

Sonia A. Bazán y Silvia A. Zuppa. *De cómo enseñar Ciencias Sociales para atravesar “la tormenta de arena”*. La formación de profesores como experiencia.

## De cómo enseñar Ciencias Sociales para atravesar “la tormenta de arena”. La formación de profesores como experiencia

Sonia A. Bazán\*  
Silvia A. Zuppa \*\*

Reseñas n° 18

[pág. 207 - 225]

Recibido: 31/07/2020

Aceptado: 25/08/2020

ISSN-L N° 1668-8864

*“Hay que seguir en la procesión hasta el final”*.  
(Andersen, 2010, p. 30)<sup>1</sup>

*“Y tú en verdad, la atravesarás... y cuando la tormenta de arena haya pasado, tu no comprenderás cómo has logrado cruzarla con vida. ¡No! Ni siquiera estarás seguro de que la tormenta haya cesado de verdad. Pero una cosa quedará clara. Y es que la persona que surge de la tormenta no será la misma que penetró en ella...”*  
(Murakami, 2013, p. 12).

### Resumen

Este artículo presenta la experiencia en la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente (Departamento de Historia, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata) ante la pandemia del COVID-19 y la valoramos como esa irrupción que fue a la vez oportunidad de reflexión, de

---

<sup>1</sup>Andresen. *El traje nuevo del emperador*, también conocido como *El rey desnudo*, es un cuento de hadas de origen danés que escribió Hans Christian Andersen y que fue publicado en 1837 como parte de *Eventyr, Fortalte for Børn* (*Cuentos de hadas contados para niños*). La historia es una fábula o apología con un mensaje de advertencia: «No tiene por qué ser verdad lo que todo el mundo piensa que es verdad», o, también, «No hay preguntas estúpidas».

\* Sonia Bazán y \*\*Silvia Zuppa Profesoras de Didáctica Especial y Práctica Docente en Historia de la Facultad de Humanidades - UNMdP. Grupos de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS- CIMED- CEHis).

búsquedas de sentido del proceso vivido. A través de la secuencia implementada en la virtualidad, recorreremos las situaciones frente a lo que denominamos pedagogía de emergencia. Si bien las estrategias llevadas a cabo no estuvieron totalmente distantes de las desarrolladas en cursadas anteriores, fueron resignificadas este año ante el contexto de pandemia. A partir de la reprogramación de la secuencia, reflexionamos acerca de lo que nos aportaron los dispositivos desarrollados, mostramos algunos resultados obtenidos y consecuentemente planteamos cuáles son los desafíos para la formación de los futuros profesores en las futuras aulas en las que se enseñe Historia y Ciencias Sociales. No partimos por tanto del concepto de experiencia como presentación de lo realizado sino de cómo pudimos transitar, sentir y mirar nosotras ese recorrido educativo como experiencia.

La experiencia de enseñar en tiempos de pandemia nos sumergió en la modalidad de enseñanza virtual, nos alejó del contacto físico que define a nuestras aulas y nos proyecta a futuras opciones de bimodalidad en la mediación entre docentes y contenidos a enseñar. Al finalizar el cuatrimestre, nuestra experiencia de educación nos había transformado profesional y personalmente así como nos dejó desafíos epistemológicos que a nuestro entender se avizoran para los futuros profesores.

**Palabras clave:** Enseñanza de las Ciencias Sociales, Formación inicial del profesorado, estrategias, aulas virtuales, experiencia.

### **Abstract**

This article presents the experience in the Chair of Special Didactics and Teaching Practice (Department of History, Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata) in the face of the COVID-

2019 pandemic and we value it as that irruption that was at the same time an opportunity of reflection, of searches for the meaning of the lived process. Through the sequence implemented in virtuality, we go through the situations in front of what we call emergency pedagogy. Although the strategies carried out were not totally different from those developed in previous courses, they were redefined this year in the context of a pandemic. Starting from the reprogramming of the sequence, we reflect on what the developed devices gave us, we show some results obtained and consequently we propose what are the challenges for the training of future teachers in future classrooms in which History and Science are taught Social. Therefore, we do not start from the concept of experience as a presentation of what has been done but from how we were able to travel, feel and look at that educational journey as an experience

The experience of teaching in times of pandemic immersed us in the virtual teaching modality, took us away from the physical contact that defines our classrooms and projects us to future options of bimodality in the mediation between teachers and content to be taught. At the end of the semester, our educational experience had transformed us professionally and personally, as well as leaving us epistemological challenges that, in our opinion, lie ahead for future teachers.

