



CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año I - Marzo 2020



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
Graciela Alonso, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **Pascualetto, Graciela S.; Franco, Juan C.**
En el camino de ser docentes: tres historias
On the road to being teachers: three stories
- **Flores, Graciela; Porta, Luís.**
Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico
Research insight in university education: the class as a therapeutic encounter
- **García, Norma B.; Jara, Miguel A.**
La pregunta del historiador/a y la del profesor/a en historia. Puntos de encuentro y desencuentros. Una perspectiva desde la formación.
The historian's question and the history teacher's question. Common ground and disagreements. A perspective from the training.
- **Martinez, Silvia; Garino, Delfina; Giampaolletti, Noelia.**
¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén?
What future expectations are raised for men and women in technical high schools in Neuquén?

LA PREGUNTA DEL HISTORIADOR/A Y LA DEL PROFESOR/A EN HISTORIA. PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTOS. UNA PERSPECTIVA DESDE LA FORMACIÓN

*The historian's question and the history teacher's question.
Common ground and disagreements. A perspective from the
training*

NORMA B. GARCÍA* Y MIGUEL A. JARA**

Recibido
06|09|19

Aceptado
10|12|19

Artículos
científicos

RESUMEN

El trabajo que presentamos recupera un proceso de producción de conocimientos y reflexión en torno a la formación del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue) que venimos desarrollando por más de una década. Son preocupaciones situadas que nos han convocado a buscar, permanente y sistemáticamente, posibles alternativas para revisar y mejorar la formación metodológica y didáctica del estudiantado. El diálogo entre la Didáctica de la Historia y la Metodología de la Investigación Histórica se encuentran en un punto común: el abordaje práctico para producir conocimiento histórico y conocimiento escolar. Entre la diversidad de temas/problemas vinculados a la formación inicial del profesorado, hemos abordado cuestiones relacionadas al tiempo histórico, al pensamiento histórico y a la formación didáctica del profesorado, entre otros. En esta oportunidad, plantearemos la constitución de un pensamiento complejo a partir de la pedagogía de la pregunta. Nos interesa reflexionar, desde nuestras experiencias como formadores/as, sobre la pregunta para establecer puntos de encuentro y desencuentro en la iniciación al oficio de investigar y enseñar en historia, con la idea de problematizar y desnaturalizar experiencias prácticas y epistemológicas.

Palabras clave: formación del profesorado, historia, enseñanza, pregunta.

* Docente e Investigadora de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: ngarcia@neunet.com.ar

** Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: mianjara@gmail.com

ABSTRACT

The work that we present recovers a process of production of knowledge and reflection on the training of teachers in history of the Faculty of Humanities (National University of Comahue) that we have been developing for more than a decade. They are concerns that have called us to seek, permanently and systematically, possible alternatives for the improvement of methodological and didactic training of students. The dialogue between the Didactics of History and the Methodology of Historical Research are at a common point, the practical approach to produce historical knowledge and school knowledge. Among the diversity of issues/problems related to initial teacher training, we have addressed issues related to historical time, historical thinking and didactic training of teachers, among others. In this opportunity we will address the constitution of a complex thinking based on the pedagogy of the question. We are interested in reflecting, from our experiences as trainers, on the question to establish points of encounter and disagreement in the initiation to the office of research and teaching in history, with the idea of problematizing and denaturing practical and epistemological experiences.

Key words: teacher training, history, teaching, question.

