundo en el cual se vive, los tiempos de crisis como la pandemia del COVID 19, ponen

en entredicho las certezas y utopías que se han sostenido durante todo el desarrollo de la humanidad, y para resolver esta angustia, recurrimos a lo que somos, a lo que pensamos y a lo que hacemos. De esta manera educar es nuestra propuesta y explicación para dar respuesta a estos tiempos de crisis, de emergencia e inéditos en nuestra cultura. Cada quién da respuesta desde su profesión, desde su creencia o desde la trinchera que se ha construido en su vida.

Hugo Torres Salazar. Universidad de Guadalajara. México.

Imágenes de docentes y directivos, confundidos y aturdidos con una pregunta clave: ¿y ahora qué hago? Y no sólo por las dificultades de tipo tecnológico. Pasar de entender la importancia de las TIC a tener que ponerlas en práctica de modo cotidiano.

Harf, 2021, p. 16.

Finalizando el 2020, participamos de las 9° Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia, “La enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en contextos de presencialidad virtual”, organizadas por la Universidad del Comahue. En esa ocasión nuestra presentación fue “Las prácticas de la enseñanza en contexto de pandemia. El desafío de lo inesperado y los aprendizajes compartidos frente a la diversidad de sujetos, espacios y recursos”.

Rescatamos esta experiencia porque en la jornada se evidenciaron por lo menos dos repercusiones de la pandemia en el ámbito de la enseñanza en general y de las Ciencias Sociales en particular.

Por un lado, noticias de diarios provinciales y nacionales destacan, a través de encuestas realizadas, el impacto negativo, ausencia de aprendizajes, docentes virtuales a tiempo completo, incertidumbre, tensiones, diferentes respuestas o ausencia de respuestas desde el ámbito político.

Desde nuestra posición, consideramos que en la sociedad y en el sistema educativo, la desigualdad y la exclusión no son situaciones problemáticas nuevas en Argentina. Problemas de larga data se potenciaron con la pandemia. El tener acceso a computadora, celular, wifi, aulas virtuales, cuadernillos fueron y son solamente paliativos para una situación de emergencia.

Consideramos que como docentes debemos ser capaces de ver más allá de lo que plantean los medios hegemónicos. Idear estrategias metodológicas que disminuyan, en la medida de nuestras posibilidades, las desigualdades y la exclusión de amplios sectores vulnerados en sus derechos. Tenemos en claro que somos solamente un factor, importante, pero insuficiente si no nos

acompañan políticas públicas adecuadas. La escuela, las/los docentes, la enseñanza no son neutrales, como lo estableció claramente Paulo Freire.

Una segunda repercusión, esta vez positiva: diferentes formas de comunicación se potenciaron. Numerosas redes de docentes formadores organizaron encuentros virtuales y se compartieron miradas diversas y reflexivas sobre las situaciones vivenciadas.

Los y las especialistas coinciden en que el período llamado ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) estableció un significativo cambio en la dinámica del sistema educativo, donde la institución escuela, se vio obligada a “reinventarse”, y repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje vigentes. La escuela debió asumir el compromiso de acompañar, fortalecer y sostener la trayectoria de cada estudiante y continuar garantizando el derecho a la educación.

Reconocemos que cada docente es un actor central en la política educativa con fuerte compromiso social. Este compromiso llevó a profesores de gran trayectoria, y a los que recién se inician en las prácticas escolares, a sumergirse en un universo poco conocido, con incertidumbres, con miedos propios de quien explora nuevas maneras de enseñar.

En este contexto, y como lo expresa Ruth Harf, “Hoy la receta mágica es: no hay recetas. Hoy la estrategia privilegiada consiste en probar y ajustar, analizar y acomodarse. Estamos asimilando lo que pasa a nuestro alrededor y acomodando nuestras estructuras, nuestros saberes y nuestras acciones.” (2021, p. 18).

Lo que sí es un hecho, es que, a pesar de la distancia física propia del momento de excepcionalidad, los docentes necesitamos de la colaboración mutua, del trabajo en equipo, fortalecer los vínculos humanos que faciliten procesos de enseñanza innovadores.

Por lo expresado, esta situación probablemente sea una oportunidad para repensar a qué llamamos enseñar y aprender en estas circunstancias, revisar las prácticas pedagógicas, donde cada docente por medio del pensamiento reflexivo opte por conservar, transformar o crear nuevos modos de enseñar, en contextos mediados por la virtualidad o la bimodalidad.

Algunas precisiones sobre el campo teórico y metodológico

Siguiendo a Zoia Bozu (2009, p. 320) consideramos un profesor novel al recién graduado con poca experiencia docente previa, en general adquirida durante las prácticas que realizan a lo largo de su formación inicial. Por su

parte, Freixas (2002) caracterizó al docente novel como un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con alrededor de 5 años de trabajo en una institución educativa.

Zoia Bozu analiza lo que denomina proceso de “inducción” en las instituciones; el mismo implica un gran desafío, temores e incertidumbres, dependiendo quizás de la personalidad, formación disciplinar y pedagógica del docente novel, entre otros aspectos.

La propuesta metodológica para llevar a cabo este trabajo conjuga aspectos de enfoques cuantitativo y cualitativo.

La mirada cuantitativa nos permitirá la primera aproximación a las prácticas docentes para describir y medir el impacto de la situación de pandemia en las prácticas educativas de los docentes noveles, a partir de la caracterización de variables como: titulaciones de los encuestados, antigüedad, nivel de actuación profesional, inserción de instituciones según gestión, contenidos, estrategias, recursos, criterios de evaluación y formas de abordar el trabajo.

La mirada cualitativa nos permitirá, generar nuevas variables para contextualizar y reconstruir las prácticas docentes en contexto de pandemia rescatando las voces de los propios docentes desde la premisa de que no se puede entender el actuar docente al margen de la situación de excepcionalidad y como agentes activos que configuran y construyen cotidianamente el quehacer profesional.

El estudio exploratorio aplicó un cuestionario autoadministrable mediante una encuesta instrumentada con un formulario de Google, entre marzo y abril de 2021, la encuesta online resultó ser una herramienta óptima frente a la imposibilidad de organizar entrevistas “cara a cara”, tan potentes en una indagación de este tipo. La participación de los individuos fue voluntaria, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue individual y al ser autoadministrable se buscó que los docentes participantes puedan realizarlo sin presiones de tiempo al tener un carácter espontáneo, por lo tanto, menos controlado.

El cuestionario fue semiestructurado; se incorporaron algunas preguntas cerradas para asegurar, en alguna medida, la comparabilidad de las respuestas. También se realizaron preguntas abiertas con la finalidad de dar la posibilidad y libertad a los encuestados para elaborar sus respuestas con sus propias palabras y posicionamientos.

Para el tratamiento de los datos recolectados realizamos la triangulación metodológica.

El formulario consta de 23 consignas; la mayoría en el formato opciones múltiples y unas pocas de respuestas cortas. Citamos aquellas que fueron el insumo para este trabajo: ¿Cuáles fueron para usted las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en este contexto? ¿Considera que su formación inicial le brindó las herramientas necesarias para poder desarrollar los propósitos y finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales? (para observar la gradualidad de la incidencia). ¿Cómo se encuentra trabajando en este contexto de pandemia? (haciendo referencia al trabajo grupal o individual). ¿Los objetivos de su planificación inicial del año 2020 han cambiado durante el contexto de virtualidad? ¿Cuáles fueron los criterios de selección de contenidos desarrollados durante 2020 en el contexto de pandemia y virtualidad? Estrategias de enseñanza diseñadas y puestas en práctica durante 2020.

Descripción de los participantes: la muestra total estuvo constituida por 15 profesores de historia y geografía en ejercicio de sus prácticas educativas en el nivel secundario en la provincia de Tucumán en el año 2020. La antigüedad en el ejercicio docente se ubicó entre 0 y 5 años como máximo. En el momento de administrar el cuestionario el 100% se encontraba en ejercicio de la función docente, el 86,7% ejercía en instituciones de gestión privada y el 13,3% lo hace en gestión estatal.

Consideramos que la selección de preguntas realizada posibilitará la interpretación de los desafíos y formas de afrontarlos y permitirá un acercamiento al problema objeto de nuestra indagación:

- Analizar el trabajo de docentes noveles en el contexto de pandemia 2020 teniendo en cuenta aspectos de su formación inicial en relación a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la resolución de problemáticas de la práctica docente (el trabajo en equipo) y las prácticas de la enseñanza² (objetivos-contenidos-estrategias).

Experiencias y posicionamiento de los docentes noveles en contexto de pandemia

A) ¿Qué lugar ocupan las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula? ¿Qué lugar deberían ocupar?

² La distinción y caracterización de los conceptos de práctica docente y práctica de la enseñanza se encuentran desarrollados en Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Los enfoques sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales plantean como una cuestión central que los conocimientos en dichas materias deben ser útiles a los y las estudiantes para su vida en sociedad, más allá de la especificidad de los conceptos y los conocimientos propios de cada una de ellas. En palabras de Santisteban y Pagès,

Una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser. Para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica. Por lo tanto, no se trata de reproducir en la enseñanza el conocimiento social generado por las ciencias sociales, por la geografía y la historia, sino de reflexionar sobre sus aportaciones a la vida cotidiana de las personas y a la convivencia democrática. (Pagès & Santisteban, 2014, p. 20)

En las encuestas decidimos realizar una pregunta que nos parecía fundamental para indagar si los docentes noveles tenían claridad sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Si bien la mayoría de las consignas eran de opción múltiple, en ésta en particular buscábamos que se explayen. Nuestro propósito era sondear si entre sus respuestas aparecían estas miradas atentas a la preparación de los jóvenes como ciudadanos democráticos que comprendan el mundo desde su formación en un pensamiento crítico o si persistían las visiones que daban prioridad a la comprensión de la Historia y Geografía como disciplinas en sí mismas. También nos propusimos indagar si su formación inicial tuvo incidencia en la incorporación de dichas finalidades como herramienta guía para el propósito de sus clases.

Al analizar las respuestas encontramos coincidencias con los enfoques sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales citados previamente y una minoría añadió, aunque no de forma exclusiva, la idea de conocer la importancia de los procesos históricos y geográficos intrínsecamente.

En esa mayoría persisten ciertas ideas que decidimos establecerlas como categorías.

- *La importancia de las ciencias sociales para la comprensión del mundo:*
Esto implica asumir la responsabilidad como docente de contribuir a que los alumnos y alumnas puedan comprender el mundo que los rodea en su complejidad, el contexto en su dimensión espacial y temporal.

- *La preparación de los estudiantes en su rol protagónico en la sociedad*

En la mayoría de las respuestas de la encuesta se menciona a los alumnos y alumnas como sujetos/actores contemporáneos/ ciudadanos lo cual nos habla de una formación para la toma de decisiones fundamentadas en el saber social.

- *La formación del pensamiento crítico*

Otro aspecto recurrente es el objetivo de formar el pensamiento crítico de los y las estudiantes, para analizar la sociedad en su complejidad, reflexionar sobre ello para poder intervenir/ transformar.

Consideramos de suma importancia tener una concepción clara de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales como ocurrió con todos los encuestados. Pero hubo una cuestión que nos interpela y queremos destacar: sólo 2 de ellos hicieron alusión en sus respuestas al contexto de enseñanza, en este caso, la pandemia. Esto nos lleva a preguntarnos si dichas concepciones teóricas “entran siempre a las aulas”. En un momento de suma incertidumbre sanitaria global la enseñanza de las ciencias sociales debe poner en marcha los engranajes para poder, según el planteo de Pagés y Santisteban, pensar, sentir y actuar en este mundo cambiante.

Respecto a la pregunta que vincula los conocimientos sobre las finalidades de las ciencias sociales adquiridos en la formación inicial con los propósitos de sus clases, la mayoría de los docentes valoró este aspecto al asignarle un puntaje destacado y solo un encuestado le asignó un puntaje menor a la media.

6) ¿CONSIDERA QUE SU FORMACIÓN INICIAL LE BRINDÓ LAS HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA PODER DESARROLLAR LOS PROPÓSITOS Y FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

15 respuestas

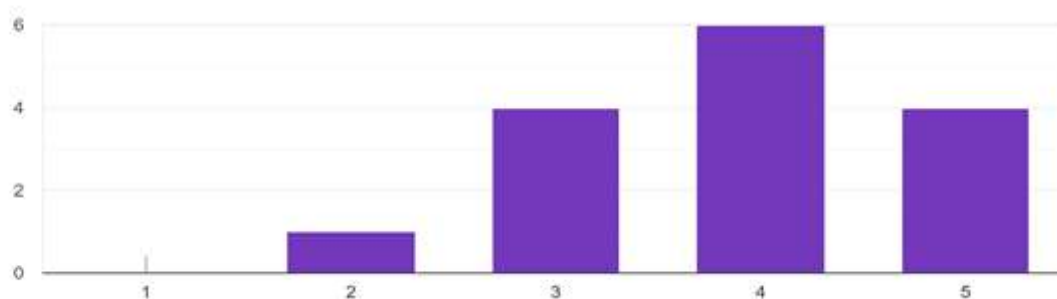


Tabla 1. Sobre el impacto de la formación inicial

Consideramos que un docente novel, que recién está recorriendo su profesión, tiene fresco en su memoria este contenido que es clave en las últimas materias de la formación docente inicial. Sin embargo, en consecuencia, sobre lo planteado anteriormente respecto a la escasa mención del contexto en sus concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales puede inferirse que existen cuestiones a resolver al relacionarlas a la praxis. En este sentido Pagés y Santisteban advierten:

Los propósitos y las finalidades de la enseñanza escolar de las ciencias sociales y de sus disciplinas no son las mismas que las de las ciencias referentes. Hay que conocer las finalidades de éstas para tomar decisiones en relación al saber que más y mejor conviene seleccionar para los propósitos que nos hemos de plantear desde la escuela. No se debe prestar tanta atención a las exigencias disciplinarias de las ciencias referentes, sino encontrar la teoría didáctica, con todas sus consecuencias de teoría híbrida o combinatoria, que permita conocer mejor qué y cómo se enseña y qué y cómo se aprende la historia, la geografía y las ciencias sociales. (Pagès & Santisteban, 2014, p. 21)

El conocimiento de lo social, según los autores, debe permitir ubicar a los y las estudiantes en el tiempo y el espacio de su mundo en una complejidad cada vez más cambiante para tomar decisiones de cómo actuar en él, para construir un futuro diferente a las desigualdades e injusticias del presente. Sin embargo y coincidiendo con ellos, la estructura de la formación inicial respecto a las materias del campo de formación disciplinar difiere de los propósitos y finalidades propios de la enseñanza ya mencionados.