**Keywords:** Teaching of Social Sciences, Initial teacher training, strategies, virtual classrooms, experience.

## **Enseñar en situaciones excepcionales. Experiencias de reprogramación**

*“La experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas. (Contreras y Perez de Lara, 2010, p.25).*

Cuando el 20 de marzo de 2020 comenzamos el “aislamiento social” en la Argentina (Decreto 297/2020) pensamos que era por un corto lapso, las clases de la Facultad se habían pospuesto. A la semana siguiente, escuelas y universidades debieron de inmediato adoptar una pedagogía de emergencia que atravesaba todo el campo educativo y no sabíamos por cuánto tiempo exactamente. Transcurría el mes de marzo y las clases presenciales en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata comenzaban en esa misma semana que se declaró la primera cuarentena. De inmediato, la Universidad y las Facultades debieron reprogramar el inicio y habilitar con urgencia los recursos tecnológicos disponibles para comenzar las clases desde la virtualidad. (R.D. N° 583/2020) El contexto y las circunstancias nos conducían necesariamente y más que nunca a una *enseñanza situada*.

*“el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.” (Díaz Barriga, F, 2006, p. XV).*

En la presente comunicación compartimos la experiencia transcurrida en contexto de pandemia, elegimos que sea así porque

*“...prepararse para el oficio docente es prepararse para la experiencia. Y esto significa tanto disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido, como crear una relación pensante con lo que se vive, con la pregunta siempre abierta por el sentido y por lo adecuado” (Contreras, 2011 p. 61).*

Las clases continuaban, parecía que todo seguía igual, docentes había, estudiantes había, contenidos, materiales, había. Pero no había aulas presenciales, ese espacio de intercambio, de creación de improvisación

en el que una clase planificada cobra vida y en la que los<sup>2</sup> docentes desarrollamos nuestro arte de representación. (Bazán y Marchetti, 2018). Continuamos, estábamos decididas a sostener la cursada y contábamos con un trabajo en equipo de cuatro docentes, nos conocíamos bien en nuestros desempeños laborales y confiábamos en que teníamos equipo para avanzar. Ante el aislamiento social y la cuarentena, debimos reformular y repensar el formato de clases para que la tecnología se transformara en un mediador válido para adaptarnos a la situación de enseñanza. Maggio (2012) sostiene que las utilidades de los recursos tecnológicos deben integrarse con sentido didáctico en las clases y prácticas de la enseñanza. Por eso manifiesta que:

*“la incorporación de la tecnología en la enseñanza como inclusión genuina es de orden epistemológico. [...] las nuevas tecnologías atraviesan las formas en que el conocimiento se construye en la actualidad en todas sus versiones, disciplinares y no disciplinares, la idea de inclusión genuina reconoce estos atravesamientos, busca entenderlos y recupera a la hora de concebir propuestas didácticas.”* (Maggio, 2012, p. 21).

Si bien desde hace años y a partir de la existencia del Aula Virtual en la Facultad habíamos combinado la modalidad de clases presenciales y por mediación tecnológica, el 2020 se presentó como una evaluación de cuánto habíamos incorporado la tecnología a nuestras prácticas, una puesta a prueba de los alcances de la innovación posible a partir de lo planificado para un desarrollo presencial de las clases. El primer paso fue aliviar el programa, *seleccionar* los contenidos y adecuarlos a los tiempos didácticos que las clases virtuales hacen posible. Es lo que podemos denominar control del contenido o el contenido bajo control. No todo lo que se pretende enseñar, cuando se planifica - en tiempos “normales”- es posible de alcanzarse, pero en tiempo de pandemia menos aún, nuestras clases debieron ajustarse a la interacción con los estudiantes a través un chat, a los foros y las videollamadas. Si trasladamos esto, al resto del proceso de enseñanza, la evaluación no

---

<sup>2</sup>Utilizamos el género masculino para referirnos a los docentes y estudiantes, reconociendo la diversidad de género y su necesaria inclusión.

