

La conciencia temporal y espacial en las prácticas de preguntar de las futuras profesoras en historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata

*Benjamín M. Rodríguez**
*Sonia A. Bazán***

*

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
rodriguezbenjaminmatias@
gmail.com

**

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
bazansa@gmail.com

Resumen

El trabajo que presentamos tiene como objetivo indagar en las prácticas de preguntar de los y las futuros/as profesores/as en Historia. La intención es dilucidar de qué manera las preguntas cobran relevancia en las prácticas iniciales de enseñanza de los y las practicantes para favorecer la construcción de la conciencia temporal y espacial propia del pensar históricamente.

El artículo se desprende de la investigación doctoral sobre el papel de las preguntas en la construcción del pensamiento histórico durante la formación inicial del profesorado en Historia. En esta ocasión, nos detendremos en un componente específico: cómo el trabajo sobre las coordenadas temporales y espaciales en las clases toma forma a partir de las prácticas de preguntar que despliegan los y las futuras profesores/as en Historia. Para el análisis, utilizamos registros de planificaciones, entrevistas, protocolos de observación y grabaciones de clase, en tanto fuentes de información relevadas durante la investigación en curso.

Palabras clave: investigación pedagógica, práctica de la enseñanza, formación de docentes de secundaria, enseñanza de la historia.

Temporal and spatial awareness in the questioning practices of future history professors at the National University of Mar del Plata

Abstract

The purpose of this article is to share an experience in the objective of the work is to investigate the questioning practices of future History teachers. The intention is to analyze how the questions become relevant in the initial teaching practices to contribute to the construction of the temporal and spatial awareness typical of historically thinking.

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 144 – 160]

Recibido: 30/09/2023

Aceptado 17/10/2023

ISSN 2796-9304

The article arises from doctoral research on the role of questions in the construction of historical thinking during the initial training of teachers in History. On this occasion we will focus on a specific component: how the work on temporal and spatial coordinates in classes takes shape from the questioning practices develop by future History teachers. For the analysis we use plans, interviews, observation protocols and class recordings, as sources of information collected during the ongoing investigation.

Keywords: *pedagogical research, teaching practice, secondary teacher training, teaching of history.*

Introducción/contextualización

El presente trabajo es un desprendimiento de la tesis doctoral en curso del Mg. Benjamín M. Rodríguez, titulada *Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros Profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección de la Dra. Sonia A. Bazán. Asimismo, forma parte de las investigaciones realizadas dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al tratarse de una investigación sobre las prácticas de los profesores en formación, también incumbe al espacio de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP.

En este caso, hemos decidido presentar un recorte de la investigación que se ajusta a la selección de una competencia específica del pensamiento histórico: la conciencia temporal y espacial para identificar posibilidades de su enseñanza a partir de las prácticas de preguntar. Esta selección la observaremos en el marco de las prácticas iniciales de enseñanza de dos futuras profesoras en Historia de la UNMdP durante el año 2022.

Interpretar el desarrollo de esta competencia en el aula implica analizar lo que hemos denominado las **prácticas de preguntar**. En este trabajo, nos abocaremos específicamente a examinar cómo las prácticas de preguntar contribuyeron con la construcción de la conciencia temporal y espacial de los estudiantes.

Encuadre teórico y metodológico

Desde la perspectiva metodológica, nuestra investigación cualitativa, “produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) como modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1994, pp. 19-20). Reconocemos que nuevas formas de investigar han dado lugar a lo que se conoce como metodologías post-cualitativas y que esas perspectivas abrieron nuevos horizontes y caminos para el desarrollo de la investigación gracias a una apertura “a la imaginación que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales” (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019, p. 27). En este sentido, se “deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación” (pp. 41-42) para comprender una realidad propia de las prácticas áulicas. Instrumentalmente, trabajamos con análisis documental de las planificaciones e informes de las futuras profesoras, entrevistas en profundidad, registros etnográficos centrados en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos a partir de protocolos de observación (POPEHs¹) (Bazán, 2018), grabaciones de clase, fotografías y otros registros experienciales.

En la investigación, abordamos las prácticas de dos futuras profesoras durante el año 2022. Se nombran con alias, una de ellas fue denominada *Puzzle*, por su gusto por los juegos analógicos, y la otra *Pixel*, por su abordaje de lo digital y su cercanía con los videojuegos. En ambos casos, la selección de sus nombres obedeció a cuestiones inherentes a sus propias prácticas y fue conversado y elegido junto a ellas. Ambas practicaron en 1° Año; una en Ciencias Sociales de la EP N°23 y la otra en Historia, del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata, ambas instituciones de gestión estatal. En esta comunicación, presentamos fragmentos de las prácticas de preguntar desplegadas por *Puzzle* y *Pixel*.