Razones para ocuparse de las preguntas en la formación

Las prácticas educativas son eminentemente prácticas de comunicación y, entre otras cuestiones, la pregunta está siempre presente, en sus diversos modos y con las diversas intencionalidades de quien la plantea. La interacción que se produce entre los/as actores/as da cuenta de la complejidad de los procesos educativos y ello ha configurado modelos interpretativos que nos han permitido conocer, para explicar, lo que sucede en los espacios de formación. Sabemos que, para el caso particular que orienta este escrito, la formación de profesores/as y licenciados/as en historia plantea una serie de dificultades que ameritan un tratamiento profundo. En otro escrito, hemos planteado algunas marcas visibles de esta propuesta formativa, concreta y situada, que ofrece al estudiantado determinados vínculos con el conocimiento tanto desde su producción como desde su comunicación; situación que revela un pensamiento poco cuestionador de lo ya dado, que problematice la realidad y su dinámica y habilite a un pensamiento que tensione las certezas para comprender la complejidad del mundo presente (García y Jara, 2015). En esta ocasión y orientados por las mismas preocupaciones, nos abocamos a desandar el lugar de la pregunta en la formación.

¿Por qué habría que preguntarse por la pregunta en el ámbito de la formación de formadores/as? A nivel general, podríamos convenir dos respuestas: a) porque no hay conocimiento sin pregunta y b) porque no hay pregunta sin conocimiento. En el primer caso, la pregunta se constituye en un medio, por lo que adquiere una función epistémica en un proceso constructivista del conocimiento. En el segundo caso, es un fin con una función político-emancipadora que pone en tensión el estado de cosas al situarse entre las experiencias y las expectativas, entre lo vivido y lo esperado. En este marco, evidentemente, detrás de la pregunta sobre la pregunta, nos mueve una preocupación epistemológica cuyo germen son algunos episodios que la práctica docente ha desnudado. Puntualmente, la dificultad en la formulación de preguntas problematizadoras como condición de posibilidad para la construcción y comunicación del conocimiento histórico. En las siguientes líneas esbozamos algunas razones y consideraciones propositivas que son relevantes a nuestro propósito.

Sostenemos que la dificultad para preguntar hay que entenderla como una circunstancia en el marco de la formación y no como carencia cognitiva de los/as estudiantes. Postulado que nos lleva a pensar, parafraseando a Santiago Kovadloff, que no educamos para que aprendan a preguntar, sino que educamos para que aprendan a responder, idea que refuerza el mal llamado sentido común que suele confundir el saber con lo que ya no encierra problemas y la verdad con

lo invulnerable a la duda. Es que, usualmente, la pregunta sólo vale como mediación que debe conducir, cuanto antes, al buen puerto de una respuesta cabal (Kovadloff, 2007, p. 206). Entonces, cabría preguntarse si la formación universitaria no es una práctica autoritaria al desplegar una primacía de las respuestas sobre las preguntas y al emplazar al sujeto como depositario pasivo y no como intérprete activo. Tal vez deberíamos comenzar por comprender, tal como lo piensa Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) que enseñar y aprender a preguntar es un acto profundamente democrático y, por ello, un derecho.

La pedagogía de las respuestas por sobre la pedagogía de la pregunta o, la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes (Freire y Faundez, 2013) constituye el despliegue de un tipo de racionalidad que define el vínculo que se les propone entablar a los/as estudiantes con el conocimiento. Este vínculo define, al menos, dos paradigmas de la práctica académica: el paradigma estándar de la práctica normal y el paradigma reflexivo de la práctica crítica (Lipman, 1997, p. 55). Los supuestos fundamentales del primer paradigma son:

- a. La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben.
- b. El conocimiento es sobre el mundo y el conocimiento sobre ese mundo es preciso, inequívoco y “no-misterioso”
- c. Los/as estudiantes adquieren el conocimiento mediante la “absorción” de información.

Ante estos supuestos la pregunta epistemológica no tiene lugar. Si bien, en nuestro caso, no lo observamos como un paradigma puro, encontramos aún una fuerte presencia de sus características en las prácticas y ello, podría atribuirse al carente ejercicio de problematización de la realidad y del conocimiento producido para comprenderla e interpretarla.