quedó fuera del planteo, como por supuesto que debe ocurrir. “No se puede evaluar lo que no se ha enseñado”, repetimos constantemente a los futuros profesores. Si bien siempre se ha promovido en la cátedra una evaluación constructiva que impulse la metacognición de los procesos de aprendizaje, en contextos remotos nos vimos obligados a redoblar los esfuerzos. Buscamos, por tanto, dispositivos que englobaran el recorrido realizado de los *contenidos controlados*, mientras rechazamos ser controlados por los contenidos. Propusimos a los estudiantes la resolución de consignas desafiantes y creativas, que le permitieran recuperar los sentidos de enseñar Historia en el nivel secundario. Como ejemplo mencionamos la propuesta en la que desembocó en los parciales, la invitación a realizar narrativas visuales que partieran de la problematización desde situaciones del presente y que combinaran uso de fuentes, enfoques historiográficos y didácticos. Dejamos para la segunda parte el registro escrito y la producción de un texto reflexivo que debió encadenar los aprendizajes apreñados por los estudiantes durante la cursada.

Todas estas modificaciones propuestas por la cátedra y para los estudiantes no fueron caminos desconocidos, pero sí tomaron protagonismo ante la imposibilidad de la clase presencial. Es que nos vimos interpelados para dar a los estudiantes, el lugar central de la escena, no queríamos perderlos, no los conocíamos de otras cursadas y no sabíamos en qué condiciones se encontraban durante el desarrollo de las clases. Un lugar que profundizó la perspectiva de ellos como futuros docentes.

Exploramos plataformas, controlamos contenidos, evaluamos con instrumentos diferentes, pero siempre en la búsqueda de lo simple pero no de la simplificación, buscamos instrumentos, recursos y consignas que dieran cuenta que la formación del profesorado podía pensarse en este contexto particular y que los problemas de las Ciencias Sociales estaban aún más presentes. Animamos a todos a que continuaran con la cursada y algunos miembros de la cátedra mantenían comunicación por mail con los estudiantes que no tenían accesibilidad a datos o a Internet, espacios para estudiar en sus hogares o la disponibilidad de varios equipos de estudio adecuada.

Presentamos aquí, sucintamente las rutinas de comunicación que propusimos a los estudiantes.

En principio, semanalmente realizamos un anticipo de los temas a abordar en la clase sincrónica, adelantamos la bibliografía a través del Aula Virtual y durante la clase virtual utilizamos recursos visuales que oficiaron de soporte de nuestras intervenciones. Pudimos incorporar aplicaciones que tuvimos que explorar para que nuestros estudiantes se acercaran a los contenidos desarrollados en las clases. Inicialmente varios estudiantes reclamaban el uso de videoconferencias, sostenían este pedido para no perder la relación vincular. La cátedra había decidido utilizar los recursos que la institución nos brindaba, adecuar nuestra propuesta a la disponible en el Aula Virtual de la Facultad y decidimos no abrir por fuera de esta plataforma otra relación con los cursantes. A marcha de ritmos no deseados, desarrollamos al máximo el ingenio y la inventiva en contextos donde debimos reordenar los materiales y recursos disponibles. Al transcurrir el cuatrimestre se habilitó en el Aula Virtual el recurso de videoconferencia en simultáneo, pero ante nuestra sorpresa, sin embargo, una mayoría de estudiantes se mantuvo en el lugar de receptores, estaban conectados, pero **sin video ni audio**. Fue complejo mirarnos a nosotros mismos dando clase, pero a nuestro alrededor una serie de fotos o avatares fijos que completaban los espacios de nuestros estudiantes. Durante las clases virtuales cerraban sus micrófonos, cerraban sus cámaras con escasa participación. Pudimos observar una tendencia a mantenerse expresamente en el lugar cómodo del receptor. Nos preguntamos también ¿Cuántas veces los hemos tenido sentados en el aula, pero sin saber dónde “estaban” ellos y hasta dónde ellos se planteaban la necesidad de no escuchar una conferencia? ¿Hasta dónde ellos entendieron las clases centradas en los estudiantes, mediadas por los contenidos, las fuentes, los recursos y guiadas por el profesor a cargo? ¿Qué quedaba a nuestro alcance para involucrarlos aún más?