En este sentido asumimos que es un gran desafío pasar de una enseñanza desde la Geografía o Historia académica a una vinculada al mundo cotidiano que rodea las vivencias de los estudiantes. Esto implica problematizar la realidad, llevando al docente a tomar decisiones respecto a: cambiar o modificar sus puntos de partida y de llegada, emplear las herramientas teóricas y metodológicas aprendidas para ser llevadas a otro plano, despertar curiosidad en los alumnos y alumnas para que lo que toman por sentado pueda ser investigado, suscitar preguntas y buscar respuestas. El docente debe asumir el compromiso ético y político de hacer percibir en los estudiantes la necesidad de cambiar lo injusto y buscar los caminos para hacerlo.

B) La enseñanza de las Ciencias Sociales ¿Trabajar en equipo o individualmente?

Durante el período de aislamiento, y con las nuevas exigencias que imponía la pandemia, la escuela emprendió un camino de cambio que se vio reflejado de diversas maneras en las prácticas escolares. Sin embargo, transitar ese cambio y adaptación por parte de quienes formamos parte de una institución educativa requería, más que nunca, una mirada colaborativa, de acercamiento, a pesar de la distancia física, distancia que paradójicamente nos “acercaría” a los colegas y es así que tomó más fuerza el desafío del trabajo en equipo.

Sabemos que este tipo de trabajo, forma parte del quehacer institucional incluso antes de la etapa de aislamiento. El reto fue llevarlo a cabo desde la distancia y en un contexto de virtualidad. Pero ¿qué entendemos por equipo? Un equipo se constituye cuando entre los actores institucionales existe un propósito compartido y significativo, con objetivos y metas relacionadas con ese propósito, como así también se considera a las personas en función de los roles que desempeñan con el fin de estimular la complementariedad en cuanto a sus conocimientos y habilidades. (Harf, 2021).

En este sentido, nos propusimos indagar sobre el modo en el que los y las docentes noveles trabajaron durante el período de excepcionalidad. La pregunta que se le realizó fue: ¿Cómo se encuentra trabajando en este contexto de pandemia? Sus opciones y tendencias se observan en el siguiente gráfico:

4) ¿Cómo se encuentra trabajando en este contexto de pandemia? : (puede optar por más de una respuesta)

15 respuestas

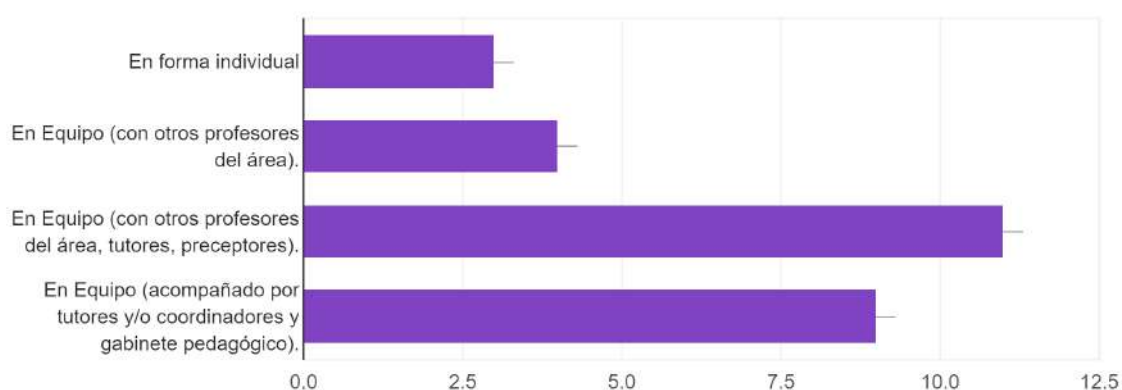


Tabla 2. Sobre las formas de encarar la enseñanza en el contexto de pandemia.

En la mayoría de las respuestas se optó por: “en equipo”, destacándose que el equipo de trabajo estuvo conformado tanto por profesores del área de Ciencia Sociales como de otras áreas, con tutores y preceptores. Solo un reducido número de encuestados respondió por la opción “en forma individual”. Sin embargo, como podían elegir más de una opción, señalaron algunas de las otras opciones del trabajo en equipo. Podemos sugerir entonces que estos docentes alternaron entre un trabajo individual para algunas tareas y para el trabajo en equipo en otra. Lo importante es destacar que ninguno/a lo hizo individualmente como única opción y esta tendencia da cuenta de la importancia del trabajo en equipo en la población docente encuestada. Como sostiene Harf “(...) en el equipo se renuncia a la individualidad; no, a la identidad. El ‘nosotros’ no implica renunciar al ‘yo’ (como identidad) para pasar a ustedes (de la yoidad a la nostridad)” (Harf, 2021, p. 143).

Por lo expresado en párrafos anteriores, se podría inferir que, a pesar de los miedos y expectativas de ser profesores recientemente iniciados en la tarea de enseñar, demostraron una adaptación al trabajo en equipo. Perrenoud (2004) plantea diez competencias que considera prioritarias en los programas de formación docente y postula al “trabajo en equipo” como un valor fundamental de la tarea docente; por lo tanto, esta idea de cooperación implica, estar preparados para situaciones de conflicto y toma de decisiones en los equipos de trabajo.

En este contexto, el Instituto Nacional de Formación Docente, perteneciente al Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución CFE N° 337/18 establece en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, una serie de capacidades generales que se deberían garantizar:

Cada vez es mayor la demanda de que los docentes sean capaces de participar en equipos, de desarrollar modalidades de trabajo colaborativo y de construir criterios compartidos acerca de la enseñanza en el nivel institucional, ampliando su mirada más allá de los límites de los campos formativos, las unidades curriculares y las disciplinas o áreas que estas abordan. (Resolución CFE N° 337/18, p. 8)

Por lo expresado, creemos que la formación inicial ha sido valorada por los y las docentes noveles al punto que, en este contexto mundial inesperado, expresaron que su trabajo se realizó en equipo.

En definitiva, el trabajo en equipo constituyó una parte importante en las prácticas escolares en tiempos de pandemia. Los y las docentes encuestados, adquirieron y adoptaron este modo de trabajo, que prioriza la actitud de

cooperación, solidaridad, colaboración, respeto, entre otras, pero que, además, refleja el modo en que los y las profesores noveles se incorporan a los equipos de trabajo como un aspecto positivo dentro de un contexto de aprendizajes e incertidumbre, asumiendo humilde y valientemente el desafío de enseñar en escenarios poco conocidos.

C) El currículum crítico en contexto de pandemia

El contexto de pandemia nos puso ante el desafío de modificar nuestras planificaciones, buscar estrategias alternativas o revisar aquellas que utilizamos habitualmente. A través del testimonio de los y las docentes noveles nos preguntamos cómo adaptaron sus propuestas de clases en tiempos de pandemia.

Autores como Sebastián Plá desde la pedagogía emergente, analiza la compleja situación que enfrentamos como docentes y propone a partir de la crisis, una oportunidad de cambio.

Así como la escuela y su cultura forma un tipo de sujeto, la escuela en casa forma otro tipo de sujeto, a pesar de que se trabaje el mismo contenido e incluso el mismo libro de texto. El contexto en educación, es texto y, como la enseñanza de la historia es educación, una historia pensada para la escuela física ya no funciona para la escuela virtual o a distancia. O si funciona, será para reproducirse a sí misma, sea una visión memorística y enciclopédica o una innovadora y progresista basada en el pensamiento disciplinar. (Plá, 2020, p. 13)

La situación compleja que transitamos, sacó a la superficie viejos problemas aún candentes, que creemos necesario profundizar. Es decir que la pedagogía crítica permite que los y las estudiantes se apropien del saber, desde una relación dialéctica, que la y el estudiante puedan construir su conocimiento de manera autónoma.

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales, Joan Pagés destacaba: “en el currículum crítico, el contenido adquiere un lugar predominante, se enriquece y se diversifica. Deja de ser un contenido exclusivamente factual.” (Pages, 1994, p. 14).

A partir de las encuestas realizadas, seleccionamos tres consignas, vinculando sus representaciones como docentes desde una perspectiva crítica. Según las respuestas, persistieron desde el trabajo metodológico con las y los

estudiantes las clases expositivas, pero también con propuestas que podríamos denominar innovadoras en el contexto de no presencialidad.

La primera pregunta seleccionada tiene que ver con los objetivos de la planificación inicial del año 2020, buscando indagar si cambió en el contexto de virtualidad. Entre las respuestas resaltamos que la mayoría (75%), realizó algunos cambios y un menor porcentaje (20%) realizó cambios totales.

En la segunda pregunta seleccionada, en lo relativo a los contenidos desarrollados durante 2020, se les pide que indiquen los criterios de selección que tuvieron en cuenta en el contexto de pandemia y virtualidad. Se destaca que la mayoría adaptó los contenidos al contexto (86.7%) y en menor medida, (20%), avanzaron con los contenidos planificados a inicios del año y ninguno de los y las encuestados/as (0%) mantuvo los mismos criterios.

En la última pregunta, al responder sobre las estrategias encontramos la siguiente situación:

9) Del siguiente listado, seleccione las ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA diseñadas y puestas en práctica durante 2020. (puede marcar más de una opción)

15 respuestas

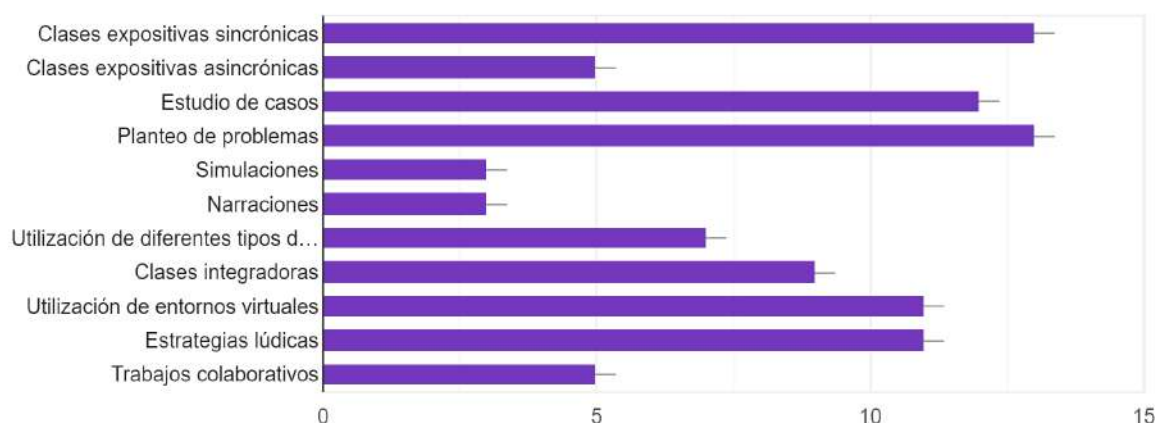


Tabla 3. Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes noveles encuestados en el contexto de pandemia.

En un primer análisis, podemos llegar a una aproximación, sobre las estrategias analizadas; a pesar del alto porcentaje de la modificación de las planificaciones y la adaptación de contenidos de acuerdo a las demandas y necesidades de estudiantes, en la esfera metodológica alternaron entre lo tradicional y lo innovador, utilizando clases sincrónicas y expositivas, como así también eligieron como opciones planteo de problemas, estudios de casos y estrategias lúdicas.

Diversos análisis profundizan sobre la construcción del conocimiento teórico y práctico; Miguel Ángel Jara destaca la importancia de tener en cuenta esa relación, y explicita que: “Las finalidades se ligan al mundo que queremos construir, no son normativas ni prescriptivas, sino simples orientaciones sustentadas en posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos y metodológicos que organizan conocimientos situados”. (Jara, 2020, p. 99).

Consideramos importante investigar las prácticas, como un instrumento para la mejora de la enseñanza. María Paula González en su análisis sobre investigaciones de la didáctica en Historia en nuestro país entre 1991-2016, destaca amplias investigaciones, publicaciones, desarrollo especialmente en la Historia Reciente, analizando también, “que en relación con los marcos metodológicos, las indagaciones apoyadas en la historia y la didáctica han adquirido contornos más cualitativos y exploratorios, sin definir a priori hipótesis contrastables con el trabajo empírico”. (González, 2017, p. 15).