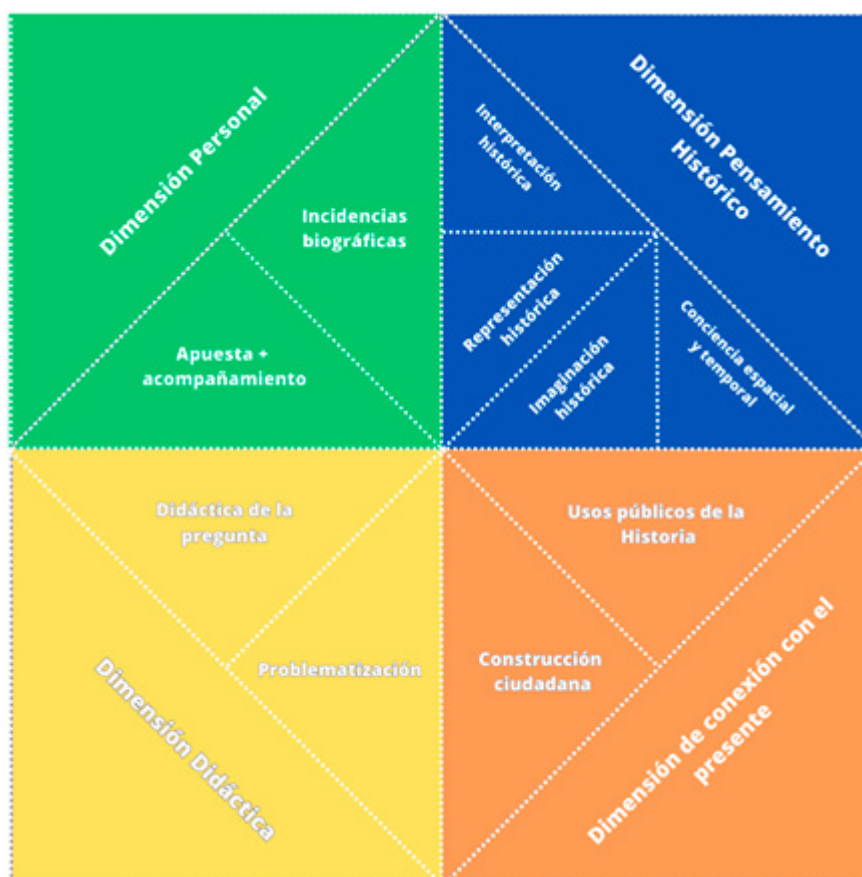
Como lo señalamos, un concepto fundamental de la investigación es el de prácticas de preguntar, dada la manifiesta centralidad de las preguntas para la clase de Historia. Si bien es posible relacionar este concepto a otras didácticas específicas, en la investigación que origina esta ponencia se analiza con detenimiento las posibilidades específicas de las prácticas de preguntar para la Didáctica de la Historia (DH) y la Didáctica de las Ciencias Sociales

¹ Diseñamos un instrumento de observación que denominamos Prisma de Observación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (POPEH) para poder reordenar el trabajo de reconocimiento de las prácticas de enseñanza. Si bien es un instrumento de doble entrada y parece ser unidimensional, proyecta haces de opciones para seguir desarrollando variaciones en el escenario didáctico. Un ejemplo es la posibilidad desplegada a partir de la dimensión analizada en este trabajo.

(DCS). Tomamos la idea de Chávez Preisler (2021) respecto a establecer dimensiones para comprender el pensamiento histórico. En nuestro caso, planteamos algunas dimensiones que surgieron a medida que se avanzaba con el trabajo de campo. Estas son la dimensión personal, la didáctica, la del pensamiento histórico y la de conexión con los tiempos presentes, que hemos decidido representar en un modelo que hemos denominado “comecocos”. La metáfora del comecocos o, mejor dicho, el comecocos de las prácticas de preguntar, posibilita una comprensión más profunda de las maneras de hacer de un futuro profesor en Historia durante sus prácticas iniciales de enseñanza. La metáfora puesta en acción se fortalece, como plantea Camilloni (2014), y posibilita dar cuenta de dinámicas situadas que complejizan la mirada sobre la enseñanza de la Historia. La metáfora funciona entonces como un “mecanismo de representación por medio del cual se puede aprender un nuevo significado” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 101).

De las dimensiones planteadas en los cuadrantes del modelo “comococos”, nos detenemos en el análisis de las prácticas de preguntar para la enseñanza de la conciencia temporal y espacial dentro de la dimensión de pensamiento histórico (en azul).