## **Experiencias de aprendizaje**

Revisitamos nuestras propias experiencias en el contexto de la cátedra y desde la formación de profesores

*“...más allá del lugar en el que esto ocurre, en las escuelas o en las aulas universitarias, un elemento fundamental de la formación del profesorado es el contacto directo con los saberes docentes, aquellos que precisamente desbordan la compartimentalización de las disciplinas académicas presentes en la formación. Su importancia radica tanto en su contenido, en lo que dicen y hacen y en la relación entre ambos, como en sus formas de expresión; y es que ambos aspectos, contenido y forma, responden a cualidades propias que no se miden con los parámetros del conocimiento académico”. (Cochran-Smith y Lytle, 2002, cit en Contreras, 2011, p. 63).*

Desde este enfoque, sin un propósito netamente investigativo ni con el fin de mostrar una secuencia en detalle, presentamos nuestra experiencia como experiencia desde la que enseñamos y aprendimos también; porque nos involucramos vitalmente en el desarrollo de este cuatrimestre, porque más allá de ser formadores de futuros profesores en Historia, el contenido y la forma se vieron envueltos en una única dimensión, la virtual. No pudimos encontrarnos cara a cara con los estudiantes, no pudimos conversar, dialogar o mirar sus distracciones y atenciones. Por ello, recuperar ciertas señales de aprendizaje tiene el valor de hilvanar que forman parte de nuestra usual evaluación de recorridos de aprendizaje. Hacemos ese ejercicio al finalizar cada cursada. En esta instancia lo compartimos aquí.

Seleccionamos algunas dimensiones que señalaron aprendizajes logrados a partir del primer parcial, y como lo mencionamos anteriormente, son hilvanos que nos señalaron aspectos a profundizar en futuros recorridos de la asignatura. Es por esto que la experiencia de aprendizaje no se circunscribe a los estudiantes, sino que nosotros mismos nos vemos sumergidos en el proceso.

*“Es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella.” (Contreras y Perez de Lara, 2010, p.25).*

En ese sentido, para la instancia del primer parcial, los estudiantes debían realizar una narrativa visual. Elegimos este ejercicio como instrumento de evaluación porque reconocemos la potencialidad de la

imagen como continente de información, portadora de narratividad y transmisora de la existencia de un mundo que se revela ante los ojos pero que precisa de ser interpretado. En este sentido Didi Huberman (2011, 2017 y 2018), Burke (2005), Sontag (2012), Tribó (2005), Malosetti Costa (2006), Joly (2019) han sido nuestros autores guías.

Durante los últimos cinco años hemos registrado el interés por el uso de imágenes visuales por parte de los estudiantes practicantes, sin embargo, su uso se reducía mayoritariamente a acompañar al texto, a cumplir una función ilustrativa y no se trabajaba como fuente en sí misma a pesar de que desde la cátedra entendíamos que sí habíamos desarrollado esa estrategia. Esta situación nos llevó a concentrarnos en el análisis de ese tipo de fuentes por su valor y de allí surgieron, progresivamente, algunas categorías como “Historia urgente”, presentada en encuentros de APEHUN (Bazán, 2019), “ciudadanías dislocadas” (Devoto y Bazán, 2020 [en prensa]), así como una secuencia de abordaje metodológico que propusimos concretamente durante el primer cuatrimestre 2020. Ampliamos aquí en qué consistió la consigna que fue desarrollar una narrativa visual y justificar con bibliografía didáctica e historiográfica. Los estudiantes debieron grabar la narrativa en base al texto escrito por ellos en un video en Screencast-O-Matic, subirlo a Youtube, y luego publicar el link de Youtube en el foro correspondiente. El video debía acompañarse de una justificación escrita, con una extensión de dos páginas con el cumplimiento de las formas académicas; el texto se adjuntó en el Aula Virtual, en un archivo Word.

Organizados en grupo, los estudiantes debieron producir el video, mostrar fuentes o recursos a partir de temas opcionales: a) Derechos políticos y mujeres, b) Mundo del trabajo desde la perspectiva histórica, c) Mar del Plata, entre el turismo de élite y el turismo de masas, d) Conflictos interraciales/interétnicos en la contemporaneidad, e) Historia y ecología.

Se dejaron especificadas que las propuestas debían estar acotadas en tiempo y espacio, indicar en qué curso se podría enseñar (según Diseño Curricular vigente), identificar unidad y contenidos, presentar la problematización para los estudiantes del nivel secundario a los que se

enseñaría el tema. Las narrativas debían construirse solamente con imágenes y luego la voz en off del estudiante.