Los supuestos planteados por Lipman, para el segundo paradigma, son:

- a. La educación consiste en la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor/a.
- b. Se crea condiciones para pensar¹ y problematizar el mundo y el conocimiento sobre ese mundo se revela ambiguo, equívoco y misterioso.
- c. El foco del proceso educativo no es la adquisición (acumulación) de información sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

¹ El pensamiento crítico es realizar conexiones y el pensamiento creativo es realizar conexiones nuevas y diferentes (Lipman, 1997, p. 14).

Es en el marco de este último paradigma que nos interesa pensar el lugar de la pregunta en el proceso de formación, construcción y comunicación del conocimiento. Esa pregunta que interpela conceptos, explicaciones y tensiona con el sentido de “verdad” que se desprende de las narrativas historiográficas; porque no olvidemos que la historia expresa los modos en que una comunidad de expertos/as interpreta y comunica los procesos. Se trata de preguntas epistemológicas e históricas porque se ocupan de dilucidar sistemáticamente el pasado, problematizándolo para conocer más sobre él.

El esquema que sigue redefine relaciones y vínculos entre el o la docente y el o la estudiante con el conocimiento; mediado por preguntas que constituyen una provocación intelectual, promueven nuevas y críticas experiencias de aprendizaje, generan condiciones que despiertan y guían la interpelación y potencien habilidades de planeamiento de problemas en lugar de insistir en la resolución de problemas. En esta propuesta, el contexto es fundamental para comprender cada situación y evitar generalizaciones homogeneizantes.



Figura 1. Relación situada de y para el pensamiento crítico, creativo, ingenioso v flexible.

Inevitablemente, al menos para nosotros/as, este punto de partida se empalma con el reconocimiento que la formación docente como proyecto y experiencia formativa consiste en “dar, no la llave del saber, sino la conciencia de que lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales” (Rancière, 2007, p. 58).

El origen de la pregunta y el fundamento epistémico de la pregunta

El título remite a la pregunta acerca de cómo es posible que se forje una pregunta. No es sencillo dar una respuesta puesto que las razones pueden ser múltiples. No obstante, si pretendemos situar esta inquietud en el desarrollo de las líneas anteriores, podríamos apuntar, a modo de opinión inicial, que es imposible la generación de preguntas epistemológicas en el marco de una práctica rutinizada donde se desenvuelven operaciones sin reflexión ni control crítico, en tanto prima la certidumbre adormecedora y sedante de un modo de relacionarse con el conocimiento, que una propuesta formativa ha configurado. Por otro lado, y desde otro ángulo, podríamos afirmar que no hay posibilidades de preguntas sin sensibilidad al contexto, situado y dinámico, de relaciones socio históricas.

Empezaremos por esta última estimación. La ausencia o carencia de preguntas epistemológicas, creemos que precisamente no da cuenta de una incapacidad de los/as estudiantes sino de una época. Es el testimonio inequívoco de un tiempo. La manera actual de experimentar, vivir y construir el tiempo está vinculada con la sensación de un presentismo de larga duración, régimen de historicidad presentista² que se desarrolla junto a la imagen de una "sociedad en riesgo". Así, la capacidad de aspiración, como horizonte de expectativa, se reduce al manejo individual del riesgo dentro de un sistema pragmático de valores, con lo que se debilita la voluntad de atreverse, limitándose al espacio de la eficacia que proporcione reconocimiento. Es vivir ahistóricamente, entregarse al mundo como si cada momento estuviera completo y alcanzara su fin. Razón por lo cual la historia pasa a ser un bien de consumo o un producto; por lo tanto, el pasado se convierte en un contenido por conocer, en el marco de prácticas rutinizadas que hay que acreditar para estar habilitado/a para enseñarlo. Sin futuro, uno/a queda atrapado/a o subordinado/a a los límites de lo dado. Cuando el futuro se cierra, la historia se encuentra desorientada (Hartog, 2010, p. 161).