Una propuesta que consideramos una vía importante a desarrollar es la investigación- acción. Según autores como Anderson y Herr (2010), Freire tuvo un papel fundamental en el desarrollo de este campo de la educación. Un posible camino para democratizar el conocimiento, reconocer y estimular la producción de investigaciones que provengan de docentes, confiando en su rol de docente e investigador, posibilitando modificar prácticas exclusivas de transmisión del conocimiento y una vinculación fluida entre los niveles educativos.

La formación pedagógica debe adecuarse a las nuevas demandas sociales; en ese sentido rescatamos la obra de Arturo Roig. En sus reflexiones sobre la pedagogía universitaria; realiza una crítica a las jerarquías del nivel académico, postulando que docentes y alumnos, aprendan de un saber común e interdisciplinario. Sostiene que debe existir un permanente diálogo de la educación de los saberes académicos con el mundo de la vida. “La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo”. (Roig, 1998, p. 19).

Por ello, podemos afirmar que tanto Roig como Freire proponen el carácter dialógico de la educación, como un acto colaborativo de quienes participan del proceso pedagógico. Si seguimos sosteniendo estrategias con escasa participación de estudiantes, esta construcción del conocimiento crítico, queda limitada al ámbito teórico.

La pandemia nos enfrentó a dilemas que persisten desde hace décadas, hoy nos toca enfrentar nuevos desafíos, para adaptarnos y/o rebelarnos ante lo inerte, buscar nuevos caminos y mejorar los ya transitados.

Tendremos que mirar a nuestras Pulgarcitas de Michel Serres (2013) cuando en su libro escribía “la lengua mutó, el trabajo cambió”. Podríamos vincular ese nuevo sujeto de conocimiento que acaba de cambiar, junto con el rol del docente, donde ese saber experto es cuestionado, y donde el único acto intelectual verdadero es la creación.

Una reflexión necesaria a 100 años del natalicio de Freire

La prolífica obra de Paulo Freire da cuenta de ideas y conceptos expresados en este trabajo que analizamos desde la didáctica de las ciencias sociales y consideramos pueden brindar nuevas posibilidades de renovar de manera crítica y comprensiva las prácticas y la formación docente.

En el centenario de su natalicio consideramos que sus aportes pueden generar una reflexión profunda que fortalezca el rol de los docentes y en especial de los docentes noveles. Para ello tomamos algunas de sus ideas que se vinculan con las consideraciones de este trabajo como la enseñanza centrada en la comprensión del mundo para su intervención y transformación, la importancia de la comprensión espacio temporal para ello, compromiso ético y político del docente, las cualidades que debería tener un docente, como la humildad y la valentía para fortalecer el trabajo en equipo y su concepción del docente liberador y el docente como artista.

En sus escritos aparece reiteradamente el compromiso político y el componente ético del docente, en plena coincidencia con lo planteado anteriormente en referencia a las finalidades de las Ciencias Sociales. Y es así porque Freire sostiene la imposibilidad de pensar en una práctica educativa neutral; la educación es una dimensión necesaria de la práctica social y todo lo que atraviesa lo social, es necesariamente político. El docente entonces es quien toma decisiones percibiendo y respetando a su educando como un sujeto libre.

Es exactamente esa necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza –directividad de la educación– que, no permitiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador, la asunción, de forma ética, de su sueño que es por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador el imperativo de decidir,

por lo tanto, de romper y de optar, por un sujeto, participante y no, por un objeto manipulado. (Freire, 1994, p. 88)

En ese sentido, sostiene que el educador debe tener la virtud inspiradora para la transformación social: el docente es quien invita a sus educandos a observar y analizar el mundo en forma crítica para actuar y transformar. “Cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: su yo y sus circunstancias.” (Freire, 2002, p. 9).

Paulo Freire, además, sostiene como fundamental que esa realidad debe ser descubierta en toda su dimensión temporal y espacial, porque el ser humano necesita de las explicaciones y reflexiones sobre su entorno como una cuestión esencial.

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ellas, críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más “emergerá” de ella conscientemente “cargado” de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más. (Freire, 2002, p. 22)

En su obra *Cartas a quien pretende enseñar* trata en la cuarta carta acerca “De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas”. Expresa que las cualidades son predicados que se generan con la misma práctica, y en este sentido, tomaremos dos de ellas que van en “sintonía” con lo que venimos indagando acerca del modo en que trabajaron los profesores noveles y que sin ellas el quehacer docente no tendrían el mismo sentido.

Una de las cualidades a destacar es la Humildad, como cualidad para reconocer que nadie lo sabe todo, nadie ignora todo, Freire destaca la importancia de estar abiertos a aprender y a enseñar, en este sentido, el hecho de trabajar con otros y de aceptar diferentes opiniones ya es una cualidad valorada en el docente.

Del mismo modo, la Valentía como superación del miedo, de un miedo concreto “(...) que no es una abstracción (...) estamos hablando de una cosa muy normal (...)” (Freire, 2021, p. 78); expresa que ese miedo no debe paralizar,

ni los profesores esconder ese temor; educar ese miedo, asumirlo como parte del crecimiento personal. De ese modo, en el ejercicio de esta práctica nace finalmente una valentía. Ambas cualidades son de suma necesidad en el ejercicio de la docencia que es, con otros/as y para otros/as.

Desde el currículo crítico Freire nos propone un estilo de docente, liberador y artista en su vocación de salvar a través de la creación de nuevos conocimientos, en el encuentro único con nuestros estudiantes, para mirar más allá de un conocimiento y su crítica reflexiva; creemos que la pandemia nos ayudó a enfrentarnos con nuestros temores más profundos y poder afianzar vínculos de colaboración y solidaridad. “En la medida que conocer implica desentrañar del objeto, el descubrimiento da vida al objeto, lo llama hacia la vida, e incluso le confiere una nueva vida. Esa es una tarea artística porque nuestro conocimiento tiene la calidad de dar vida, creando y animando a los objetos mientras los estudiamos.” (Freire, 2008, p. 187).

A modo de conclusión

Cuando planteamos la realización de una investigación cuyos protagonistas son los y las docentes noveles, sabíamos que implicaba un desafío, sin embargo, tratar de enfocar o visualizar las prácticas de enseñanzas en un contexto de pandemia, duplicó las expectativas, no solo porque nos proponíamos “mirar” o comprender aspectos relevantes de dichas prácticas, sino que además, debíamos situarlas dentro de un acontecimiento que sin dudas quedará plasmado en la memoria de quienes lo vivimos.

¿Qué reflexiones surgen luego de analizar el desempeño profesional de quienes hasta hace pocos años eran estudiantes de los profesorados de Historia y Geografía, cargados de expectativas y ganas de recibirse para poner en práctica sus conocimientos? ¿Cómo impactó en sus prácticas pedagógicas la situación de pandemia? De estas preguntas que movilizaron este trabajo, se desprenden, algunas conclusiones.

En primer lugar, estamos en condiciones de afirmar que los profesores noveles demostraron cierta adaptación y respuestas ante las circunstancias. El “ser docente” se puso en marcha en todo su esplendor para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que el sistema educativo demandaba. Consideramos este aspecto importante puesto que a pesar de su escasa experiencia tuvieron la valentía de convertir la incertidumbre

y el miedo en acción, dispuestos a aprender dentro del trabajo en equipo además de enseñar.

Por otra parte, al contemplar los aspectos vinculados a las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, podemos deducir que tienen claridad en cuanto a la finalidad de la enseñanza de las disciplinas estudiadas, están al tanto de la importancia de enseñar contenidos relevantes socialmente. Sin embargo, la complejidad del abordaje de los mismos ante la situación de excepcionalidad reflejó algunas prácticas de enseñanza con posturas tradicionales, quizás porque el tiempo desde entornos mediados por la virtualidad, con clases sincrónicas y asincrónicas, con alumnos que ingresan y otros que no lo hacen, no permitían “ensayar” estrategias novedosas y se inclinó la balanza hacia lo “seguro”, hacia lo que tenía menos margen de error, hacia lo conocido.

Creemos que es importante destacar que los nuevos profesores ante las circunstancias de aislamiento experimentaron, quizás sentimientos y prácticas escolares muy semejantes a las y los docentes con más trayectoria, puesto que los unió la incertidumbre; todos los profesionales del sistema educativo sin importar la trayectoria ni la edad, nos sentimos noveles, ante esta situación, todos aprendimos algo, y lo más seguro es que de esta circunstancia surjan más aprendizajes valiosos, potentes.

La obra de Paulo Freire nos impulsa a mirar problemáticas y a buscar caminos para afrontarlas. En este primer análisis de las encuestas, tomamos algunos conceptos relevantes del maestro con la didáctica de la Ciencias Sociales desde los enfoques críticos.

Su obra adquiere mayor vigencia en un tiempo conflictivo de nuestra región y del mundo; donde el docente va a surgir, y vivirá las inseguridades de un docente novel, donde transformará la desesperanza en esperanza, en acción y se convertirá no sin miedos y también con la osadía de un docente liberador.

Sin embargo lo principal es que, si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina, si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética. Paulo Freire, Décima carta (2004, p. 128)

Bibliografía

- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Los inicios en la profesión*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alliaud, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. En Alen, B. y Allegroni, A. *Los inicios en la profesión*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anderson, G. y Kathyn, H. (2010) El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa*. Argentina: Ed. Novedades Educativas.
- Bozu, Z. (2009). *El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional*. Magis, Revista internacional de investigación en educación, 2, pp. 317-328. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28315931.El_profesorado_universitario_novel_y_su_proceso_de_induccion_profesional
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En Castell M., Flecha R. y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. (5ta. Ed.). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (2004). *Cartas para quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI: Argentina.
- Freire, P. (2008). *Miedo y Osadía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo XXI. 2° Edición.

- Freixas, M. (2002) El desenvolupament professional del professor universitari com a docente. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González, M. P. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *En Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, (24), pp. 8-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6614>
- Harf. R., Azzerboni, D. Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021). *50 iniciativas. Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Huerga, V. y Cudmani, A. (2020). “Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas.” En *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y comité* organizador de las “XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia” *IN MEMORIAM del Dr. Joan Pagés Blanch*”.
- Jara, M. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, (31), pp. 91-113. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9574>
- Mansilla, C., Huerga, V., Sena, L., y Cudmani, A. (2019). “Interpretar representaciones de experiencias formativas de estudiantes desde la residencia y práctica docente. Un desafío desde la historia y la geografía”. Ponencia presentada en el Congreso internacional “Educación y política en el camino hacia un nuevo humanismo. A 80 años de la creación de la FFyL”. Tucumán, 5, 6 y 7 de junio de 2019.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, pp. 38-51.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.

- Plá, S. (2020). Educación histórica en la escuela pandémica. Hacia una pedagogía de la emergencia. Universidad Nacional Autónoma de México. Clío & Asociados. *La historia enseñada*. ISSN:2362-3063, (31), pp. 8-20.
- Roig, A. (1998). Hablemos, ya, de pedagogía universitaria. En *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Documentos consultados, versión electrónica

- Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Educación posible en tiempos de pandemia. Consejo Federal de Educación. (2018) *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente, Resolución CFE N° 337/18. Recuperado de: <https://blog.ridcs.com/2020/11/educacion-posibleen-tiempos-de-pandemia.html>

Ventanas, dinteles y escaleras: construcción de situaciones problema en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19 en el marco de la pandemia de COVID-19

*Benjamín M. Rodríguez**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 169 – 191]
Recibido: 30/06/2021
Evaluado: 14/07/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El presente artículo se propone analizar una experiencia de enseñanza a raíz de los desafíos planteados por la pandemia causada por el virus COVID-19 en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19. Desde la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, nos propusimos fortalecer la formación de los futuros maestros y maestras respecto a la selección de los contenidos a enseñar, el diseño de situaciones problemas y la secuenciación de clases de Ciencias Sociales. La propuesta retoma distintas metáforas durante el recorrido. Primero, se ocupa de los recortes, entendidos como ventanas de acceso al contenido. Luego, se detiene en el planteo de situaciones problemas, comprendidos como dinteles, como soportes para las propuestas de enseñanza. Finalmente, la última parte se ocupa de la relación entre preguntas y

* Profesor, Licenciado y Magíster en Historia (UNMdP). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente de la UNMdP y del Instituto Superior de Formación Docente N°19, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Email: rodriguezbenjaminmatias@gmail.com

secuencias a partir de la figura de las escaleras. Para cada una de ellas, se recuperan ejemplos realizados por estudiantes que sirven para evidenciar el proceso de trabajo.

Palabras clave: selección de contenidos - preguntas - situaciones problema - secuencias - formación inicial

Abstract

This article analyses a teaching experience in the Profesorado de Educación Primaria of the Instituto Superior de Formación Docente N°19 in the pandemic context caused by the COVID-19 virus. In Didáctica de las Ciencias Sociales II our purpose was to strengthen the training of future teachers regarding the selection of contents, the design of problem situations and the sequencing of Social Sciences classes. The proposal recovers different metaphors during the itinerary. First, it takes care of cuts, understood as access windows to content. Then, it stops in the problem situations as lintels, as a support for the teaching sequences. Finally, the last part deals with the relation between questions and sequences, from the stairs picture. For each part, we show students examples that serve as evidence of the work's process.

Keywords: selection of contents - questions - problem situations - sequences - initial training

El presente artículo tiene como objetivo analizar una experiencia de enseñanza a raíz de los desafíos planteados por la pandemia causada por el virus COVID-19 en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19 de la ciudad de Mar del Plata.