Señalamos algunas de las observaciones obtenidas por la cátedra a partir del trabajo presentado por 11 grupos que involucraron 35 estudiantes.

### **Desde el punto de vista de los contenidos historiográficos y el pensamiento histórico**

- Predominaron discusiones acerca de explicaciones binarias y preocupación por la perspectiva de género y la historia local. La imagen colaboró con su poder polisémico.
- Se evidenciaron buenos ejercicios de selección, secuenciación de contenidos en conexión con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. La disponibilidad de imágenes en Internet favoreció en este sentido.
- Se mostró la relación tema- problema. Al seleccionar imágenes, los estudiantes se vieron compelidos a proponer preguntas y explicitarlas. En este punto fue central la revalorización del presente como punto de partida de la problematización. Se nos presenta el supuesto asociado a que el formato visual puso a los futuros profesores en una situación más cercana al trabajo en el aula de Escuela Secundaria que en el aula universitaria.
- Predominó la inclusión de fuentes visuales, a las que siguieron las fuentes auditivas. No solamente incluyeron fuentes visuales, sino que se interesaron en avanzar en otros formatos que redundaron en el fortalecimiento de la Historia cultural, el enfoque de género y la perspectiva local. Sin embargo, en este aspecto se registraron enunciaciones de enfoques historiográficos que no se tradujeron en la selección de fuentes.
- En los trabajos presentados predominó la consideración de multiperspectivas de sujetos, cambios y continuidades, sincronía y periodizaciones, multidimensionalidad temporal y espacial.

### **Desde la conexión entre pieza comunicacional y justificación escrita**

- Buena delimitación temática ante la necesidad de organizar un video con extensión limitada.
- Buen dominio de la oralidad en las presentaciones.
- Los estudiantes reconocieron la novedad de la propuesta y del formato de parcial.

### **Desde el punto de vista metodológico**

- Observamos ciertas dificultades de citación y referenciación bibliográfica, competencias presupuestas para estudiantes próximos a finalizar la formación de grado.
- En algunos casos predominaron las referencias historiográficas sobre las didáctico-pedagógicas. Por otra parte, para otros predomina la tendencia de hablar o citar obras sobre enseñanza, pero omitir la investigación histórica. Este eje clave en la didáctica específica nos señaló otro hilván, esta vez de atención.

### **Desde el punto de vista del manejo de recursos tecnológicos**

- Se destacó el esfuerzo por la curaduría de contenidos digitales disponibles en Internet.
- Se mostraron habilidades en la edición de videos.

A partir de las producciones, los estudiantes pudieron ordenar relatos de Historia/s y explicitar sus recorridos. Utilizaron un discurso visual, diseñado por ellos mismos, para describir el mundo del pasado; se ubicaron como productores de preguntas desde el presente; fundamentaron su elección desde lo disciplinar y didáctico como así también reconocieron cómo los recursos/fuentes contribuyen para la enseñanza del pensamiento histórico.

### **Desafíos en la formación de profesorado**

Al final del cuatrimestre, como lo realizamos cada año, nos surgió de modo contundente la pregunta ¿Cómo resignificar la formación de docentes en la Universidad? La situación de pandemia y aislamiento nos desafió aún más. Como lo hemos mencionado en los párrafos anteriores, tuvimos que *aggionarnos* en el uso de las tecnologías para desarrollar las clases virtuales, convertir los guiones de clases en textos escritos, o en videos, en formato cerrado sin lugar a la chispa que despierta nuevas conexiones durante las clases presenciales, -que las

echamos de menos- sorteamos imponderables, elegimos fundamentadamente lo central y postergamos lo accesorio. Superados los inconvenientes y por qué no frustraciones, recuperamos algunas dudas que nos plantearon los estudiantes referidos a la modalidad, a su nueva condición de estudiante virtual, a la manera en que podrían realizar sus prácticas docentes y que naturalmente los interpelaba por lo inesperado de la situación. Todo esto nos animó a tomar la experiencia como un reto que vino a quedarse: avanzar en la tarea de formar futuros profesores que desde el campo disciplinar encuentren respuestas colectivas ante contextos de incertidumbre, que se animen a pensar las irrupciones como interpelación al saber docente.