La inconformidad respecto de las circunstancias es el punto de partida. Las preguntas que ello genera sirven de puente para transitar desde esa disconformidad en dirección al problema que está en el trasfondo. Es abrirse ante lo no dado, es la búsqueda de lo inédito de manera de colocarse ante las circunstancias. Así, la pregunta epistemológica, como forma de razonamiento, adquiere una naturaleza problematizadora desde la necesidad de colocación sin reduccionismos

² El régimen de historicidad no sólo es una manera de articular pasado, presente y futuro, sino que permite aprehenderlo, decirlo, ordenarlo y darle sentido. Hartog (2010) advierte que el régimen de historicidad no es una realidad dada o directamente observable, sino que es construido por el historiador, motivo por el que es necesario reflexionar sobre sus implicaciones pues los investigadores, por lo regular, lo "naturalizan" o "instrumentalizan".

teóricos. La pregunta se convierte en problema a abordar y éste en ámbito de sentido desde el cual llevar a cabo campos de despliegue de objetos y conexiones que se transforman en opciones de sentido (Zemelman, 2012, p. 39). Esto supone un cambio en la naturaleza de las premisas desde las que se organiza el pensamiento. Es asumir, como ángulo para pensar, que lo dado está siendo, está en tránsito y, por ende, lo indeterminado es una consecuencia del movimiento de lo real. La lógica estructuradora del poder, en cambio, transforma la realidad (y, por ende, el conocimiento del pasado) en una situación fija y compacta. Pretender enseñar, aprender y escribir historia haciendo abstracción de los problemas del momento es hipocresía.

De igual modo, lo sería no reconocer que el pasado que conocemos, a partir de la construcción del conocimiento que realiza el historiador/a, no es el pasado en sí mismo sino una de las tantas posibles interpretaciones sobre las evidencias, que permiten construir narrativas y relatos históricos. No todo está dicho en lo que conocemos, quizás interese preocuparnos por lo no dicho, por el futuro del pasado, por los/as ausentes, por los/as excluidos/as, etc. y así, posiblemente, nos encontremos con la necesidad de otras preguntas. En este sentido, evidenciar el vínculo y las relaciones que el/a historiador/a, docente o estudiante, tiene con el pensamiento histórico sea un punto importante para considerar el origen de la pregunta y su fundamento epistémico.

Desde nuestra perspectiva, pensar desde la pregunta para la problematización no es una estrategia de incertidumbre pasajera, sino una modalidad de pensamiento, de racionalidad para evitar el dogmatismo. En este punto, Gilles Deleuze (1970) advierte:

(...) que es necesario romper con la larga costumbre del pensamiento que nos lleva a considerar la problemática como categoría subjetiva de nuestro conocimiento, un momento empírico que se limitaría a indicar la imperfección de nuestro movimiento, la triste necesidad en que nos encontramos de no saber de antemano y que desaparecería con el saber adquirido. (p. 77)

Seguramente, debemos considerar la pregunta para la problematización como categoría de pensamiento. Creemos que esto habilitaría a la problematización de cuestiones a veces naturalizadas o fijadas en el sentido común disciplinario que no hace más que encapsular el pensamiento, al propender una acumulación/repetición de información transformando a los conceptos en *conceptos cadáveres* (Zemelman, 2012, p. 8). De lo que se trata es de crear las condiciones de indisciplinarse para poder pensar de otro modo, para hacer pensable lo impensable en el campo disciplinar. No se asiste así al propósito de desmontar al final una situación, que sería en principio unitaria, sino de descentrar una mirada que unifica, globaliza,

esencializa (Fernández, 2008, p. 169) que no hace más que un *epistemicidio* (Sousa Santos, 2005, p. 23), la muerte de conocimientos alternativos.

La pregunta como condición constitutiva del pensamiento epistémico permite poner en duda lo dado, desde el reconocimiento de lo no dado, habilitando a la creación de opciones. Por consiguiente, enseñar a pensar es construir lógicas de razonamiento que permitan pensar que hay otros modos de ser, es decir, de pensar, de sentir, de hacer. Otros modos de nombrar la realidad como posibilidad de creación de lo nuevo, que naciendo no terminen por cristalizarse, sino estar siempre dándose (Zemelman, 2012, p. 12).