Como bien sabemos, la situación sanitaria afectó sustancialmente al sistema educativo puesto que obligó a repensar los formatos de clase de manera virtual². Esta dificultad fue aún mayor en aquellas carreras que incluyen el desarrollo de prácticas iniciales de enseñanza como partes centrales del recorrido formativo puesto que los contextos de aulas presenciales eran habitualmente los espacios principales de construcción del conocimiento didáctico. La pandemia puso

² Sobre la relación entre la pandemia y su impacto en la educación pueden consultarse: Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020 e IISUE, 2020. Una mirada desde las posibilidades en el campo pedagógico puede hallarse en Bazán y Porta, 2020.

en evidencia la necesidad, cada vez más imperiosa, de formar docentes para contextos y circunstancias cambiantes.

En el marco de la cursada de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, del tercer año del profesorado, nos propusimos como objetivo el fortalecimiento de la formación de los futuros maestros y maestras respecto a la selección de los contenidos a enseñar, el diseño de situaciones problemas y la secuenciación de clases de Ciencias Sociales para el nivel. La propuesta se apoyó en lo que plantea el diseño curricular de la carrera para el tercer año del Profesorado puesto que es en ese momento en que “se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza”, a partir de “la elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución (DGCyE, 2007, p. 133)”. La articulación con el Campo de la Práctica Docente III desde el espacio de Didáctica de las Ciencias Sociales II fue naturalmente buscada puesto que la práctica se constituye en “eje vertebrador” de todos los otros campos de la organización curricular (DGCyE, 2007, p. 33). Los objetivos específicos de la asignatura, Didáctica de las Ciencias Sociales II buscan formar a los estudiantes en los fundamentos propios de la didáctica del área, el conocimiento de sus marcos epistemológicos y sus principales abordajes didácticos para la enseñanza del nivel.

Más específicamente, el Diseño Curricular de la Educación Superior prescribe para la asignatura la enseñanza de problemas genuinos:

La enseñanza de la ciencia para alumnos/as de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas, a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo socio-ambiental, lo geográfico, lo histórico y lo tecnológico (DGCyE, 2007, p. 128).

Asimismo, se plantean allí una serie de preguntas que guiaron la experiencia desarrollada en la primera parte del año:

¿Cómo seleccionar contenidos? ¿Cómo organizar la progresión y complejización? ¿Cómo hacer de las Ciencias Sociales una materia pertinente y significativa? ¿Cómo alternativa?, ¿Qué es un problema en Ciencias Sociales? Los contenidos de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Provincial (DGCyE, 2007, p. 129).

La propuesta fue realizada en los cursos 3ro 1ra, 3ro 2da y 3ro 4ta del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19, de la ciudad de Mar del Plata durante el año 2020. El trabajo se realizó en un aula virtual compartida con la asignatura del Campo de la

Práctica III, del mismo año de la carrera, dentro de la plataforma provista para el instituto. Junto a los docentes de dicho espacio se intentó establecer criterios comunes para el fortalecimiento de la práctica en este escenario, en virtud del rol protagónico que ésta tiene para la formación de maestros y maestras.³ Hubo entonces propuestas específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales II y otras que integraban también el Campo de la Práctica III que implican una interrelación de los enfoques de ambas asignaturas. La cantidad de estudiantes participantes fueron 114 de las tres divisiones mencionadas anteriormente.

Los contenidos seleccionados para el trabajo en el contexto de virtualidad fueron los siguientes: selección de contenidos y establecimiento de “recortes”, elaboración de situaciones problema, construcción de secuencias didácticas y formación del profesorado en Ciencias Sociales. Para la enseñanza de estos contenidos se utilizaron distintas estrategias como la creación de foros específicos para alojar los trabajos de los estudiantes, la construcción de explicaciones sintéticas en el aula virtual, la elaboración de power point explicativos con audio, el acompañamiento de materiales teóricos de lectura y la realización de encuentros sincrónicos con los estudiantes y grabación y subida de los mismos al aula.

En este artículo abordaremos especialmente el trabajo realizado en tres foros, dos de ellos específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales II y uno compartido con el Campo de la Práctica. Estos llevaron por nombre:

- Del Diseño Curricular a la selección de contenidos
- De la selección de contenidos a la problematización.
- Iniciamos la planificación. (este compartido junto al Campo)

El presente análisis se encuentra dividido en tres grandes apartados. Cada uno de ellos fue pensado a partir de una metáfora a partir de la sutil sugerencia de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (Anijovich y Cappelletti, 2020). El primero se ocupa de los recortes, entendidos como ventanas de acceso al contenido. Un segundo apartado atiende el planteo de situaciones problemas, comprendidos como dinteles, como soportes para las propuestas de enseñanza. Finalmente, la última parte se ocupa de la relación entre preguntas y secuencias a partir de la figura de las escaleras. El itinerario previsto no es otro que el desarrollado durante la pasada experiencia de enseñanza en los cursos

³ La Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires elaboró al respecto documentos específicos para el abordaje y redefinición de la práctica docente a partir del carácter articulador de los espacios de práctica en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio del año 2020 (Dirección Provincial de Educación Superior, 2020).

mencionados del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 19. Es por ello que, luego del derrotero teórico propuesto para cada uno de los apartados, recuperamos ejemplos realizados por las estudiantes que sirven para evidenciar el proceso de trabajo. La referencia a la pandemia fue una constante en los distintos foros, intercalada con otras propuestas que no guardaban relación alguna. Sin embargo, visto el cuadro general de las elecciones de las estudiantes sobresale la preocupación genuina y urgente por llevar estos problemas a las situaciones áulicas.

Los “recortes” como ventanas de acceso

El primer objetivo de la propuesta que desarrollamos fue que los estudiantes del profesorado pudieran trabajar con el diseño curricular del nivel y establecieran recortes sobre los contenidos para ser enseñados. Como sabemos, los diseños curriculares “no suponen una menor autonomía de cada docente quien planifica en función de una enseñanza situada, pensando en el aporte que puede hacer según cada grupo de alumnos y contexto institucional y educativo”. (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, p. 23).

Para llevar adelante dicho objetivo, se sugirió a los docentes en formación una serie de criterios para ser tenidos en cuenta al momento de seleccionar los contenidos, como: la progresión, que implica el conocimiento de los contenidos anteriores y posteriores a los seleccionados; la secuenciación, que conlleva la decisión del tiempo didáctico asignado a los mismos; y la relación con otros contenidos del Diseño, que incluso puede traspasar las fronteras del área para dialogar con otras. Un criterio adicional surge de una dificultad propia de la enseñanza de las Ciencias Sociales como es el entendimiento de la tensión entre lo macro y micro o entre lo general y particular que es propia de esta área de conocimientos. Es por ello que se propone para la enseñanza la utilización de “recortes”:

Sin embargo, el aspecto más importante por el cual se propone la utilización de recortes surge del reconocimiento de la enorme dificultad que supone abordar todas las manifestaciones de la realidad social. La definición de una parcela de la amplísima realidad delimitada a partir de un recorte de situaciones, sujetos y conflictos desplegados en un tiempo y espacio concretos puede permitir a docentes y alumnos vincularse con cuestiones profundas y complejas de cualquier otro tiempo y espacio

así como reflexionar sobre problemas muy importantes de las Ciencias Sociales (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, p. 24).

El primer desafío del recorte entonces fue delimitar la parcela de la realidad social a trabajar. Para Siede, estudiar Ciencias Sociales implica “acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante⁴ (Siede, 2010, p. 29)”. El concepto presenta un conjunto de rasgos que son fundamentales para su enseñanza: es multifacética, diversa y desigual; admite distintos niveles de análisis y escalas; es cambiante y conflictiva; es multicausal y multivocal; nos incluye como objeto, lo que quiere decir que al estudiarla nos estudiamos (Siede, 2010, pp. 32-33). En el último tiempo, el diseño curricular del nivel primario ofreció un concepto alternativo, aunque similar, al de realidad social: “Es responsabilidad de las instituciones educativas enseñar a comprender el mundo social construido y cambiante, en el cual viven niños, jóvenes y adultos, tanto en el pasado como en el presente”. (DGCyE, 2018, p. 180).

La noción de “recorte” es muy útil en la práctica, pero presenta desafíos desde su abordaje teórico. Su utilidad radica en que, desde la definición de Gojman y Segal (1998), el recorte funciona como un instrumento didáctico a los fines de la selección y organización de los contenidos. El recorte implica “tomar decisiones vinculadas a los contenidos disciplinares, pero también a las posibilidades cognitivas de los niños en donde será necesario adoptar un marco conceptual explicativo, delimitar un tiempo histórico y espacio geográfico y los sujetos o grupos sociales a estudiar” (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, pp. 24-25).

Es por ello que concebimos el recorte no como una reducción del contenido sino más bien como una ventana de acceso a los conceptos generales de las Ciencias Sociales. Una complejidad adicional para la enseñanza de las Ciencias Sociales en relación con los recortes ha sido señalada ya por Zelmanovich respecto a enseñar lo cercano o lo lejano, tanto referido a los espacios geográficos como a los tiempos históricos (Zelmanovich, 1998). Integrar ambos elementos

⁴ La noción de realidad social se construye a partir del proceso de socialización. Berger y Luckmann entendieron que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (La cita en Siede, 2010: 24). Desde otra conceptualización Searle presenta a la realidad social como una estructura ingrátida e invisible, en la que el niño crece y que le es, sencillamente dada (Searle, 1997, p. 23).

es fundamental si queremos enseñar la complejidad de la realidad social a los estudiantes.

En el primer foro que armamos en la cursada “Del DC a la selección de contenidos” solicitamos a las estudiantes que elijan un contenido del Diseño Curricular del Nivel Primario y que presenten, brevemente, el recorte que realizarían. Es importante señalar el carácter recursivo de la propuesta desarrollada lo que implicó que en ocasiones los estudiantes terminaran de realizar el recorte de sus contenidos luego de las intervenciones del docente en el foro mencionado o en los foros siguientes donde avanzamos sobre la problematización y elaboración de preguntas.

Las elecciones de los estudiantes permiten visibilizar la complejidad de establecer las parcelas de la realidad social a trabajar. Primeramente, afloraron dificultades propias del conocimiento del diseño curricular por parte de los estudiantes. En particular, la lectura de los contenidos segmentados en años y la no contemplación total del recorrido curricular del área condujeron a errores respecto a la superposición de propuestas entre los años. Es por ello importante que los estudiantes reconozcan el diseño en su totalidad y que conozcan la progresión de los contenidos año a año para, efectivamente, realizar propuestas acordes a lo prescripto para los niños y niñas en cada uno de los años de la escolaridad primaria. Desde luego, es parte de la formación docente inicial y particular del 3er año del profesorado, el reconocer estos errores y fortalecer el trabajo sobre el diseño del área.

Seguidamente, el trabajo de los estudiantes permite observar las dificultades y potencialidades de los recortes entendidos como ventanas de acceso a la realidad social. Allí se tornó importante el establecimiento de los contextos espaciales y temporales a abordar. Una evidencia que podemos remarcar fue la mayor claridad por parte de los estudiantes para establecer los recortes espaciales antes que los temporales. El diseño del área para la escuela primaria se encuentra dividido en dos bloques que abrevan mayormente en los aportes de la Historia y de la Geografía, sin por eso desconocer las influencias de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales.⁵ La elección de contenidos que abordan lo espacial facilitó la construcción de recortes al delimitar una escala local para las propuestas. El abordaje de la ciudad de Mar del Plata y la dimensión local de los contenidos planteados por el diseño resultó una de

⁵ Para el primer ciclo del nivel primario los bloques son “Sociedades y culturas: Cambios y continuidades” y “Sociedades, culturas y organización del espacio”. Para el segundo ciclo, la división es entre “Las sociedades a través del tiempo” y “Sociedades y territorios”.

las opciones más elegidas por los estudiantes. Otra opción para establecer los recortes fue la delimitación de casos.

En varios contenidos fue posible reconocer esta forma de recorte. En los circuitos productivos, en los trabajos industriales y artesanales, en los servicios urbanos y rurales, en los transportes, entre otros contenidos, reconocimos la elección de casos por parte de los estudiantes. Nos referimos a una delimitación que no es espacial sino que opera a partir de la elección de ejemplos particulares a través de los que se comprende el contenido general. Los contenidos correspondientes a los bloques históricos presentaron todavía mayores inconvenientes puesto que implicaba acercarse a los diferentes contextos históricos y profundizar en ellos. En algunas situaciones, la opción fue nuevamente delimitar por casos o ejemplos lo que produjo selecciones más precisas.

Observemos algunos ejemplos de las propuestas de dos grupos de estudiantes y la delimitación de sus recortes, realizados en el foro “Del DC a la selección de contenidos” correspondiente a cada uno de los cursos del 3er Año del Profesorado en los que se trabajó. Ambas propuestas abordan el bloque “Sociedades y Culturas: Cambios y Continuidades” y las elegimos porque demuestran un abordaje original del contenido elegido.

Estudiantes 1

Año: 2do Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y Continuidades

Contenido: Cambios y continuidades en las comunicaciones en diferentes contextos históricos.

Recorte:

-Trabajos y técnicas en relación con las comunicaciones en diferentes contextos (trabajos en relación con el Covid-19 y las comunicaciones de diferentes países)

-Relaciones entre nuevas tecnologías y cambios en la vida cotidiana de las personas (aulas virtuales, google classroom, la transformación del sistema educativo en torno a lo virtual y la relación familia-escuela en el día a día)

Estudiantes 2

Año: 1ro Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y Continuidades

Contenido: Formas de sociabilidad y recreación de los niños/as de distintos grupos sociales en el pasado y en el presente.