El contexto actual, fortaleció la necesidad de formar profesores que comprendan que los estudiantes de la secundaria necesitan aprender una Historia que les sirva para desarrollarse e intervenir como ciudadanos y ciudadanas (Santisteban y Pagés, 2016) , que al mismo tiempo, les permita comprender la realidad social a partir de su desnaturalización, la identificación de la complejidad, las ramificaciones de los contenidos que el docente selecciona para ser estudiados desde determinadas perspectivas teóricas (Siede, 2010), pero fundamentalmente, que puedan tener la ductilidad suficiente para adaptarse a los escenarios que puedan desafiar su formación.

Frente a esta realidad, nuestros estudiantes, futuros profesores, sostuvieron la cursada con la participación **silenciosa** pero la contracara fue una intensa e interesante producción: resolvieron colaborativamente trabajos prácticos y cumplieron con la entrega de parciales domiciliarios, con tiempos adecuados para su elaboración.

Nuestra opción fue potenciar la producción didáctica como una creación fundamentada epistemológicamente. Las propuestas que hicimos no fueron improvisadas sino que surgieron de un trabajo que seguimos desde hace años (como lo mencionamos anteriormente) pero que tomó un lugar predominante, la imagen como fuente y base de la narrativa histórica (Didi Huberman, 2011). Los estudiantes combinaron los aportes teórico- disciplinares con su propia creación, utilizaron imágenes, fuentes visuales y auditivas a partir de la tecnología digital.

La preocupación por la enseñanza de competencias del pensamiento histórico en palabras de Pagés (2012) se redimensiona en conexión con la enseñanza mediada por las tecnologías:

*“...es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- del alumnad”.* (Pagés, 2012, p. 6).

Más allá de ciertos logros y resultados positivos, es importante marcar la distinción entre la educación a distancia y la que nos correspondió llevar a cabo

*“En el contexto actual, la clase en emergencia será el refugio, será la forma de continuar, aquél lugar donde la amalgama de vivencias cotidianas se constituye en el aprendizaje perdurable. La clase de emergencia será aquél sitio protegido que nos contuvo en los momentos crisis.”* (Silva Peña, 2020).

Nos queda por delante indagar acerca de la preparación de los profesores en el uso de las tecnologías y en cuanto la formación inicial se hace cargo de ello. Desde el grupo de investigación (GIEDHiCS)<sup>3</sup> que integramos, la enseñanza mediada por tecnología es abordada como perspectiva en tesis de posgrado,<sup>4</sup> las que seguramente enriquecerán las investigaciones en el campo de la didáctica de la Ciencias Sociales.

## **Desafíos epistemológicos, conexiones entre la experiencia particular y los problemas globales para la enseñanza de la Historia**

La situación excepcional para la vida de quienes transcurrimos la

---

<sup>3</sup> Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

<sup>4</sup> Los proyectos de los integrantes de nuestro grupo de investigación, se ocupan de temáticas referidas a las políticas públicas de formación docente con la inclusión de medios digitales en Argentina y la aplicación y uso de herramientas para entornos virtuales en las carreras a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

pandemia, nos lleva a pensar los problemas de enseñanza desde un enfoque global, como global es el atravesamiento del virus, por tanto, nos interpela desde la perspectiva epistemológica.

Si tenemos en cuenta los recorridos curriculares en la formación del profesorado en Historia, en muchos casos continúa la distribución de asignaturas con una visión eurocéntrica y cuatripartita. El contexto que atravesamos, problematiza este enfoque porque más allá de las diferencias y diversidades en las regiones del planeta, es necesario incorporar perspectivas para pensar problemas globales en conexión con los problemas particulares. En este sentido, al finalizar el primer semestre de 2020 volvemos sobre la “Gran Historia” y un autor, David Christian (2005), cuando en “Mapas del tiempo: introducción a la Gran Historia”, desarrolla su tesis sobre una Historia a gran escala: una nueva forma de “gran historia” donde se narra, desde la perspectiva del hombre, lo que ha ocurrido desde el origen del universo hasta nuestros días. Al ampliar el foco, Christian propone una nueva periodización del mundo basada en tres eras: *muchos mundos* (el principio de la historia humana y su correspondencia con el Paleolítico), *pocos mundos* (el Holoceno y la era de la agricultura) y por último un *mundo* (desde la era moderna). El *único mundo* se caracteriza por “*Un solo sistema mundial; aprendizajes colectivos a nivel de la especie; busca aceleración de la extracción de recursos; control de recursos de la biosfera; extinción de otros organismos.*” (p.259) La “Gran Historia” que plantea Christian, enfoca *la humanidad como un todo*. Más allá de los matices locales y regionales, encontramos aquí una perspectiva teórico-metodológica para desarrollar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diálogo con otras escalas de análisis, con otros problemas “inesperados” como es el COVID-19, para colaborar en la formación de ciudadanía crítica, capaces de solucionar los desafíos que los problemas actuales nos presentan.