Ilustración 1: Comecocos de las prácticas de preguntar



Desarrollo

Analizar las prácticas de preguntar en relación con las distintas competencias de pensamiento histórico implica desarmar piezas de un rompecabezas que se encuentran interrelacionadas en la práctica. Nuestra intención es ver cómo fueron abordadas las preguntas por Puzzle y Pixel en sus clases. ¿De qué trata esto de enseñar a pensar históricamente en el aula?

Puzzle

Para Puzzle implica lo siguiente:

Enseñar a pensar históricamente consistía entonces, en que los estudiantes lograran incorporar herramientas de análisis que les ayudarían a comprender el tiempo histórico y a reconocerse a sí mismos como sujetos condicionados por un pasado, con injerencias en un presente, pero sobre todo, con responsabilidad sobre un futuro. Para concretar tamaña misión debían desarrollar una conciencia histórica-temporal que les permitieran contextualizar los procesos históricos que les antecedian; construir una imaginación histórica que dote de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía; reconocer las formas de representación de la historia a través de la narración histórica; y finalmente, conocer el proceso de construcción de la ciencia (Santisteban, 2019, p. 6) (Puzzle, Introducción, Informe final).

Puzzle recupera la lectura de Santisteban que propone la cátedra y desde ese lugar se apoya en la reflexión sobre este asunto. Allí plantea un breve resumen para entender cada una de las competencias en relación con sus prácticas. El trabajo con estas destrezas aparece también en los criterios de evaluación de la planificación general. Diseña una grilla de cotejo² que incluye una referencia al tiempo y la empatía histórica. Desde un principio, vemos su interés por evaluar, en este caso, estas habilidades, que se vinculan con las competencias planteadas por Santisteban (2010):

² Optamos por presentar sólo los elementos vinculados con esta dimensión puesto que los otros aspectos de la grilla están pensados para ver la claridad conceptual, el trabajo grupal oral, la evaluación de pares, la originalidad y el uso de las TIC.

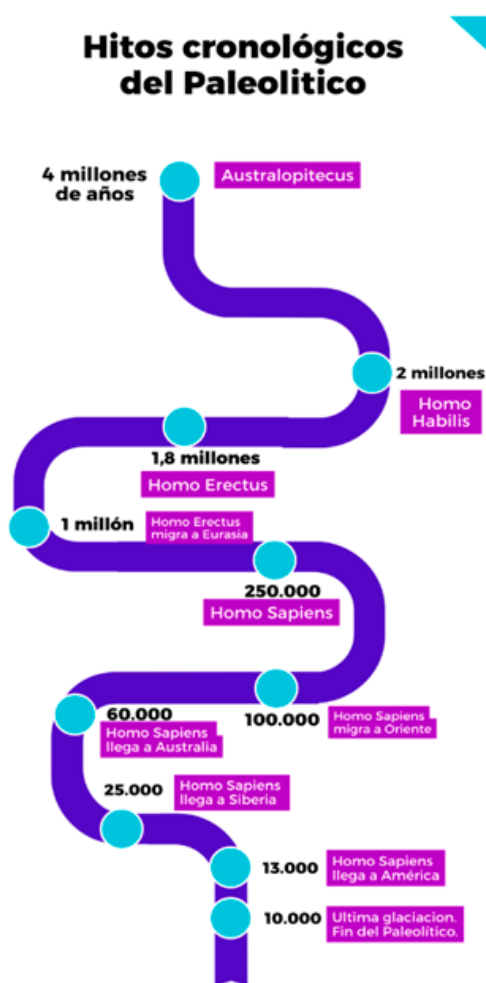
Tabla 1: Grilla de cotejo de Puzzle

Criterios	Logrado	En proceso
Tiempo Histórico	Identifica cambios, continuidades y temporalidades, pudiendo relacionar de forma precisa el tiempo y el espacio analizados.	No logra identificar correctamente los cambios y continuidades analizados, así como tampoco reconoce las distintas temporalidades y espacios trabajados.
Empatía histórica	Contextualiza de forma precisa, emite juicios y valora el pasado en función de los valores del pasado y los relaciona con el presente desde una perspectiva crítica y propositiva.	Contextualiza en forma poco precisa, emite juicios de valor sobre el pasado en función de los valores del presente o no logra relacionar los conflictos del pasado con el presente desde una perspectiva crítica.