Poder pensar la pregunta como parte de una lógica de pensamiento intersubjetiva, que vaya más allá de la repetición de información, implicaría que nos ocupemos menos en resolver problemas y más en plantearnos condiciones para romper la monocultura del saber y del rigor. Por otra parte, la pregunta como acto permanente de pensar en términos de problema no sólo construye un ángulo desde donde pensar, sino que da sentido al acto de pensar. De este modo, establece un vínculo entre el acto de pensar y el asumirse como sujeto pensante cuyo saber generará un tipo de intervención en lo real.

Situarnos en este lugar es concebirnos en lo que podríamos llamar una *epistemología del presente ampliado y potencial*. Por lo tanto, no es un conocimiento nuevo lo que necesitamos sino un nuevo modo de producción de conocimiento y de su comunicación. No necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo (Sousa Santos, 2005, p. 16) en el que no sólo nos hagamos preguntas, sino que nos preguntemos por el fundamento de estas preguntas para ampliar simbólicamente las posibilidades de imaginar el futuro. Aunque, la pregunta no es dónde queremos estar, sino cómo pasamos de donde estamos a donde queremos llegar.

El signo de la pregunta como historiador/a

Preguntarse por la pregunta histórica es pensarla situacionalmente y disciplinarmente, sabiendo que esto último tiene sus limitaciones epistémicas y políticas. No obstante, como procuramos inscribir la reflexión en el marco de la producción del conocimiento histórico, lo disciplinar merece ser estimado.

El conocimiento y la comprensión del pasado no provienen de su descubrimiento sino de las preguntas que nos hagamos para producirlos. Esta desontologización de la noción del pasado nos lleva necesariamente a asumir que el problema no es una pregunta por resolver sino una pregunta que atiende un problema. Entonces, ¿cuál sería el problema que la pregunta de un/a

historiador/a debería atender? Una primera respuesta, si es posible darla, es que el futuro esperado deja su huella al seleccionar los ámbitos de experiencia por estudiar (Sánchez Marcos, 2012, p. 35). Entonces, la historia como constructo cognitivo-existencial resulta de la combinación de una doble “mirada”. Una, aunque sea involuntaria o menos consciente, es una mirada o una aspiración del futuro o expectativas político-sociales y, la otra, deriva de la dimensión capital de la experiencia. Diría Reinhart Koselleck que resulta de la intersección del pasado experimentado y el futuro esperado (Koselleck, 1993). En realidad, la historia nunca es, como ha recordado Hayden White inspirándose en C. Lévi-Strauss sólo *history of* (historia de algo o alguien); siempre es, a la vez, *history for* (historia a favor de una causa más o menos precisa) (White, 1978, p. 104). Ello no presupone ponderar el pasado como principio orientador de la conducta ni como reconstrucción de lo devenido, sino como apropiación del futuro, es decir, aquello no devenido de la realidad.

En el marco de estas advertencias, podríamos forjar algunas referencias a ciertas particularidades de la pregunta que un/a historiador/a debiera hacerse para producir conocimiento, percatándose que está asociada a un pensar producto de un sujeto que no se excluye de su condición histórica.

Las preguntas del historiador/a tienen que ser preguntas sobre el momento y su secuencia, de ahí la distinción entre preguntas pertinentes a cada nivel del movimiento, como articulación dinámica y preguntas desde su perspectiva secuencial. En la primera situación, las preguntas atienden las articulaciones internas entre niveles en un momento dado, a los diferentes modos de concreción de lo dado en un momento y, en la segunda situación, se incluye una lectura potenciadora de éstas, lo que alude a lo todavía no dado, a lo que está por advenir. De ahí que las preguntas como exigencia epistémica supongan para el/la historiador/a abordar: cuáles son los elementos articulados y cuáles los articulantes, pero desde el ángulo de la naturaleza de los sujetos que ocupan los espacios delimitados por la articulación de niveles (Zemelman, 2012, p. 89).