Recorte: Experiencias y recreaciones de los niños en cuarentena

En el primer caso, la referencia a “diferentes contextos históricos” permite abordar la actualidad de la pandemia para compararla con otras realidades espaciales y temporales. La estudiante explicita dos posibles recortes sobre el contenido y consideramos que ambos pueden ser factiblemente desarrollados en el aula. En el segundo caso, la propuesta retoma la ventana de acceso que brinda la pandemia para pensar desde allí las formas de sociabilidad y recreación de los niños durante la cuarentena. En este caso, se comprende que el recorte debiera precisar todavía con más claridad la referencia espacial a tomar: si se trata de Argentina, la Provincia de Buenos Aires o la ciudad de Mar del Plata, por nombrar algunas posibilidades.

El problema como dintel

Un segundo objetivo que nos propusimos fue que los estudiantes del profesorado fortalecieran su formación respecto a la construcción de problemas para la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Como ya mencionamos, el Diseño Curricular de Educación Superior manifiesta la relevancia de los problemas cotidianos y los incluye dentro de los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales II según explicita el Plan de estudios. En paralelo, el nuevo Diseño Curricular del Nivel Primario, presentado en 2018, considera que:

Este enfoque de las Ciencias Sociales privilegia el trabajo sobre situaciones problemáticas sociales que integren contenidos y situaciones, en que el estudiante sea protagonista de sus aprendizajes. La escuela podrá complejizar las miradas sobre las experiencias socioculturales del pasado y del presente, potenciando el “poder hacer” con otros, en un trabajo colaborativo, a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y de los estudios de casos (DGCyE, 2018, p. 181).

Por ello consideramos necesario establecer un itinerario para su abordaje en la formación inicial del profesorado. Inicialmente, fue primordial desandar los caminos teóricos de la problematización lo que implicó reconocer tres maneras diferentes de comprender los problemas sociales. En la primera de ellas, los problemas se corresponden con los interrogantes que las distintas ciencias sociales se formulan para analizar la realidad desde sus objetos de estudio. Una segunda manera establece que los problemas pueden ser pensados como articuladores de los contenidos y desarrollados desde la programación

de la enseñanza. Finalmente, la última forma los considera estrategias de enseñanza y analiza su implementación en escenarios áulicos (Díaz Barriga, 2005). Distinguir estas tres vertientes es importante a la hora de definir desde qué lugar se construyen los problemas a trabajar. Nuestra propuesta parte del diseño curricular para elegir los contenidos a problematizar, estableciendo situaciones –problema a partir de recortes, entendidos como ventanas de acceso. El trabajo realizado se encuentra, entonces, en la intersección de las dos últimas variantes, sin aventurarse en la indagación de los interrogantes que actualmente están investigando las distintas disciplinas sociales.

Dentro del camino teórico emprendido fue imprescindible detenernos en las características del modelo del Aprendizaje Basado en Problemas:

El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible– relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución (Díaz Barriga, 2005).

La tarea emprendida no asumió la totalidad de la metodología del ABP por parte de los estudiantes, sino que se abocó a la construcción de situaciones-problema, en la etapa de diseño y secuenciación de las propuestas áulicas. Más allá de esta consideración, se les brindó materiales de lectura para que conozcan la estrategia en su totalidad puesto que reconocemos la importancia de “jugar el juego completo” en la formación de los futuros profesores en Educación Primaria (Perkins, 2010).

Así fue como llegamos a la construcción de situaciones problemas, entendidas como una “situación de aprendizaje en la que se propone al alumno un enigma que sólo podrá descifrar si es capaz de remodelar una representación que pueda identificar con precisión o si adquiere una competencia que

le falte, es decir, si supera un obstáculo (Huber, 2004: 34)”. Una situación problema debe presentar una pluralidad de puntos de vista y de significados, debe producir un conflicto sociocognitivo en los estudiantes y debe situar los conceptos implicados con claridad (Dalongleville, 2003). Esta noción de un conflicto sociocognitivo es asimilada por otros autores a la idea de cambio o insatisfacción de los paradigmas:

Los buenos profesores nos dijeron: los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas y de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. (...) la mayoría de los estudiantes probablemente cuestionen y quizás cambie sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentran en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas (Bain, 2012).

En particular en el último tiempo, la discusión ha pasado por qué tipo de problemas construir y desde qué lugar hacerlo. La mayoría de los estudios reconocen la importancia de partir de los intereses de los estudiantes:

Es muy importante elegir áreas que puedan estar relacionadas de alguna manera con la vida de los alumnos. Este no es el único criterio, pero es el que puede contribuir mucho a que entiendan el contenido de la instrucción. Cuando los alumnos pueden establecer relaciones con sus propias vidas (sus pensamientos/conocimientos previos y sentimientos y disposiciones actuales) y cuando descubren que hay relaciones entre lo que aprenden en la escuela y sus propias vidas; todo llega a ser más significativo a nivel personal (...) Todos los alumnos necesitan poder establecer relaciones entre el contenido de lo que aprenden y ellos mismos (Barrel, 2007, p. 88).

Algunos autores plantean la construcción de “cuestiones socialmente vivas”, “conflictos sociales candentes”, “Historia urgente”, entre otras conceptualizaciones⁶ (Tutiaux- Guillon, 2011; López Facal, 2011; Bazán, 2019). Una cuestión es “socialmente viva” si está abierta y suscita debates y controversias sociales, si es una cuestión mediatizada y representa un reto social, moviliza valores e intereses y puede ser portadora de emociones; es

⁶ Pages y Santisteban realizan un recorrido por las propuestas que analizan tanto los “problemas sociales relevantes”, provenientes del mundo anglosajón, como las “cuestiones socialmente vivas”, de origen principalmente francés. Para los autores, ambos enfoques tienen más cosas en común que las que tienen de diferente (Pages y Santisteban, 2011, p. 77).

por tanto una cuestión políticamente sensible (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 25). Para López Facal, los conflictos sociales candentes refieren a “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación (López Facal, 2011, p. 67)”. Por último, para Bazán los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales implican desarrollar Historia urgente para ciudadanías mestizas para así “conectar tiempo-territorio-sensibilidad para lograr la disposición a aprender acerca de esos fragmentos del pasado que se filtran en las imágenes del presente (Bazán, 2019)”. Su propuesta implica encontrar los rastros pretéritos que operan como relecturas del presente en la formación de la conciencia histórica. La conexión o búsqueda de problemas urgentes, que desde el presente nos acerquen al pasado, cierra el recorrido de los tipos de problemas que nos interesa llevar a las aulas de la escuela primaria.

En resumen, la enunciación de problemas cotidianos, que se construyan desde los intereses de los estudiantes y sean socialmente vivos y pensados desde el presente, representa una búsqueda necesaria para los docentes en formación. En nuestra conceptualización, consideramos que “los problemas sociales no están dados en la realidad, sino que son pedagógicamente contruidos” (Bazán y Devoto, 2021). Queremos decir con ello que la elaboración por parte de los docentes es fundamental para transformar el problema en un problema de enseñanza (Bazán, 2018).⁷ Es por ello una oportunidad para conocer la realidad y acercarla a la escuela, ya que como sostiene Dalongleville, “la situación-problema...supone un encuentro con lo extranjero, con lo insólito, con el otro (Dalongleville, 2003, p. 10)”.

Es por ello que postulamos el “problema como dintel” para el desarrollo de las secuencias de clase. La metáfora arquitectónica abierta a partir de los recortes como ventanas continuó en esta oportunidad a partir de pensar esos soportes que las sostienen. La definición que encontramos sobre “dintel” en el Diccionario de la Real Academia Española, hace referencia a la “pieza horizontal superior de puertas, ventanas y otros huecos (...) destinada a soportar las cargas”.⁸ Para nosotros cobra relevancia todavía más la idea de comprender a la construcción de los problemas didácticos como dinteles, como aquellos soportes que sostienen las ventanas y generan el apoyo necesario

⁷ La reflexión se enmarca en los trabajos que desde hace tiempo desarrolla el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata del que formo parte.

⁸ Las definiciones se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://dle.rae.es/dintel>

para las futuras secuencias. Los dinteles son sostenes firmes y necesarios y los problemas nos los brindan, si los construimos alrededor de las ventanas tal cual como las definimos con anterioridad.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de propuestas de problemas por parte de los y las estudiantes del Profesorado en Educación Primaria. Allí podemos observar la relación entre contenido, recorte y problema; es visible también en los ejemplos elegidos el proceso de reducción de escala (de lo general a lo particular) y la creciente complejidad que implica la enunciación del problema. El contexto de la pandemia aflora en los problemas contruidos por las docentes en formación, sin ser algo solicitado expresamente en la consigna de trabajo. Consideramos que dicha emergencia se debe a la necesidad de abordar problemas cotidianos y socialmente vivos que se acerquen a los intereses de los estudiantes del nivel primario.

Estudiantes 3

Año: 5 grado Bloque: Sociedades y Territorios

Contenido: Las condiciones de vida de la población en ciudades de diferente tamaño en la Argentina.

Recorte: Relaciones entre el desigual acceso a los servicios de salud en diferentes ciudades: Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Córdoba, Mar del Plata y Tandil.

Problema: Impacto del desigual acceso a hospitales públicos, según territorio, frente al contexto actual de pandemia.

Estudiantes 4

Año: 5to Bloque: Sociedades y Territorios

Contenido: Los principales problemas ambientales. Múltiples causas y consecuencias.

Recorte: Los desechos sólidos urbanos en Mar del Plata.

Problema: La problemática de los desechos sólidos urbanos en el contexto de la pandemia y los riesgos que ocasionan dichos residuos en la salud de las personas y en el medio ambiente.

Estudiantes 2

Año: 1ro Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y continuidades

Contenido: Formas de sociabilidad y recreación de los niños/as de distintos grupos sociales en el pasado y en el presente.

Recorte: Experiencias y recreaciones de los niños en cuarentena

Problema: La influencia de la pandemia de COVID-19, en las costumbres y recreaciones de los niños/as en diferentes contextos sociales.

Preguntas y secuencias como escaleras

Las preguntas cumplen un rol fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Santisteban, siguiendo a Freire, sostiene que:

(...) los investigadores deben plantear problemas y no sólo resolverlos, deben plantear las preguntas significativas que hagan avanzar el conocimiento. Ésta debe ser la base de una formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Hemos de aprender a plantear preguntas o problemas de tal manera que el proceso de resolución se convierta en el objetivo más importante de la formación. Debe prevalecer el concepto de conocimiento, dinámico y provisional, por encima del concepto de respuesta como solución, que tiene un significado estático y cerrado. Sea como sea, la enseñanza de las ciencias sociales será siempre más parecida a un proceso que a la imagen congelada de una fotografía (Santisteban, 2008, p. 86).

Desde nuestro rol como docentes formadores e investigadores en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales propusimos la categoría de “secuencias virtuosas” para el análisis de las preguntas en las clases de Historia y Ciencias Sociales (Rodríguez, 2019). Esta categoría invitaba a pensar la relación entre tipos de preguntas, secuenciación y construcción del pensamiento histórico. La propuesta inicial retomaba los aportes de Anijovich y Mora respecto a las “buenas preguntas”, ya que reconocía diferentes tipos de preguntas que en orden ascendente implican un ejercicio que se construye de menor a mayor complejidad cognitiva⁹ (Anijovich y Mora, 2010). Las “secuencias virtuosas” se caracterizaban por una secuencia escalonada de preguntas que iba en

⁹ Los tipos de preguntas propuestos por Anijovich y Mora son: sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas. El recorrido implica una creciente complejidad de capacidades y competencias involucradas en su resolución (Anijovich y Mora, 2010).

consonancia con la realización de determinadas competencias propias del pensamiento histórico¹⁰. Si bien la categoría fue pensada para la formación de Profesores en Historia, también la hemos utilizado junto a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, quienes tomaron sus lineamientos para la construcción de secuencias didácticas en Ciencias Sociales.



“Secuencia virtuosa”



“Secuencia virtuosa con problema”

La categoría puede ser recuperada desde la figura de una escalera por su progresión y creciente complejidad. Sin embargo, en el último tiempo hemos revisado su utilidad y repensado su vigencia en función de nuevos y diferentes formatos de clase. El abordaje de la problematización en las aulas llevó a redimensionar nuestra propuesta con la inclusión de una situación problema que se construye como eje vertebrador de las clases. Así fue que consideramos la posibilidad de una escalera caracol, donde es visible un punto nodal (el problema), que está presente durante toda la secuencia, sin perder la progresión de su versión clásica.

¹⁰ En particular, tomamos las cuatro competencias del pensamiento histórico señaladas por Santisteban, quien las resume de la siguiente manera: “Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban Fernández, 2010, p. 39)”.

La propuesta de la escalera caracol se entrelaza con lo que Díaz Barriga considera una espiral ascendente “pues se puede volver una y otra vez al problema con una perspectiva distinta y más rica debido a la experiencia previa y a las habilidades adquiridas”. (Díaz Barriga, 2005).