En los criterios observamos su preocupación por el tiempo histórico, por el abordaje de los cambios y las continuidades, por las temporalidades y la interconexión espacio-tiempo. También, aunque ubicada en el casillero de la empatía histórica, incluye la contextualización. La conciencia histórico-temporal, para Puzzle incluye también la perspectiva espacial, habida cuenta de que el espacio curricular en el que practica es, precisamente, Ciencias Sociales, lo que requiere integrar el pensamiento geográfico en la propuesta. La referencia a los espacios analizados visibiliza que Puzzle parte de una mirada dialógica, de la Historia y la Geografía, del tiempo y el espacio, a la hora de diseñar sus propuestas. Estas coordenadas, tiempo-espacio, estarían articuladas por preguntas desde la primera clase de su secuencia. Así aparece un “dónde” y un “cuándo” como una “guía para no perderse” dentro de la clase 1 de su planificación: **¿Dónde y Cuándo? Una guía para NO perder** ¿Cuándo comenzó la historia de nuestra especie? Puzzle presentó una breve cronología del Paleolítico, identificando desde los 7 millones de años en los que aparecen los primeros homínidos hasta los 10 mil años en los que termina la última glaciación intermediando los diversos cambios evolutivos de la especie. Esta periodización fue acompañada por un mapa junto a la pregunta “¿Dónde comenzó la historia de nuestra especie?: De África para el mundo”.

Más avanzada en sus clases, Puzzle vuelve sobre la periodización, pero presenta en su clase 4 una línea de tiempo curvada con los principales hitos de la evolución de nuestra especie:

Ilustración 2: Línea de tiempo curvada de Puzzle



Esta propuesta muestra alguna diferencia entre la planificación de la clase y lo que efectivamente ocurrió en el aula. Puzzle reconoce las limitaciones de las representaciones lineales del tiempo, aunque a veces sea difícil eludirlos en la práctica. En su diario de clases, reflexiona sobre la necesidad de volver sobre la periodización para que este tipo de propuestas, que buscan la conexión con los tiempos presentes, se potencien y no queden vacías de toda temporalidad:

Otro aspecto que también se había difuminado eran las temporalidades. En el intento por reducir las distancias, traer el pasado al presente de los estudiantes implicó omitir el tiempo, al menos en parte. La siguiente clase, en un intento por sortear esta dificultad, señalada por quien sería mi tutor en este proceso, Benjamín Rodríguez, recurrí a la “tan innovadora” línea de tiempo. Si bien la planificación presentaba una línea de tiempo curvada, que buscaba cuestionar la idea de una historia secuencial, y aportar al reconocimiento de la diacronía y sincronía en el tiempo, esto

no pudo concretarse. Se terminó representando sobre el pizarrón la tradicional línea recta sobre la cual les estudiantes debieron ubicar los sitios arqueológicos en los cuales se había registrado uso o dominio del fuego (Puzzle, Diario de clases, Informe final).

Esta reflexión invita a observar nuestras consideraciones respecto al manejo de esta competencia a lo largo de las prácticas. Puesto que Puzzle toma un comentario que se le realizó luego de la clase, quizás sea conveniente revisar qué se registró en el apartado del POPEH centrado en este aspecto:

Tabla 2: Componentes temporales en las clases de Puzzle

Clase N°	Componentes temporales involucrados
2	Falta precisión en el marco temporal de la clase. Se trabaja con el ejemplo del gorila. Allí hay una posibilidad de pensar la temporalidad ¿hace cuánto se separó de nuestro tronco de especies?
3	Ante la consulta de la temporalidad, Puzzle les pide que vuelvan a la cronología de la clase 1. Recomendaría que la propuesta temporal sea inmersiva, que se lleve adelante en todas las clases. Todo tiene que ver con el tiempo. Me pregunto: ¿Cómo enseñamos estos tiempos tan lejanos? Sugiero sistematizar el trabajo temporal con preguntas como ¿Fue hace mucho o poco tiempo? ¿Fue antes o después? Etc.
4	Puzzle trabaja la temporalidad a partir de una línea de tiempo en el pizarrón. Se apoya en preguntas para que se comprenda la ubicación de los sitios y su secuencia lógica. Recomiendo enfatizar la idea de AP (años antes del presente).
5	En el cuadro o red conceptual se recupera la temporalidad de las últimas glaciaciones.
6	Puzzle aborda el poblamiento desde la pregunta sobre cuándo ocurrió. Allí pienso en que quizás hubiera sido interesante dejar asentada la temporalidad trabajada en algún soporte.
7	La propuesta es inmersiva. Allí aparece la temporalidad que se está trabajando a lo largo de las clases.
8	Con el álbum de fotos y su ordenación cronológica, vuelve a la cronología de las primeras clases con la datación de las especies homínidas.
9	La propuesta presenta las relaciones entre el pasado y la actualidad, es inmersiva desde el momento que tienen que escribir un diario y apelar a la cronología.