Habría que detenerse en preguntarse qué fue lo que hizo posible ciertas articulaciones y secuencias y qué hizo que ciertas posibilidades se constituyeran en imposibilidades. Lo dicho se traduce en romper con los contenidos ceñidos a los límites de lo dado para ver ese pasado en sus posibilidades de desenvolvimiento de potencialidades. Es favorecer una forma de razonamiento o de organización del pensamiento capaz de leer opciones de construcción de las prácticas sociales, y detenerse en los procesos de problematización de la configuración, de la construcción y del movimiento y no tanto en el producto. Esta práctica sugiere, como problema,

la producción creativa y conflictiva de la realidad; lo que implica construir un ángulo desde cual mirarla o problematizarla; abriéndonos ante lo no dado, ante la complejidad extraña de la existencia, concibiendo a la realidad como espacio de múltiples posibilidades o potenciación/construcción y no tanto de proyección o devenir lógico. Como señala Zemelman, éste es el lugar del planteamiento del pensar histórico en su afán de ir más allá de la tendencia al objetivismo, que ha empobrecido al hombre al reducirlo a la condición de contemplador desde determinadas visiones, o bien, a la de manipulador de las externalidades, tanto naturales como sociales.

El signo de la pregunta como profesor/a

Como venimos sosteniendo, la pregunta es la orientadora de los procesos de producción del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje. En este caso, promover una pedagogía de la pregunta, una práctica que atienda a la problematización, es un desafío para la enseñanza en la medida que posibilite aprendizajes autónomos, críticos y reflexivos de los procesos históricos. Si habilitamos, en nuestras clases, a la pregunta, a problematizar la dinámica de la realidad social, estaremos ofreciendo oportunidades a los/as estudiantes a que puedan construir futuros que, en definitiva, es el único tiempo que podemos construir (Pagés, 1996).

La pregunta dinamiza el conocimiento. Sin preguntas perderíamos el asombro de lo que está siendo e inhabilitaría a cuestionar lo que se presenta como dado. El profesor/a de historia tiene por delante el combate entre las certezas aprendidas y las incertidumbres epocales. El duelo epistemológico se presenta como posibilidades para construir racionalidades que tensionen con el conformismo reinante. El combate también está caracterizado, en esta época que nos toca vivir, por la convergencia que disputa espacios a la linealidad del pensamiento. Los límites impuestos por las teorías, los conceptos y las categorías se desdibujan ante una nueva episteme y para que ella no cristalice en meras creencias o conocimiento aparente o sentido común, será necesario indagar en los profundos cambios sociales, culturales y políticos que configuran los nuevos escenarios. Es aquí donde las preguntas abren el horizonte epistemológico y crea miradas renovadas sobre lo dado.

El/la profesor/a como el/la estudiante utilizan cotidianamente preguntas tanto para enseñar como para aprender. Está claro que las preguntas no son una novedad en las prácticas educativas, han estado siempre en las aulas, aunque si es necesario reflexionar sobre el sentido, la enunciación y la utilización de las mismas. En otra parte hemos esbozado una cierta

categorización de preguntas que estudiantes en formación se formulan en la instancia de las prácticas de la enseñanza³. El criterio de construcción de esta categorización, que a continuación recuperamos, se basó en las recurrencias identificadas en esas experiencias y que nos han sido de utilidad para acercarnos al origen y sentido epistémico de las mismas.