*[...] en un mundo de armas nucleares y problemas ecológicos que desbordan las fronteras nacionales necesitamos con urgencia enfocar a la humanidad como un todo. Las descripciones del pasado que se centran sobre todo en las divisiones entre naciones, religiones y culturas empiezan a parecer localistas y anacrónicas, incluso peligrosas. Así pues, no es verdad que la historia se vuelva vacía en las escalas grandes. Los objetos conocidos podrán desvanecerse, pero a cambio aparecen otros objetos y problemas, no menos*

*importantes. Y su presencia no puede sino enriquecer la disciplina”.* (Christian, 2005, p. 28).

Si bien en esta comunicación, compartimos experiencias de formación que se desprenden de la propuesta de cursado de la asignatura, desde una institución pública, también fueron experiencias que nos mostraron la existencia de desigualdades, temores, pérdida de estímulos, desgranamiento, que nos lleva a entender que la intencionalidad particular se entrelaza con un contexto global más complejo, del cual debemos ser conscientes. Desde allí, se nos ocurrió pensar una analogía, desde el cuento tradicional *El traje nuevo del emperador* de Hans Christian Andersen [1837]. En este cuento el emperador quiso ropajes nuevos, se dejó embaucar por dos supuestos tejedores que le ofrecían un traje que tenía la cualidad de “*ser invisible para toda persona que no fuera apta para su cargo o que fuera irremediabilmente estúpida*”, ese traje se convertiría en invisible ante los ojos de los tontos. Pocos se animaron a emitir juicio sobre la supuesta tela por temor a constatar su imbecilidad o ineptitud. Los embaucadores, por su parte, cobraron lo solicitado. Incluso los ministros del rey que custodiaban el progreso del tejido, aceptaban su belleza, aunque el tejido no existía, incluso el rey se negaba a sí mismo la inexistencia del traje. Todos temían reconocer su propia ineptitud. Llegó la hora del desfile ante el pueblo. El único que no se engañó ni vio cuestionada su autoestima, fue un niño que auténticamente al ver al rey desfilando sin ropa, gritó: “el rey está desnudo.”

La analogía surge ante la compleja situación que vivimos. Entendemos que conjuntamente nuestros esfuerzos individuales o de cátedras por sostener las clases, por innovar, por no abandonar, por continuar con nuestro oficio y compromiso de enseñar, no pudieron ocultar una realidad que supera la intencionalidad. La pandemia dejó a la vista las condiciones de trabajo, la desigualdad de nuestras instituciones educativas, la desigualdad entre los docentes, entre los estudiantes que cursan en los distintos niveles, las condiciones edilicias y las fracturas profundas que caracterizan al sistema educativo argentino. El problema que vislumbramos es ¿quién se dispondrá a vestir al “rey” si continuamos sosteniendo que la educación y la escuela son imprescindibles?

Nuestra experiencia relatada da cuenta que no todo es igual, que hay distancias insalvables entre intencionalidad y causalidad, componentes del pensamiento histórico fueron vividos en el cuatrimestre que relatamos por todos quienes formamos parte de esta experiencia. La coyuntura de la pandemia nos ubica ante un problema de enseñanza y de vida, un problema que entrelaza ambos y que despliega ante nosotros problemas sociales y urgentes. Queda expuesto un futuro no lineal, pero a la vez necesita de horizontes de futuro(s) en los que el interés del individuo y el interés por lo común se entrelacen. Hacemos nuestras las palabras de Hugo Zemelman (2007) para pensar la relación entre lo social y lo individual,

*“entre aquello que se pretende construir, como objeto de conocimiento, y el sujeto como una constelación de necesidades que se encuentran dentro de los constructos conceptuales; ya que lo externo o lo que se externaliza conlleva modos de lo subjetivo en la forma que el significado resulta ser una conjugación entre aprehensión y sentido [...] Nos situamos en la historia configurada como ámbito de despliegue del sujeto y de su capacidad efectiva de construcción [...] la inserción del sujeto en un conjunto de circunstancias abiertas a muchas direcciones posibles [...]”* (Zemelman, 2007, pp. 160-164).