A Puzzle le interesa que los estudiantes se sientan protagonistas de la Historia, vinculando el pasado con los tiempos presentes. Esta perspectiva impacta de lleno en su mirada sobre el desarrollo de una conciencia temporal y espacial. En la introducción al informe de las prácticas, relata su visión sobre esta competencia:

la conciencia histórico temporal, la cual permitiría que les estudiantes adoptaran una nueva actitud frente a la Historia. Serían ahora capaces de tender lazos entre pasado y presente, y derribar las fronteras aparentes entre los humanos modernos y los primeros homínidos. Entonces, podrían reconocer los cambios y las continuidades en el tiempo, las transformaciones sucedidas en el presente, las que podrían suceder y las que desearían que sucedan, para finalmente, habiendo incorporado el deseo a la comprensión del tiempo histórico, terminar por comprender que hay mucho más de acción que de memorización en el aprendizaje de la Historia. Retomando a Santisteban, la conciencia histórico-temporal les otorgaría, un “poder” sobre el tiempo histórico, el cual ya no estaría representado por un calendario o un reloj de arena, elementos sujetos al inevitable correr de los días o segundos. El tiempo se transformaría en un terreno para la acción presente y futura. En otras palabras, la ruptura de las formas tradicionales de concebir la temporalidad, permitía que los estudiantes se sintieran parte de la historia, y por ende, de los cambios sociales que les acercaría o alejaría de los futuros deseados. (Cerdá y Mera, 2019, p. 149) (Puzzle, Introducción, Informe final)

Como es visible, Puzzle acompañó sus prácticas y la reflexión posterior con lecturas propias de la didáctica específica que se plantearon desde la cátedra y allí radica también la potencia de sus propuestas. Sobre la mirada del tiempo, es claro el aporte de Santisteban, sobre el que se volverá más adelante, pero también la mirada de Cerdá y Mera (2019), respecto a las posibilidades concretas de la inclusión del futuro como una “ruptura epistemológica con las formas tradicionales de concebir la temporalidad” que, obviamente, revitalizan nuestro lugar en la “construcción del devenir histórico” (p. 149). Al respecto, una de las propuestas de Puzzle que interesa recuperar aquí es la del “álbum de fotos” de la clase 8.

Ilustración 3: Imágenes del “álbum de fotos” y su abordaje en la clase 8 de Puzzle



La importancia de esta clase radicaba en que Puzzle tenía que efectuar el repaso previo a la evaluación. Esta tarea la resolvió creativamente a través del juego de ordenar un álbum de fotos. En sus propias palabras:

El dispositivo seleccionado para este propósito sería un álbum de fotos, construido a partir de montajes en los que podían identificarse las distintas especies de homínidos conocidas por los estudiantes, los espacios habitados por cada una de ellas, los estilos de vida desarrollados por cada especie, y la datación aproximada en la que habitaron el mundo. No obstante, lo particular de este álbum fotográfico no residía en licencia histórica que suponía hablar de “fotos” de hace 3,5 millones de años o de la “abuela Lucy”, para referirse a la referente más conocida del género *Australopithecus*, sino en que los estudiantes se encontrarían a ellos, en su primer día de clases, incluidos en la selección de fotos de “nuestra historia”. La actividad funcionó, ellos estaban contentes y el trabajo áulico fue participativo. Quizás el hecho de que en esa oportunidad muchos de los estudiantes estuvieran ausentes, permitió que el trabajo grupal sea colaborativo y ameno. Quizás también mi actitud positiva influyó. Había disfrutado particularmente de la planificación de esa clase, y había puesto mucho de mis intereses personales en el desarrollo. (Puzzle, Diario de clases, Informe final)

La tarea de organizar una cronología, pero también verse involucrados en ella, genera las posibilidades para la intervención de los estudiantes en la construcción de su presente y futuro lo que enlaza con la situación problemática que diseñó Puzzle para sus prácticas. En suma, consideramos que las distintas maneras en las que articuló esta competencia, donde las preguntas “dónde” y

“cuándo” fueron protagonistas, dan cuenta de las coincidencias de sus ideas con las propuestas de Pagès y Santisteban:

Quisiéramos conseguir, con estas actividades, que la historia fuera para el alumnado algo más que un conjunto de elementos aislados, de nombres, fechas e ideas sin ningún orden ni concierto, como aquel cajón donde guardamos un montón de cosas desordenadas, sin ninguna relación y, por tanto, sin ninguna utilidad. Quisiéramos que la historia tuviera significado para los niños y niñas, como un instrumento para comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente. (Pagès y Santisteban, 2010, p. 306)