Hemos agrupado en epistemológicas, cognitivas y metodológicas a las preguntas que el estudiantado a profesor/a en historia formula. Las preguntas epistemológicas refieren a la información fáctica (datos, hechos, etc.) e información conceptual (categorías, teorías, clasificaciones, etc.). Son preguntas que se enuncian a partir de: qué, cómo, por qué y para qué. Dentro de esta categoría se pueden ubicar diversidad de tipologías que han sido planteadas por otros estudios (abiertas, cerradas, sencillas, etc.). Se trata de preguntas centradas, mayoritariamente, en una lógica disciplinar que encapsula lo dado sin detenerse en el movimiento que articula la dinámica y secuencias del pasado. Las preguntas cognitivas refieren a las operaciones del pensamiento y se vinculan a enunciados que promueven acciones tales como: comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar, etc. Procuran estimular y desarrollar aspectos del pensamiento, aunque no siempre se tenga conciencia de ello. Son preguntas que, si no promueven la problematización, corren el riesgo de constituirse en instrumentos cognitivos sin sentidos. Finalmente, las preguntas metodológicas son las que articulan las dos anteriores, en acciones que se promueven en la clase y que generalmente orientan las consignas de las diversas actividades propuestas al grupo clase. Este agrupamiento de preguntas en categorías analíticas son las que se piensan para organizar el desarrollo de los contenidos planificados en las secuencias didácticas vinculadas con el “hacer” en el aula. La mayoría de las veces están orientadas o determinadas por los recursos y materiales que se disponen para la enseñanza y el aprendizaje (Jara, Martínez y Rassetto, 2017, pp. 73-74) y escasamente por las finalidades que se plantean para la enseñanza. Estas preguntas, son potentes en la medida que se constituyen en orientadoras para la construcción de sentidos y significados sobre lo dado, pero aún mejor, si habilitan a perfilar futuros.

³ Para la construcción de esta categorización hemos tomado las propuestas didácticas construidas por las/os estudiantes en la instancia de la práctica docente del profesorado en historia durante los años 2015 a 2018. Documentación que, junto al registro de observación de clases, nos ha permitido identificar los modos de enunciar/pensar preguntas, las recurrencias de las mismas en diversas experiencias (clases realizadas por el estudiantado) y en las actividades que desarrollaron en sus clases. Desde la perspectiva de la construcción de caso, hemos tomado las producciones de veinte estudiantes en formación, los registros de sus intervenciones en el desarrollo de las clases planificadas y las actividades que han sugerido al grupo clase. Se trata de una investigación cualitativa que tiene por objeto conocer el origen y sentido epistémico de la pregunta, para develar las lógicas que subyacen en dichas construcciones y ofrecer oportunidades, desde la formación inicial del profesorado, para construir preguntas epistemológicas que tiendan a problematizar el conocimiento histórico que se aprende y se enseña.

El signo de la pregunta del profesor/a se nutre de experiencias, de conciencia y pensamiento construido por otros/as, es eso que configura las tradiciones en la enseñanza de la historia, con matices cronológico, rutinarios y hasta acrílicos. El conocimiento del pasado, organizado en contenidos escolares, se presenta tematizado y probablemente ello configure una idea simplificada y organizada del mundo, inhabilitando a la comprensión de la complejidad de su constitución, a la diversidad de sus actores/as y a la presencia de múltiples tiempos.

La problematización del contenido histórico escolar es prácticamente nula y en el caso de que exista, las preguntas problemas se inscriben y denotan el conocimiento temporal producido. Este problema, insistimos, no es una dificultad cognitiva, sino un problema epistemológico de larga data. Para revertir esta situación se requiere formar para preguntar y, lamentablemente, estamos lejos de esta pretensión.

Puntos de encuentro y desencuentros. Una perspectiva desde la formación

La pregunta didáctica al igual que la pregunta histórica, como hemos esbozado hasta aquí, construyen sentidos sobre el pasado, pero también memorias y olvidos. Desde esta perspectiva, la pregunta es claramente política. De allí la responsabilidad ética del trabajo del profesor/a y del historiador/a. Pensamos que una de ellas es recuperar el carácter de historicidad, tanto individual como colectiva, de las dimensiones sociales y culturales, para echar luz, familiarizarnos con el pasado y, por qué no, sorprendernos de lo que no pudo ser como proyecto social colectivo.