Para construir esta secuencia es necesario establecer junto al enunciado de la situación problema, una serie de preguntas que sirven para analizar distintos aspectos del problema a trabajar. No necesariamente se enlazan con las actividades que van a desarrollar los estudiantes. Más bien son interrogantes a partir de los cuales se accede a la situación problema y para ello es crucial “saber plantear las preguntas relevantes que guíen el caso y permitan que el alumno logre focalizar el problema al mismo tiempo que lo conduzcan a construir sus propios argumentos y propuestas”. (Díaz Barriga, 2005).

En algún punto, la problematización también inaugura un carácter recursivo de las secuencias de clase porque, muchas veces una situación problema nos conecta con un nuevo problema a trabajar. La figura allí podría ser la de escaleras que al subir nos dejan en el lugar de inicio. Aunque parezca inverosímil, el ejemplo pictórico de Escher nos acerca a estas escaleras infinitas.¹¹ Una de sus obras más conocidas (*Relatividad*, 1953) ha tenido múltiples adaptaciones más recientes:



“Relatividad” en su versión original y en su versión con lego.¹²

¹¹ Un repaso por algunas de sus obras en el siguiente link: https://verne.elpais.com/verne/2015/07/13/album/1436801897_490586.html

¹² La primera imagen pueden encontrarla en el siguiente link: <https://historia-arte.com/obras/relatividad-de-escher>

La segunda imagen del cuadro en versión lego pueden encontrarla en este: <https://bit.ly/RelatividadLego>

En la propuesta que desarrollamos, la relación entre preguntas y problema fue la de establecer los interrogantes centrales que conducían a la situación-problema a trabajar. Las preguntas solicitadas fueron concebidas como partes del problema y posiblemente las abordemos en diferentes clases, dependiendo de la secuenciación del contenido a establecer. Precisamente, uno de los mayores inconvenientes fue la confusión entre las preguntas solicitadas con las preguntas o actividades propias de la secuencia a desarrollar. Aquí los y las docentes en formación anticiparon una etapa posterior que consiste en transformar el armazón propuesto (recorte, problema y preguntas) en una secuencia de clases. Al hacerlo, confundieron las preguntas solicitadas con los interrogantes de las clases que, si bien pueden coincidir en algunos casos, no era lo solicitado por nosotros en la consigna. En los ejemplos que presentamos podemos observar cómo los y las estudiantes del Profesorado construyeron las preguntas en relación con los recortes y problemas enunciados. Vemos también la continuidad de la preocupación de la pandemia ya señalada para las etapas previas del trabajo lo que evidencia las potencialidades del currículum para abordar la realidad social que estamos enfrentando.¹³

Estudiantes 5

Año: 1ro Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y continuidades.

Contenido: La vida familiar y social en el presente y en el pasado cercano: La vida cotidiana de distintos grupos sociales y familiares en el pasado cercano y en el presente. Sus normas de convivencia.

Recorte: Las normas de convivencia cotidianas, vinculadas al derecho de los niños a la educación y al juego, de los distintos grupos familiares en el presente.

Problema: Cambios y continuidades de las normas de convivencia familiares sobre la educación y el juego dentro del contexto actual de pandemia.

Preguntas: En situaciones normales, ¿Cómo son las normas con respecto a ir a la escuela? ¿A la hora de jugar, qué normas se pautan, se tiene un horario o un lugar de juego designado? En contexto de pandemia, ¿Cómo han cambiado esas normas de convivencia? ¿Cuáles se mantienen? ¿Han cambiado los recursos utilizados para jugar? ¿Cómo se han modificado los actores familiares que intervienen en los momentos de juego? ¿Qué cambios han sufrido los momentos de educación, de hacer tarea o estudiar? ¿Cómo harían para mejorar y poder seguir acordando normas de convivencia hoy en día?

¹³ El concepto “potencial del currículum” o “potencial curricular” ha sido planteado por Ben-Peretz y consiste en que “los materiales curriculares son más complejos y ricos en ideas de lo que pretendieron los diseñadores de tales materiales (Shulman y Gudmundsdottir, 2005, p. 3)”.

Estudiantes 3

Año: 5to Bloque: Sociedades y Territorios

Contenido: Las condiciones de vida de la población en ciudades de diferente tamaño en la Argentina.

Recorte: Relaciones entre el desigual acceso a los servicios de salud en diferentes ciudades: Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Córdoba, Mar del Plata y Tandil.

Problema: Impacto del desigual acceso a hospitales públicos, según territorio, frente al contexto actual de pandemia.

Preguntas: ¿En cuál de estas ciudades hay mayor acceso a hospitales públicos? ¿Cómo crees que impactaría en el sistema de salud un mayor número de contagios de covid--19 en las ciudades más pequeñas? ¿En nuestra ciudad cómo manejan los recursos públicos de salud en la espera de posibles brotes? ¿Qué pensás acerca de las desigualdades de acceso a hospitales según la ubicación territorial?

Estudiantes 6

Año: 2do Bloque: Sociedades, culturas: cambios y continuidades.

Contenido: Cambios y continuidades en las comunicaciones en diferentes contextos históricos.

Recorte: La desigualdad en la sociedad actual generada por los cambios en la comunicación.

Problema: La variación en las formas de comunicación a través del tiempo condujo a que se genere desigualdad comunicacional en el mundo actual, creando una brecha digital que interpela a los niñxs frente a la pandemia modificando sus procesos de aprendizaje.

Preguntas: ¿Cuáles son los medios de comunicación que conocen? ¿Cuáles les parecen actuales y cuáles serían de la época de sus abuelos? ¿Crean que en esta época de pandemia mundial todos los niñxs reciben las tareas y actividades, por qué? ¿Qué pasa con los niñxs que no tienen conectividad o medios de comunicación, de qué forma estudiarán? ¿Conocen a alguien en esa situación? ¿Saben a qué llamamos brecha digital y cómo afecta en la educación de los niñxs?

Palabras finales

En el recorrido planteado en este trabajo, narramos una experiencia desarrollada en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la actual pandemia de COVID-19 en el seno del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19. La emergencia del contexto actual fue una presencia clara resultante de la importancia de abordar problemas socialmente vivos, conflictos candentes e historias urgentes. Presentamos un itinerario que, en primer término, se posicionó sobre los recortes entendidos como ventanas de acceso al contenido. Luego, nos detuvimos en la enunciación de los problemas como dinteles donde apoyar las propuestas didácticas en Ciencias Sociales, desde los aportes del ABP y la recuperación de los problemas cotidianos para llevar al aula. Finalmente, el abordaje de las secuencias que relacionan preguntas y problemas, nos invitó a repensar la categoría de secuencia virtuosa que habíamos establecido en trabajos anteriores a partir de la figura de las escaleras.

Así es que asumimos la necesidad de repensar los formatos de clase, más allá de las categorías enunciadas y nos animamos a pensar otras secuencias y formatos, desde el juego y la imaginación. En su último libro, Anijovich y Cappelletti nos plantean los desafíos de “estructurar con lógicas diferentes”:

(...) queremos hacer una propuesta más poderosa en relación con el diseño de la experiencia clase. ¿Es posible pensar la clase dejando de considerar como única variable la disciplina que nos proponemos enseñar? ¿Y qué significa eso? Este apartado es una invitación a construir metáforas. Metáforas que nos movilicen como enseñantes. Que constituyan un desafío para nosotros, y en esa misma línea, para nuestros estudiantes. ¿Cómo sería, en el marco de mi asignatura, “una clase auténtica”? ¿Y una “clase sin aula”? O la “clase fractal”, o la “clase puente”, o la “clase anfibia”. ¿Cuál sería la clase que podría definirse con la metáfora “navegar mar adentro” o “el que busca encuentra”? Como profesores hemos sido formados en el diseño de clases que siguen estructuras o bien lineales, o bien previsibles y compatibles con procesos administrativos. Elegir una metáfora y pensar clases que puedan encuadrarse en esa definición puede colaborar en nuevas configuraciones, a la vez cambiantes, a la vez potentes, a la vez renovadoras y generativas de experiencias valiosas para nuestros estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2020, pp. 75-76).

Así como hicimos nosotros con las metáforas de las ventanas, los dinteles y las escaleras, es posible animar a los docentes en formación a repensar los

formatos de sus secuencias de clase. El trabajo que implica romper la linealidad de las propuestas clásicas requiere comprender el valor de la originalidad en la formación de cada uno de los docentes. Este carácter se engarza con la comprensión de la formación docente como un proceso artesanal, que ha sido señalada por Alliaud:

Conviene destacar que, en los tiempos en que vivimos, el trabajo de enseñar (como todo trabajo) se aleja de la concepción moderna, ligada al orden y a una secuencia predecible, para acercarse al ámbito del juego, con su posibilidad de previsión solo a corto plazo y sus componentes de azar y de sorpresa (Bauman, 2002). De este modo, la dinámica del juego en la formación artesanal adquiere relevancia y protagonismo en el presente, donde se trata de que la formación habilite y otorgue capacidades y habilidades para crear, imaginar, improvisar, afrontar la incertidumbre, lo no previsto, que es en definitiva lo opuesto a predecir, controlar y aplicar (Alliaud, 2017, pp. 112).

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Amadeo, P. (Ed.) (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Barrell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Manantial.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? En *Revista de Educación*, n° 4. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85/148
- Bazán, S. (2018). Recorrido etnográfico por el escenario didáctico. Recursividad y vínculos entre prácticas, formación e investigación en el profesorado

en Historia. En *Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia - II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Apehun-UNCOMA.

Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestiza. En Funes, G. y Jara, M. *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos*. EDUCO - Editorial Universidad de Comahue.

Bazán, S. y Porta, L. (2020). El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de COVID-19. *Praxis Educativa*. 24 (2), pp. 1-18.

Bazán, S. y Devoto, E. (2021). Sobre la problematización y el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Enseñar Historia y Ciencias Sociales a partir de problemas y casos. Orientaciones y propuestas para el aula de secundaria*. Giedhics. (En prensa)

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En: *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNICE.

Grimson, A. (Dir.) (2020). *El futuro después del COVID-19*. Programa Argentina Futura, Presidencia de la Nación.

Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales.f/d*.

Linare C. (coord.), Nicolás Kogan, Silvia Tabakman y Soledad Tarquini (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. 1 Material de apoyo para la enseñanza*. Equipo de curricularistas del área de Ciencias Sociales. DGCyE. Dirección Provincial de Educación Primaria.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pages, J. y A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En Pagès, J. y A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno, Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Rodríguez, B. (2019). *Pensar históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. [Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. (inédito)]
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En Ávila, R., Alcázar, C. y Díez, M. C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. AUPDCS- Universidad de Jaén.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío y Asociados*, 14, pp. 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós.
- Shulman, L. y Gudmundsdóttir, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, Universidad de Granada.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas de enseñanza*. Aique.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.

Zelmanovich, P. (1998). Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o lejanía? En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.

Referencias

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Dirección de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección de Educación Superior (2020). *El Campo de la Práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica Encuentros docentes y solidaridad en el contexto del ASPO*. Dirección General de Cultura y Educación.

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

ENTREVISTA A PABLO RAÚL OLMEDO ¿Cómo piensa el impacto de la pandemia en la educación?

*Por Silvina Andrea Miskovski**

El Dr. Pablo Raúl Olmedo es Profesor y Licenciado en Filosofía por la UNRC y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Se dedica a la investigación en el ámbito de la filosofía moderna y la filosofía de la educación. Docente en las cátedras Filosofía e Infancia y Filosofía de la educación del Departamento UNRC. Investigación: “Ética y Política del acto educativo. Indagación interdisciplinar en torno a las disputas por la subjetividad en el neoliberalismo”, de SeCyT - UNRC y “La filosofía de Nietzsche: Fuentes y Recepción en Latinoamérica” de SeCyT UNC.

¿Cómo piensa el impacto de la pandemia en la educación?

P.O. Deberíamos distinguir varios planos a la hora de formular una respuesta. Lo primero que podría decir, en un plano material o económico, es que la exigencia que impuso la pandemia de llevar adelante todas las actividades educativas de manera virtual puso al descubierto la profunda desigualdad que existe en el país. Porque hay escuelas que contaban con condiciones para

* Magister en Historia. Profesora Auxiliar de Didáctica de los Procesos Históricos UNRC.

contratar plataformas virtuales en las cuales llevar adelante sus actividades y muchas otras, la mayoría, en la que los docentes debieron, y todavía lo están haciendo, realizar campañas para conseguir celulares que estuvieran más o menos en buen estado para que los estudiantes pudieran estar en contacto con sus docentes. Esta misma lógica desigual afectó la educación superior. En este caso si bien muchas universidades inmediatamente contrataron los servicios de alguna plataforma o, mejor aún, pusieron en marcha sus propias plataformas, abonando una lógica en la que primara el carácter público de la educación, muchos estudiantes, incluso con becas de conectividad, vieron muy reducidas sus posibilidades de continuar sus estudios. No quiero dejar de hacer hincapié en esto último que señalaba al pasar respecto de las plataformas digitales, porque constituye otro aspecto al que es preciso atender. El paso de la educación a la modalidad virtual permitió un avance sideral de plataformas educativas privadas. Es necesario estar alerta respecto de esto, porque puede generar una privatización encubierta de la educación, en la medida en que los Estados, que no desarrollen plataformas públicas, se limiten a contratar los servicios que ofrecen las grandes empresas.