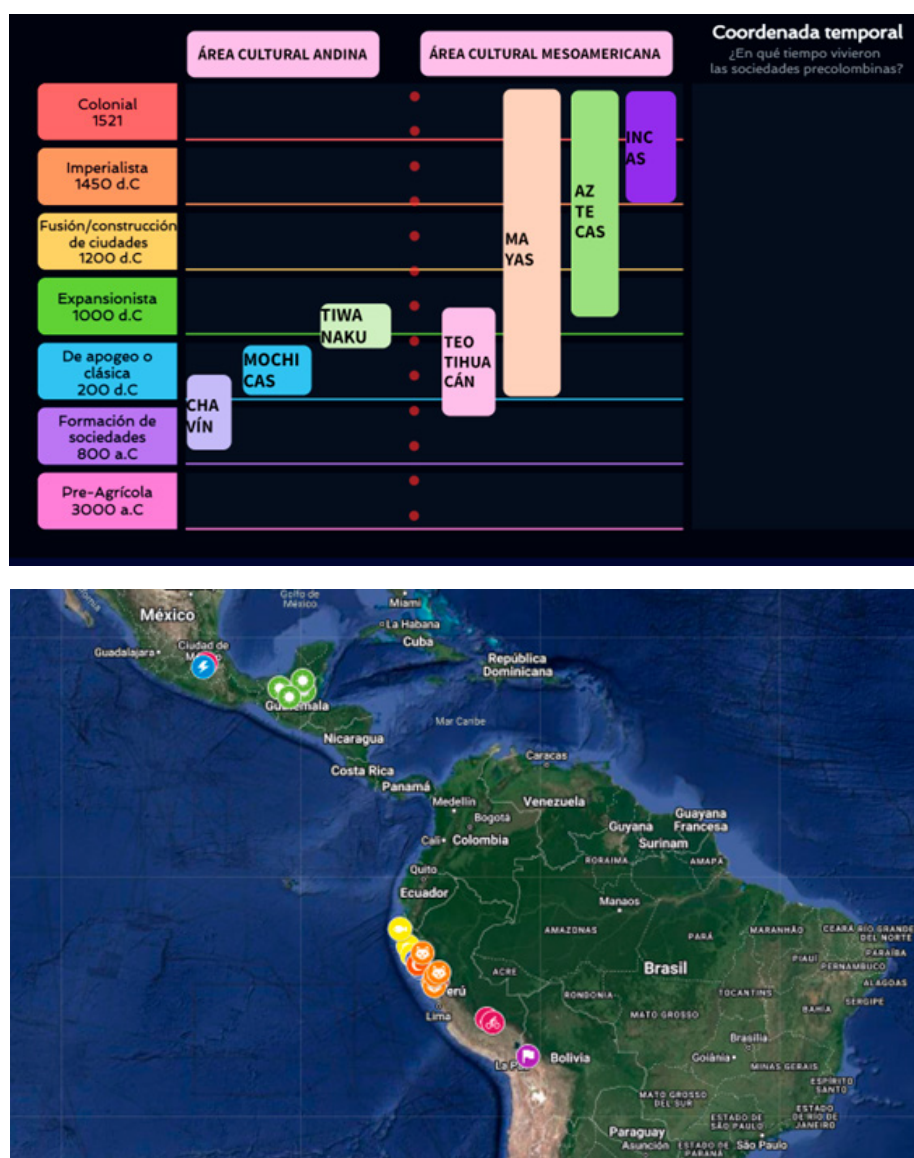
Pixel

Ahora prestemos atención a cómo lo hizo Pixel. Consultada sobre la relación entre las preguntas y las competencias de pensamiento histórico, Pixel explicaba que el vínculo entre ambas cuestiones dependía exclusivamente de los objetivos que uno tiene a la hora de dar clases. En particular, se nota que su visión sostiene la necesidad de apoyarse en interrogantes que exploren inicialmente las coordenadas espaciales y temporales, el desarrollo de una conciencia histórica y geográfica, como variables primordiales para un posterior desempeño en otras competencias:

Depende del tipo de pregunta y del objetivo que vos tengas con la pregunta. Cuando armamos la evaluación, por ejemplo, que la dividimos en cajas y con todo ese lenguaje, había una caja que refería a una descripción y era simplemente una ficha y en Anijovich serían preguntas totalmente sencillas: ¿En qué tiempo? ¿En qué año? ¿En qué lugar? ¿Cómo es el centro arqueológico? Algo muy concreto. En ese caso yo sentía que aportaba una competencia de ubicación histórica espacial. Tener una pregunta que funcione como antesala, por eso también jugábamos con la idea de coordenadas. Como poder tener una inicial batería de preguntas que aporten en este sentido. No sé si sería una contextualización, pero saber dónde estoy parado, para dónde tengo que mirar y en qué tiempo estoy mirando que, por eso, por ahí, era el juego con la idea de coordenada y de armar los dispositivos de coordenadas con tiempo y espacio, pero son preguntas que son sencillas y bien concretas. Después, la pregunta problemática de la clase es la que más podría aportar a competencias por ahí más, no me acuerdo los títulos de todas las competencias, pero había una que tenía que ver con la narrativa histórica. (Pixel, Entrevista 2)