En este sentido, la pregunta, como categoría de pensamiento para y desde el pensar histórico y como parámetro orientador de la construcción del conocimiento, presupone asumir un desapego del afán por encontrar regularidades y tendencias para deshacer al conocimiento de cualquier pretensión de necesidad o indispensabilidad. El universalismo abstracto y simplificador, con generalizaciones vacías de especificidades contextuales inscripto en una lógica de la necesidad, puede ser reemplazado con el reconocimiento epistemológico sobre la diversidad constructiva de lo social, lógica de la contingencia que hace la pregunta del historiador/a y del profesor/a. En este sentido, “la función del conocimiento no es ratificar (...) un estado de cosas, sino someterlo (...) a la dinámica corrosiva de lo que podría ser” (Stenger, 1977, p. 143).

Implica, por otro lado, desechar la idea que la eficiencia del estudiante radica en que responda con respuestas que le han sido previamente dadas por el/la profesor/a (Freire, 2013,

p. 79) para extirpar la racionalidad dominante respecto de la enseñanza y la producción de conocimiento.

Si reconocemos cuál es la influencia que tiene esto en la construcción del conocimiento así como cuáles son las consecuencias que tiene el conocimiento sobre el sujeto es probable que tengamos que revisar la prevalencia de la burocratización en el acto de preguntar en el escenario universitario (Freire, 2013, p. 75),⁴ del consultar o interrogar para que dé cuenta de cuánta información tiene sobre un asunto. La cuestión es reconocer la formación como un acto pedagógico de preguntar.

Finalmente, para ofrecer un cierre provisorio, recuperamos una idea de Samuel Wineburg (2001) que nos parece oportuna para iniciar nuevos recorridos reflexivos en torno a la historia regulada y la historia enseñanza. Dice el autor que:

(...) la historia convencional continúa. Pero es una historia que descansa en una base poco firme. Puede ser que hemos pasado demasiado tiempo descubriendo (o solamente redescubriendo una y otra vez...) lo que los estudiantes no saben, descuidando preguntas más útiles sobre el conocimiento histórico de la gente joven. Por ejemplo, ¿qué es lo que sí saben los estudiantes del pasado? ¿Qué fuentes además de maestros y libros de texto contribuyen a su entendimiento? ¿Cómo descifran el significado que proviene de documentos históricos complejos? ¿Cómo navegan entre imágenes del pasado aprendidas en su hogar y aquellas que aprendieron en la escuela? ¿Cómo ubican su historia personal en el contexto de la historia nacional y mundial?. (p. 4)

Sin dudas son preguntas para pensar situacionalmente procesos de investigación.

⁴ La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. Cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza (Freire y Faundez, 2013, p. 76).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deleuze, G. (1970). *Lógica del sentido*. Barcelona: Barral.
- Fernández, A. M. (2008). Un modo de lectura que rodea sin decir. En *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades* (pp. 159-170). Buenos Aires: Biblos.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- García, N. B. y Jara, M. (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia*, (16), 60-77. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/>
- Hartog, F. (2010). Sobre la noción de régimen de historicidad. En C. F. Delacroix, *Historicidades* (pp. 145-163). Buenos Aires: Waldhuter.
- Jara, M.; Martínez, R. y Rassetto, M. J. (2017). La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. Aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la historia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (18), 50-62.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós.
- Kovadloff, S. (2007). ¿Qué significa preguntar? En *La nueva ignorancia* (pp. 206-210). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos aires: Libros del Zorzal.
- Sánchez Marcos, F. (2012). *Las huellas del futuro. Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sousa Santos, B. (2005). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO libros.
- Stenger, I. (1977). *Power and Invention*. Minneapolis: Iniversity of Minnesota Press.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse*. Londres: J. Hopkins University Press.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Editores.