Como partícipes de la formación docente experimentamos el cambio y la incertidumbre como componentes del tiempo, pero también de la subjetividad. La intersección temporoespacial que nos tocó y nos toca transitar, nos desafía a avanzar, apostamos que cuando haya pasado la “tormenta”, no seamos los mismos, que los cambios necesarios en las aulas (presenciales o no) impliquen una innovación en contenidos y metodologías para la enseñanza de la Historia, el fortalecimiento de las relaciones pasado/s -presente/s-futuro/s y la inclusión humanizante de todos quienes habitamos el mundo.

Esta situación inesperada que irrumpió en nuestra práctica docente, en la que tuvimos que improvisar y alejarnos de nuestra zona de confort, nos invitó a repensarnos como formadores para adoptar nuevos lenguajes y darle otro valor a lo vivido, [...] *en ocasiones [es] la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia.*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25).

## **Bibliografía**

Andersen, H. C. (2010) [1837]. *El traje nuevo del emperador*. Buenos Aires: Guadal.

Bazán, S. A. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En Jara, M. y Funes, G. *Investigación y prácticas en Didáctico de las Ciencias Sociales* (págs. 199-212). Neuquén: EDUCO

Bazán S. A. y Marchetti, B.(2018). *La Didáctica como coreografía de la enseñanza. El reconocimiento del sujeto en la formación de profesoras en Historia para el nivel secundario*. XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Grupo GREDICS y la Unidad Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica

Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la "Gran Historia"*. Barcelona: Crítica.

Contreras Domingo, José (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía N°417* noviembre 2011 pp 60-64.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). (comp), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Devoto, E y Bazán, S. (coord) (2020). *Enseñar Historia y Ciencias Sociales a partir de problemas y casos. Orientaciones y propuestas para el aula de secundaria*. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata (eudem). [En prensa].

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mac Graw- Hill.

Didi Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del Arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

**Sonia A. Bazán y Silvia A. Zuppa.** *De cómo enseñar Ciencias Sociales para atravesar “la tormenta de arena”. La formación de profesores como experiencia.*

Didi Huberman, G. (2017). *Lo que vemos, lo que nos mira.* Buenos Aires: Manantial.

Didi Huberman, G., Giannari, N. (2018). *Pasar, cueste lo que cueste.* Santander: Shangrila.

Joly, Martine (2019). *Introducción al análisis de la imagen.* Buenos Aires: La marca editora.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

Malosetti Costa, L. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En I. y. Dussel, *Educación y Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* (págs. 155-164). Buenos Aires: Manantial- Flacso- Osde.

Murakami, H. (2013). *Kafka en la orilla.* Buenos Aires: Tusquets.

Pages, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones- Santiago de Chile*, 5-14.

Santisteban, A y Pagés, J. (2016). La Historia y la enseñanza de la Historia. Un punto de vista desde la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. En Jara, M. y Funes, G., *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales.* (págs. 63-86). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.

Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela.* Buenos Aires: Aique.

Sontag, S. (2012) [1973]. *Sobre la fotografía.* Buenos Aire: De bolsillo.

Tribo Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia.* Barcelona: Horsori.

**Sonia A. Bazán y Silvia A. Zuppa.** *De cómo enseñar Ciencias Sociales para atravesar “la tormenta de arena”. La formación de profesores como experiencia.*

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana.* Barcelona: Anthropos Editorial.

## **Entrevistas**

Silva Peña, Ilich (2020): No son clases a distancia, son clases de emergencia. Columna en Cooperativa Opinión - Educación. Chile. 8/04/2020. Disponible en: [https://opinion.cooperativa.cl/opinion/site/tag/port/all/tagport\\_805\\_1.html](https://opinion.cooperativa.cl/opinion/site/tag/port/all/tagport_805_1.html)

## **Decretos y Resoluciones**

Decreto 297/2020 - Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Resolución de Decanato N°583 - Facultad de Humanidades - U.N.M.d.P. 29-04-2020