La practicante desarrolla esta habilidad dentro de sus prácticas de preguntar mediante interrogaciones sencillas, en los términos de Anijovich y Mora (2010). Se apoya para ello, fundamentalmente, en la elaboración de dos dispositivos transversales a lo largo de sus prácticas: uno para la coordenada de tiempo y otro para la coordenada espacial, que según Pixel “cooperan con la construcción de la conciencia histórico-temporal en tanto buscan poner en primer plano la necesidad de ubicarse en nuestras coordenadas para indagar en cada sociedad” (Pixel, Informe final)³.

Ilustración 4: Coordenadas temporal y espacial de Pixel



³ En el caso de la coordenada temporal consiste en un Genially que, en primer término era interactivo, dado que se tenían que ubicar las culturas dentro de los marcos temporales señalados, pero que al finalizar las prácticas ya quedó en formato estático con todas las sociedades precolombinas ubicadas. En el caso de la coordenada espacial se trata de la intervención de un Google Maps con los sitios arqueológicos relevantes para cada una de las culturas vistas en las prácticas.

Prestemos atención a lo que registramos en el apartado específico del protocolo de observación:

Tabla 3: Componentes temporales en Pixel

Clase N°	Componentes temporales involucrados
2	Pixel presenta las coordenadas espacio y tiempo y trabaja con QR para que los estudiantes puedan volver a ellas. El Genially temporal es muy interesante dado que es interactivo.
3	Pixel enfatiza que Chavín es anterior a Moche y que no las vamos a estudiar en sentido cronológico. Incorpora mapas y líneas temporales que se continúan clase a clase.
4	Pixel pregunta sobre la periodización, o mejor dicho la ubicación temporal de los Moche. Allí surgen algunos estudiantes que no saben leer los números romanos. Pixel les explica a algunos, pero lo conveniente hubiera sido la socialización con todo el grupo. En el trabajo con las periodizaciones, Pixel les presenta una cronología interactiva en Genially en la que tienen que ubicar las culturas trabajadas.
5	Pixel aborda conexiones con el presente a partir de numerosos ejemplos.
6	En las figuritas se trabajan cuestiones de espacialidad y temporalidad. Por ejemplo, hay figuritas que abordan la simultaneidad y otras sobre la sucesión (¿qué hay en la actualidad en ese lugar?).
7	Se apoya en los Genially producidos previamente sobre la cronología y la espacialidad trabajada a lo largo de las clases anteriores. Presenta comparativamente el plano que trabajaron y la ciudad de Teotihuacán en la actualidad.
8	Para su abordaje, Pixel presenta el Genially con la línea de tiempo que contiene a las distintas culturas abordadas.
9	Trabaja bien la conexión pasado-presente.
10	Pixel vincula con el presente hablando de la importancia y la continuidad de las obras incaicas.
11	Pixel explica el concepto de simultaneidad para revisar qué culturas convivieron a la vez en el continente americano. La propuesta intenta la vinculación con el presente en la caja 3, pero no se aborda en detalle en esta clase.

12	La caja 3 del trabajo final plantea un ejercicio de análisis y de reflexión ligando el pasado con los tiempos presentes.
13	No se abordan específicamente, aunque sí como parte de las habilidades de la clase de Historia.

A partir del abordaje de este registro observacional se nota que, si bien Pixel reconocía en la entrevista el trabajo a partir de las coordenadas temporales y espaciales mediante el Genially y el Google Maps, aparecía también la consideración de la relación del pasado con el presente a lo largo de sus clases. En el derrotero señalado en los protocolos se evidencia la necesidad de volver regularmente a estos recursos para ir “ubicando” las distintas culturas. A diferencia de otras maneras de secuenciar la competencia (Galluzi y Rodríguez, 2023), la practicante opta por abordarla transversalmente a lo largo de las clases como una base “piramidal” para las otras habilidades, que queda en evidencia en la idea de una batería de preguntas inicial para ubicar a los estudiantes en contexto. Surgen, sin embargo, problemas adyacentes. Algunos estudiantes no saben leer los números romanos que se utilizan frecuentemente para la escritura de los siglos en las periodizaciones de la Historia. Ello requiere su explicación al grupo. El desarrollo de la conciencia histórica-temporal es ineludible para las prácticas de preguntar propias de la clase de Historia puesto que siempre se trabaja sobre las coordenadas que provee esta competencia y es por ello que sus marcas aparecen en la totalidad de las prácticas. Recordemos que Santisteban (2017) argumenta en este sentido que las competencias de interpretación, imaginación y narración histórica se sintetizan en la conciencia histórica-temporal.