En otro plano, no menos material que el anterior, aunque tal vez sí menos económico, podríamos decir que la virtualidad puso en jaque muchos de los presupuestos sobre los que se asientan nuestras prácticas educativas. Fundamentalmente el de la presencialidad. La escuela moderna, que es la que nosotros, con muchos vaivenes, aún habitamos, presupone que quienes enseñan y quienes aprenden deben compartir una determinada cantidad de tiempo en un espacio físico delimitado. El hecho de no encontrarnos cuerpo a cuerpo generó mucho desconcierto. Porque ese desplazamiento espacial produjo también uno temporal. Los tiempos también se alteraron, clases más condensadas, tareas para realizar en el hogar, procesos de evaluación distintos, que exigían de los docentes mucho tiempo para elaborar devoluciones y realizar seguimientos personalizados. En este sentido, la virtualidad impuso algunos interrogantes que pueden ser buenos de afrontar para repensar la lógica de la presencia en la escuela. En ese marco, podemos preguntarnos si no es posible pensar otra distribución temporal en la escuela, si, como hace tiempo viene señalando Flavia Terigi, no podríamos pensar en tiempos diferentes para el aprendizaje de cada asignatura. Y esto no se trata de propiciar recortes de ningún tipo en ningún área, sino de atender a los tiempos que los diferentes tipos de conocimiento requieren. Tal vez, no todos requieren de clases semanales de 40 u 80 minutos. A lo mejor algunos requieren de clases de dos horas, y otros de la realización de determinados proyectos que involucran encuentros de mayor duración todavía.

Algo similar podríamos pensar respecto de las lógicas evaluativas. Otra cuestión que es también interesante de pensar es el tema de los agrupamientos de los estudiantes. La paulatina vuelta a la presencialidad que requirió del trabajo en burbujas, permitió observar que modificar los agrupamientos de estudiantes puede generar también otro tipo de encuentros entre ellos y con los docentes, propiciando otras dinámicas de aprendizaje.

Estos no son problemas que no hayan sido planteados anteriormente. Pero la situación de excepción que instauró la pandemia nos permite, más allá de las urgencias que impone para asegurar, aunque sea el mínimo contacto con los estudiantes, repensar nuevamente estas cuestiones.

Un último aspecto que puede señalarse –no porque no haya otras, sino porque son las que puedo pensar ahora– es el de que estas modificaciones que pensamos se podrían empezar a trabajar, requieren de otra organización del trabajo docente. Sobre todo, pienso en el trabajo de los docentes secundarios que está organizado por horas cátedra, cuya totalidad se contabiliza como horas frente al curso. La posibilidad de repensar la organización temporal, agrupamientos variables de estudiantes, seguimiento de trayectorias educativas diversas, solamente es posible si los docentes pueden contar con tiempo para habitar la escuela. Creo que es urgente empezar a plantear en las discusiones gremiales que el trabajo docente en el nivel secundario sea por cargos y no por horas frente al curso. De ese modo, los docentes contarían con otros tiempos institucionales para pensar formas de propiciar encuentros de aprendizaje.

De acuerdo con estas cuestiones estructurales que el contexto de emergencia sanitaria nos obliga a considerar ¿Cómo piensa que esta situación afectó específicamente la relación entre docentes y estudiantes?

P.O. En referencia a esto puede ser útil también hacer distinciones también. Creo que, en el caso de la escuela primaria y secundaria, ese vínculo se vio muy afectado en lo que hace al clima de intimidad que un aula requiere. La virtualidad no sólo sitúa el espacio de encuentro áulico en una pantalla, sino que esa pantalla invade los hogares de todos los que participan y, al mismo tiempo, está permeada por las dinámicas de cada uno de esos hogares. Así, el diálogo entre los docentes y los estudiantes sufre interferencias. Los filósofos de la educación belgas Jan Masschelein y Simons Martens, piensan, siguiendo algunas líneas de reflexión abiertas por Rancière, la escuela a partir del sentido etimológico del término griego *scholé*. La escuela emerge, así como el espacio del tiempo libre, en oposición al tiempo signado por la productividad. Disponer

de tiempo libre, implica también disponer de la posibilidad de poner en cuestión los significados que sobre el mundo circulan habitualmente bajo la forma del sentido común. Por eso, estos autores señalan que la escuela es también un espacio de profanación. En este sentido, los docentes que quieran hacer del aula un espacio público para construcción del conocimiento, en el que los estudiantes ejerzan su ciudadanía, actuando como hablantes y no como meros receptores de saber, diciendo lo que ven y lo que piensan respecto de algún problema que se ofrece como material común para el pensamiento, deben, paradójicamente, cerrar la puerta, para abrir el espacio del tiempo libre en el que se puedan profanar los significados que habitualmente recubren las cosas e impiden la reflexión sobre ellas. Esto es lo que precisamente se vio anulado con la virtualidad. Ese espacio de intimidad para la construcción común del conocimiento.

En el caso de la educación superior me parece que lo que se vio afectado de manera principal fue otra cosa. No es que no se haya dado esta situación en la que el espacio de encuentro entre docentes y estudiantes se viera permeado de dinámicas extra áulicas, pero podemos suponer una mayor autonomía en los estudiantes de educación superior. Lo que creo que se vio seriamente afectado en este caso fue la vida universitaria, el encuentro en los espacios universitarios. No pienso tanto en el aula, sino en el comedor, en los pasillos, en los centros de estudiantes, en los parques o los bares colindantes con las facultades. Estos encuentros son constitutivos de la educación superior. En ellos se tejen conocimientos que son fundamentales en la formación de los estudiantes. Conocimientos que se producen con una lógica transversal, que se construyen entre pares, donde incluso en muchas situaciones, el docente es un par respecto de los estudiantes. Eso que Walter Benjamin pensó en su texto *La vida de los estudiantes*, de 1915, pero sumamente actual. Eso pensaron también los reformistas del '18. Al respecto, el filósofo italiano, Giorgio Agamben, realizó al comienzo de la pandemia unas declaraciones que a mi gusto fueron un tanto desmedidas, pero que pusieron sobre la mesa la discusión. Dijo que la implementación de la virtualidad significaba el fin de la vida estudiantil y que las universidades plegadas al dictado virtual de las carreras se asemejaban a las universidades que habían jurado lealtad de Führer. Creo que ambas afirmaciones son desmesuradas. No obstante, la segunda nos hace pensar, como decía más arriba, en los peligros de que las universidades se avengan a contratar plataformas privadas, resignándose a que toda relación educativa quede permeada por las lógicas de mercado. También la primera afirmación nos invita a pensar respecto de modos de nuevos modos de encuentro que

debemos imaginar en nuestras universidades, que cuentan además con una larga tradición de discusión política, que ha jugado roles protagónicos en muchos momentos de la historia de nuestro país. Hablo como si esta situación de aislamiento fuera a perpetuarse. Ojalá que no. Pero tampoco sabemos todavía cómo será la “nueva normalidad”, qué de todo esto que pasó en tan poco tiempo la conformará y qué olvidaremos. Lo importante es estar atentos, desplegando nuevas formas de imaginación educativa y política.

Respecto de esta imaginación educativa, ¿cómo piensa que puede afrontar el desafío de incorporar la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

P.O. Hace tiempo que estamos pensando cómo incorporar las nuevas tecnologías en la escuela, de hecho, es ya una parte fundamental de los diseños curriculares. También hace tiempo que en el campo de las investigaciones sobre educación se indagan los efectos que el avance tecnológico tiene sobre las relaciones educativas, tanto en la escuela como en las dinámicas de crianza en el ámbito familiar. Solamente para mencionar algunas de estas investigaciones, podemos referir las de Paula Sibila, que indaga sobre los efectos de las redes sobre las dinámicas áulicas. O las investigaciones de Nadorowski respecto de lo que denomina “infancias hiperrealizadas”, es decir, infancias que a través de los artefactos tienen un acceso indiscriminado al mundo exento de la mediación de los adultos. Esto afecta, por supuesto, a la constitución de las subjetividades. Creo que es un tema sumamente complejo, y que correría el riesgo de la unilateralidad si quisiera decir algo concluyente.

No obstante, creo que podemos acordar en algo respecto a este problema complejo. Las relaciones de los niños y jóvenes con la tecnología están en general permeadas por las lógicas de mercado. Hay quienes acceden al mundo de manera indiscriminada a través de los artefactos, y quienes ni siquiera acceden a un artefacto y quedan excluidos de ese modo de apertura del mundo. Este último caso es lo que Nadorowski piensa bajo el concepto de “infancias desrealizadas”. El primer caso es el de muchos niños y jóvenes que utilizan muy bien artefactos tecnológicos para jugar o para consumir contenidos, pero a la hora de tener que usarlos con fines escolares no saben cómo hacerlo. En este sentido, creo que algo fundamental es trabajar para sustraer el vínculo con la tecnología del ámbito puramente mercantil y pensarlo bajo una lógica educativa. Creo que hacia allí apunta la idea de la ciudadanía digital. De todos modos, creo que todavía hay camino por recorrer y disputas por dar en este

campo. Creo que es fundamental que el estado asuma un rol protagónico. La implementación de políticas educativas que tiendan a propiciar la justicia material en cuanto al acceso a la tecnología es fundamental. En este sentido, la interrupción del programa Conectar Igualdad, entre el 2016 y 2020 significó un perjuicio muy grande para muchos niños y jóvenes. Pero, además, es necesario pensar cómo incorporar estas herramientas tecnológicas desde una lógica pedagógica que no renuncie a pensar la escuela como el espacio de encuentro para la construcción colectiva del conocimiento.

En este contexto de enseñanza y aprendizaje mediado por las plataformas virtuales: ¿cómo se están desarrollando las prácticas docentes desde el profesorado en Filosofía? ¿Piensan incorporar estos temas en la formación de los futuros docentes?

P.O. Es una cuestión clave. Por una parte, uno piensa que esta situación pasará y que las clases volverán a ser como antes. Por otra, no nos podemos permitir el lujo de ser ingenuos y no percatarnos de que algunas dinámicas que se implementaron en esta situación de excepción tenderán a imponerse. Es preciso entonces que nos adelantemos y pensemos cómo incorporar estos temas en la formación de quienes se están preparando para ser docentes. El 2020 fue un año vertiginoso, en el que todos nos fuimos acomodando a la situación como pudimos, aprendiendo y poniendo en juego nuevas estrategias. En este marco, la práctica se desarrolló de manera acotada, con muchas limitaciones. Incluso algunos estudiantes decidieron esperar y hacerlas cuando pudieran realizarlas de manera presencial. Ya con la previsión de un 2021 que se desarrolla de manera virtual y ante la incertidumbre respecto del 2022, este año comenzamos a realizar prácticas virtuales. Es muy complejo, porque mucho de lo que se trabajó a lo largo de los trayectos de formación docente, en el momento de la práctica virtual está ausente, queda de lado, los futuros docentes no pueden experimentarlo. Es una limitación muy grande. En esta dirección, considero que es preciso, no solamente incorporar contenidos que nos permitan pensar el impacto de las tecnologías en el modo en que se conforman las subjetividades de niños y adolescentes (algo que ya veníamos haciendo), sino también pensar estrategias didácticas específicas para implementar en la virtualidad, propiciando en los futuros docentes la convicción de que deben ser ellos quienes piensen y dominen desde una lógica pedagógica las herramientas que las instituciones le ofrezcan o impongan, y no que sean esas herramientas las que les determinen sus decisiones como educadores. Es un desafío en el

que debemos trabajar de manera urgente en las carreras de profesorado. No desde una lógica adaptativa, repito, sino afrontando la tarea de apropiarnos de algunas de esas herramientas y transformarlas en algo que esté al servicio de una perspectiva educativa que no renuncie a la crítica ni a la búsqueda emancipatoria.

RESEÑA: Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II

*por María Virginia Mazzón**

MARÍA PAULA GONZÁLEZ
(COMP.) UNGS.
LIBRO DIGITAL.
2021, 198 PÁGINAS.

Abordar los sentidos de la Historia reciente y contemporánea como campo disciplinar específico y sus alcances en el sistema educativo argentino en las últimas décadas demanda considerar una multiplicidad de dimensiones de análisis: reconocer la presencia de actores sociales que puján por la significación de los acontecimientos involucrados; definir y redefinir marcos explicativos propios de las Ciencias Sociales desde posiciones ético políticas subjetivadas por las facetas del investigador y –a la vez– actor del proceso histórico a investigar y reconocer a las instituciones escolares como lugares de producción de sentidos sobre una historia temporalmente cercana, incómoda, dolorosa y en un proceso de constante conceptualización historiográfica

Este fue el desafío asumido por el equipo de trabajo que conformó el proyecto de investigación titulado “Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente” extendido entre 2014 y 2018, y que se estructuró en tres núcleos: teórico epistemológico; historiográfico y didáctico

* Profesora en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales: Mención en historia. UNCO-FaCe-FaHu. Y CPE Neuquén- ISFD N°6-ISFD N°4

María Paula González compila en esta producción los trabajos resultantes del tercer núcleo y los presenta como el tomo II, articulado con la obra “Políticas públicas, tradiciones políticas y sociabilidades en la Argentina entre las décadas de 1960-1980. Revisitas al pasado reciente.” Su finalidad es contribuir al diálogo con otros; compartir modos de mirar la historia escolar en perspectiva amplia y a la vez situada para recuperar la centralidad de los sujetos, los saberes, las prácticas, los materiales y las preocupaciones comunes entre docentes que enseñan historia reciente, los académicos que la analizan y los funcionarios que influyen en la política curricular.

El texto, en formato digital, está organizado en una presentación donde el lector se encontrará con un artículo en el cual la compiladora historiza el proceso investigativo del que esta obra es su segunda materialización. Luego un compendio de nueve capítulos lo completan y al no estar numerados habilitan al lector a realizar una lectura personal, no necesariamente lineal que habilita a recorrer las producciones según los intereses que desde los títulos se decanten. Al mismo tiempo, el criterio de compilación ha logrado una coherencia argumentativa que manifiesta un eje estructural que tracciona los desarrollos de cada capítulo y los pone en diálogo en torno a los problemas de investigación planteados por González en la presentación.

En el primer capítulo, de María Paula González despliega el marco teórico que enmarca el proyecto de investigación y que en su devenir se fue definiendo, redefiniendo, dando una forma cambiante e inédita. Así abordar la cultura escolar en sus modalidades político normativa (propia de entornos burocráticos y administrativos), académica (la de los intelectuales del mundo científico) y empírico práctica (los docentes y sus prácticas) implica comprender un doble movimiento entre ellas en sus autonomías e interdependencias. Sobre éstas, en relación al núcleo didáctico del proyecto que se presenta en este texto, hace especial referencia a la tercera dimensión, ya que con la intención de analizar la *materialidad* de la enseñanza de la historia, reconoce que esas prácticas no son simples acciones de reproducción de ideas y saberes construidos en otras de las dimensiones, sino que en el complejo universo de las interacciones áulicas, las acciones de *representación y apropiación* (Chartier, 2005, 1992) entre docentes y estudiantes habilitan a una redefinición de las concepciones acerca de la *transposición didáctica* que allí ocurre (Chevallard, 1991). No como un lugar de transmisión del conocimiento donde los docentes ofician de intermediarios de esos saberes sino como un espacio de significaciones activas, propias y singulares en diálogo con los saberes académicos y las prescripciones

normativas; es decir como “un espacio de invención y creación” (González, 2021, p. 14).

En el segundo capítulo María Paula González y Yesica Billán analizan cuál es el lugar que actualmente la historia reciente ocupa en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Afirman que éstos no son documentos sistematizadores de conocimientos para ser transmitidos a nuevas generaciones, sino por el contrario, campos de tensiones y de luchas socio políticas entre actores que se disputan las significaciones de la memoria de un pasado violento y áspero. Leen desde una perspectiva temporal amplia que no da lugar a lecturas lineales y unidireccionales, las fuentes curriculares entre 1955 al 2006 y concluyen que este lugar de la historia reciente es resultado de esta compleja compulsa por la memoria, donde se tensan los desarrollos de la historiografía e intereses sociales y gubernamentales por la significación del pasado reciente. Así presentan cuatro hitos que dan cuenta de la expansión de la historia reciente en la escuela secundaria: las transformaciones curriculares impulsadas por las reformas educativas de 1993 y 2006; la definición estatal, desde 2003, de asumir la cuestión de la memoria como política pública, la consolidación de los movimientos sociales de derechos humanos y la expansión en el campo historiográfico de trabajos sobre historia argentina reciente.

En el tercer capítulo, Yésica Billán ofrece a partir de la focalización en un estudio de caso la posibilidad de identificar y comprender los vínculos que en las escuelas secundarias se entretajan entre la construcción de la memoria, el contexto local en que se inserta la institución y la transmisión y enseñanza de la historia reciente. A la vez que reconoce que en estos vínculos operan normativas curriculares y demandas sociales que potencian experiencias educativas innovadoras, en este caso, los proyectos de investigación de carácter interdisciplinario. En estos formatos se potencian configuraciones inéditas de conocimientos como productos culturales (libros, documentales audiovisuales, entre otros) cuya relevancia se percibe al interior de la escuela y también al exterior, como un reservorio de memoria para la comunidad. En palabras de la autora: “La cultura escolar produce cultura” (Billán, 2021, p. 66). Reconociendo que los docentes padecen la vacancia en la normativa acerca de orientaciones organizativas para llevar adelante estos proyectos en las aulas, la autora propone una opción metodológica. Retoma la propuesta de Cuesta (2007, 2014) quien propone la *desaularización* de los espacios, los tiempos de trabajo y la redefinición de las interacciones entre docentes de varias disciplinas y estudiantes en pos de posibilitar aprendizajes dialogados que tomen elementos del contexto extraescolar para ser estudiados y comprendidos y la enriquece

al proponer instancias de *reaularización* de esos procesos ya que es allí, en los intercambios interdisciplinarios entre docentes y estudiantes donde el contexto extraescolar cobra un nuevo significado. Es decir, se crean nuevos sentidos sobre el pasado reciente vinculado a la cultura institucional y al contexto de pertenencia.

En el cuarto capítulo, Sergio Carnevale, a partir de un minucioso análisis de los discursos y glosas que fueron parte de cinco actos escolares que conmemoraban el 24 de marzo de 1976 en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, reflexiona acerca de las finalidades, los sentidos y las representaciones que provocan en la cultura escolar la incorporación de efemérides sobre el pasado reciente (instauradas por las normativas nacionales de 1993 y 2006). Estructura su investigación en torno a tres interrogantes: ¿para que se recuerda? ¿Qué actores sociales se mencionan y como se los caracteriza? Y ¿Cómo se caracterizó a la dictadura militar? Para responderlos, el autor arriba a conclusiones que habilitan a pensar esos espacios como lugares donde se producen y conviven complementariamente una multiplicidad de sentidos acerca de la valoración de la democracia como forma de gobierno y estilo de vida, de la historia reciente como dispositivo para la formación de la conciencia histórica de las jóvenes generaciones y de una nueva configuración identitaria colectiva: la identidad democrática. En este sentido y sin aparente contradicción advierte sobre la pervivencia de representaciones cristalizadas sobre los actores sociales, provenientes del discurso propio de la transición a la democracia y su materialización en el documento de “Nunca más”. En esta línea comparte el eje de este libro acerca de que el pasado reciente es un campo abierto e inacabado donde las interacciones entre normativa, historiografía y prácticas escolares deben abrirse a nuevos diálogos.

En el quinto capítulo, Emilce Geoghegan ofrece un análisis sobre los relatos que construyen representaciones sobre la Guerra de Malvinas en los manuales de historia escolar para la escuela secundaria editados entre 2006 y 2016, considerados estos como lugares privilegiados para dotar de sentidos las transmisiones del pasado a las jóvenes generaciones. Con esta finalidad trabaja desde dos estrategias investigativas: utiliza la categoría analítica de *prácticas discursivas* como aquellas articulaciones que se gestan entre los desarrollos textuales y los registros de imágenes que las editoriales presentan en los textos y las contrapone con los aportes de otras investigaciones sobre la temática en textos escolares de las décadas de los 80 y 90 (Amézola, 2006, 2015 y Zysman, 2015). Desde este posicionamiento metodológico analiza minuciosamente tres aspectos de la guerra en los libros escolares: motivos que impulsan la guerra;

la manipulación de los medios de comunicación durante el conflicto y en el escenario de la posguerra, el lugar de los sujetos en la derrota. En este recorrido analítico la autora identifica rupturas respecto al tratamiento de la cuestión de Malvinas coincidentes con el posicionamiento estatal a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006; al abordaje multidimensional del contexto histórico en que se desarrolló el conflicto; a la inclusión de nuevos sujetos sociales individuales y colectivos; al rol de las “estrategias” y alianzas estatales con los medios de comunicación para dirigir y comunicar el conflicto y la visibilización de responsabilidades ante este hecho complejo de explicar y transmitir.

En el sexto capítulo Juan Gosparini al indagar acerca de las transformaciones que desde 2006 viene protagonizando la enseñanza de la historia reciente (específicamente del periodo 1976-1983) en la escuela secundaria repara en las articulaciones que surgen del análisis de los materiales educativos sugeridos desde la propuesta editorial y desde la propuesta didáctica oficial y los usos que de éstos los docentes realizan en la cotidianeidad áulica. Recuperando la noción de Cultura escolar planteada por la compiladora del texto y valiéndose de la noción de *materialidad* de Chartier (2005; 1992) que implica atender a textos, soportes y prácticas que los docentes despliegan recurre a la realización de encuestas y entrevistas a docentes en ejercicio como estrategia de indagación. A partir de ellas da cuenta de la convivencia de una renovada variedad de materiales para la enseñanza que involucran diferentes formatos y lenguajes; habilitan una multiplicidad de voces y al abordaje del pasado reciente en clave interdisciplinaria (dentro de las Ciencias Sociales y por fuera de ellas como es el caso de la literatura). A la vez que reconoce que los libros escolares son los que tienen mayor presencia en las clases de historia, advierte la convivencia de los diversos usos que los docentes hacen de ellos. Identifica tres modalidades de usos: el libro escolar como material principal; como material complementario y, por último, en combinación y diálogo con otros materiales. En su análisis, el autor da cuenta de las transformaciones constantes que atraviesan las materialidades de la enseñanza de la historia reciente, caracterizadas por la incorporación historiografía de nuevos conocimientos, las voces que luchan por la memoria, la existencia de nuevas formas de lecturas e interacciones por parte del estudiantado y del abordaje interdisciplinario del pasado cercano que configuran nuevos sentidos del mismo.

En el séptimo capítulo, María Paula González, a partir de un estudio de caso, ofrece una perspectiva analítica que aborda las potencialidades de las prácticas relevantes y significativas sobre la enseñanza de la historia reciente

en la escuela secundaria, con el propósito de repensar la enseñanza en la formación docente inicial y continua; de los saberes y conocimientos necesarios respecto a los usos de dispositivos tecnológicos en las prácticas docentes – con sus respectivas lecturas didácticas– y una posible influencia en políticas públicas que atiendan a la expansión material de las nuevas tecnologías en las aulas. Para esto, opta por la narrativa como dispositivo de investigación y se pregunta acerca de “con que se enseña y para qué se enseña” (González, 2018, p. 133) historia reciente. Así, con la intención de abordar la materialidad en la enseñanza desplegada atiende a la diversidad de soportes (pantallas y papel) de lenguajes (cinematográfico, periodístico y académicos) de lecturas (históricas, historiográficas y de síntesis que se ponen en juego a partir de la significatividad y relevancia de las apropiaciones docentes que se despliegan para potenciar aprendizajes. El caso analizado da cuenta de materialidades escolares signadas por actos inventivos y creativos sobre los diseños curriculares respecto a la construcción de los contenidos a enseñar y su incorporación en el aula a partir de debates éticos y políticos que visibilizan posicionamientos y cambios y continuidades en los relatos sobre el pasado reciente a la vez que contribuyen a la formación de un estudiantado lector con habilidades para ver, mirar, sospechar, comparar e interpretar la historia reciente (González, 2018).

En el octavo capítulo, Sabrina Buletti aborda el alcance de los materiales audiovisuales disponibles en el canal oficial Encuentro (dependiente del Ministerio de Educación de la Nación) para la enseñanza de la historia reciente reparando en dos aspectos de los mismos. Por un lado, aborda cuales son las motivaciones que movilizan a los profesores de historia a elegir y seleccionar estos dispositivos como materiales para la enseñanza y, por el otro, cuáles son los usos y apropiaciones que sobre éstos los docentes realizan en sus propuestas áulicas. Para indagar en el primer aspecto, a partir de entrevistas a docentes presenta un amplio universo de motivaciones que en términos analíticos agrupa en valores pedagógicos (aspectos que propician la enseñanza) y razones didácticas (vinculadas al alcance de los contenidos que estos materiales presentan) reconociendo a las múltiples dimensiones, que en el acto de la planificación de la enseñanza exceden lo curricular y atraviesan las tomas de decisiones de los docentes, donde valores y razones se superponen y complementan. Luego, al reflexionar sobre el segundo aspecto de su investigación, a partir de un estudio de caso, analiza los usos y apropiaciones que los docentes de historia realizan de estos materiales audiovisuales para enseñar. Sin ánimo de presentar generalizaciones, la autora invita a reflexionar acerca del *saber hacer* (Rockwell, 1986, 2015) de las prácticas de enseñanza

de la historia en la escuela secundaria. Estas dan cuenta de la opción por la *multimodalidad* del trabajo escolar al presentar una complementariedad entre el trabajo con materiales audiovisuales disponibles en el canal Encuentro y otros con formatos y lenguajes provenientes de campos diversos como la literatura y la historiografía que potencian el involucramiento y participación de los estudiantes en la propuesta y a la vez, el despliegue de producciones propias y originales por parte de los docentes.

En el noveno y último capítulo, María Ximena González Iglesias ofrece un profundo análisis de las características que asumen los saberes escolares sobre los orígenes del peronismo en los ciclos superiores de las escuelas secundarias. Para ello indaga en la complejidad de variables que los componen y donde se entrelazan las dimensiones constitutivas de la cultura escolar que estructuran el eje de esta obra. Así identifica la presencia de este proceso histórico en las normativas curriculares, las propuestas didácticas oficiales y editoriales y en clave innovadora, analiza las carpetas de los estudiantes como fuentes o “dispositivos que deben ser tratados por los efectos que producen”. (Gvirtz, 1999). De la reflexión sobre estas fuentes reconoce que las propuestas docentes para enseñar el peronismo son *prácticas activas de resignificación* de las que resultan *saberes escolares híbridos* sobre los orígenes del peronismo que combinan recurrencias y matices en relación a disposiciones curriculares, multiperspectividad historiográfica, diversidad de materiales, lenguajes y actividades. Así, al hablar de saberes escolares refiere a creaciones únicas y singulares.

Leer “Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II” en perspectiva de reflexión sobre la propia práctica despliega nuevos interrogantes, nuevas lecturas y, sobre todo, nuevas experiencias áulicas.