A modo de conclusión

El recorte de la investigación presentado en esta comunicación nos permite al menos valorar dos aspectos de la enseñanza de la Historia en el primer año de la escuela secundaria: la centralidad del diálogo como método de investigación y como posibilidad de aprendizaje y la diversidad de opciones creativas posibles de desplegar a partir del acompañamiento docente durante las prácticas iniciales. Nuestra opción fue profundizar esas conexiones desde las posibilidades de la pregunta en todas sus dimensiones como activación de la duda, la búsqueda de opciones y la apertura a aprender y a enseñar historia con atención al contexto áulico.

Los diálogos entre profesor acompañante de prácticas (Benjamin) y practicantes (Pixel y Puzzle) tienen su resultante en las prácticas de aula. Esos diálogos implican preguntas, reflexiones, repreguntas entre docentes y estudiantes, estudiantes en formación y estudiantes de la escuela secundaria. Poder contar con esos espacios de reflexión donde la duda, la revisión de la propuesta permite extrañarnos de la escena acontecida y convertir a la experiencia acompañada en posibilidad de aprendizaje profundo es habilitar escenas de cuidado y compromiso con los futuros docentes.

Por otra parte, analizar minuciosamente las prácticas e incluso convertirlas en objeto de investigación sobre la enseñanza del pensamiento histórico es sobrepasar el discurso pedagógico para tensionarlo al máximo con las preguntas ¿es posible enseñar a pensar históricamente? ¿cómo enseñar la/s temporalidad/es? ¿cómo pensarnos en tiempo y espacio? Sin respuestas absolutas a estas incógnitas, sí podemos contar con las prácticas concretas y convertirlas en experiencias reflexivas. Puzzle y Pixel aprendieron, y también lo hicimos nosotros al llevar adelante esta investigación.

En las observaciones registradas, se puede dar cuenta del proceso de acompañamiento, de “retroalimentación comunicativa” (Perkins, 2010) donde sugerimos cursos de acción para el abordaje de la temporalidad en el transcurso de las prácticas. Es relevante reconocer los cambios que se pusieron en juego para enseñar la temporalidad e intentar que los estudiantes de primer año se involucraran en ello. Pensar en propuestas concretas para sistematizar la comprensión de los estudiantes respecto al tiempo histórico implicó el planteo de preguntas que se iniciaron en formas simples y hasta dicotómicas, pero que avanzaron hasta la construcción de problemas a partir de la temporalidad. La pregunta, en sus diversas opciones, se presentó claramente como vertebradora de la enseñanza de competencias de pensamiento histórico y, particularmente, con la conciencia histórica y espacial de los estudiantes. La pregunta se presenta como opción clara de aprendizaje, constructora del trabajo paulatino y secuenciado sobre las coordenadas espacio-tiempo que ambas practicantes desplegaron mediante herramientas elegidas según sus propias preferencias.

Este fragmento de la investigación en curso muestra la complejidad de la enseñanza de metaconceptos (Kitson, 2015) como lo es la conciencia temporo-espacial y, a la vez, nos señala cómo, a partir del acompañamiento del formador, este conocimiento conceptualmente difícil (Perkins, 2010, p. 128) se vuelve enseñable porque se aprende de modo consciente, pausado y pautado. Comprender la temporalidad humana como componente de la conciencia histórica es antesala de poder enseñarla, un recorrido complejo pero posible.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Bazán, S. (2018). *Recorrido etnográfico por el escenario didáctico. Recursividad y vínculos entre prácticas, formación e investigación en el profesorado en Historia*. Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación* 7, pp. 17-32.
- Cerdá, M.C. y Mera, M.N. (2019). Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, N°17.
- Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & La historia enseñada* 33.
- Ethier, M., Demers, S. y Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9, pp. 61-74.
- Galluzi, M. y Rodríguez, B. (2023). La narrativa y la pregunta. Puertas de entrada al aprendizaje auténtico de la Historia y las Ciencias Sociales. En Bazán, S. y E. Devoto, *Itinerarios para enseñar Historia y Ciencias Sociales. Casos, problemas y narrativas para el aula de secundaria (EN PRENSA)*. Giedhics.
- Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), pp. 21-48.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la Historia* 7, pp. 69-91.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES* 30, N°82, pp. 281-309.
- Salazar Sotelo, J. (2007). El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias. En D. G. Curricular, *Historia i. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación*. Secretaría de Educación Pública.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados 12*, pp. 34-56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica. Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino 53*, pp. 87-99.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado 10*, pp. 57-79.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En Sears, A. y Wright, I. *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.