

# RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº23 - Noviembre 2023

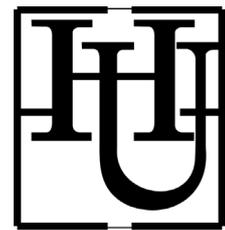


# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº 23 - Noviembre 2023



**APEHUN**

Asociación de Profesores de  
la Enseñanza de la Historia de  
Universidades Nacionales

# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

N° 23  
Noviembre 2023

**Reseñas** es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital  
ISSN 2796-9304

### COMITÉ ACADÉMICO

*Ivo Mattozzi*  
Libera Università di Bolzano

*Selva Guimarães Fonseca*  
Universidad Federal de Uberlândia

*Didier Cariou*  
Université de Bretagne Occidentale

*Antoni Santisteban*  
Universidad Autónoma de Barcelona

*Nelson Vásquez Lara*  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

*Sandra Rodríguez Ávila*  
Universidad Pedagógica Nacional

*Sebastián Plá*  
Universidad Nacional Autónoma de México

*Liliana Bravo Pemjan*  
Universidad Alberto Hurtado

*Sonia Regina Miranda*  
Universidad Federal de Juiz de Fora

*Augusta Valle Taimán*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*Beatriz Aisenberg*  
Universidad de Buenos Aires

*María Elina Tejerina*  
Universidad Nacional de Salta

*Marta Barbieri*  
Universidad Nacional de Tucumán

*Miguel Ángel Jara*  
Universidad Nacional del Comahue

*Isabelino Siede*  
Universidad Nacional de la Plata  
Universidad Nacional Patagonia Austral

*María Celeste Cerdá*  
Universidad Nacional de Córdoba

*Mariela Coudannes*  
Universidad Nacional del Litoral

*Sonia Bazán*  
Universidad Nacional de Mar del Plata

*María Paula González*  
Universidad Nacional de General Sarmiento

*Beatriz Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

*Gisela Andrade*  
Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de Quilmes

### CONSEJO EDITORIAL

**Coordinadora**  
*Graciela Funes*  
Universidad Nacional del Comahue

**Gestión de recursos**  
*Cristina Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

**Gestión de contenido**  
*Alcira Alurralde*  
Universidad Nacional de Tucumán  
*Susana Ferreyra*  
Universidad Nacional de Córdoba

**Edición y corrección de textos**  
*Carina Correa*

**Maquetación y edición**  
*Dolores González Montbrun*

**Gestión de redes y comunicación virtual**  
*Gerardo Añahual*

# Sumario

## I. PRESENTACIÓN DEL N° 23 de RESEÑAS.....7

## II. ARTÍCULOS

Museo, escuela y patrimonio: el caso del Museo Regional Salesiano de Rawson.....13

**Cintia Navas**

(Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco)

¿Por qué las infancias son invisibles en la enseñanza de la historia? Un análisis sobre los Diseños Curriculares bonaerenses, materiales didácticos y representaciones de docentes y estudiantes en actuales escuelas secundarias.....26

**Susana Soledad Saad**

(Universidad Nacional de Luján)

Formación Docente para el Nivel de Educación Básica y Estándares Pedagógicos para la Enseñanza de Historia.....45

**Marta Castañeda Meneses**

(Universidad de Playa Ancha)

La enseñanza de los problemas socialmente vivos desde una perspectiva interdisciplinar. Aportes metodológicos para su indagación.....59

**Erwin Parra, Mariela Susana Hirtz, Miguel Ángel Jara**

(Universidad Nacional del Comahue)

Las finalidades en la formación inicial docente: El enfoque de la didáctica de las ciencias sociales latinoamericanas.....77

**Jéssica Ramírez Achoy**

(Universidad Nacional Costa Rica)

## III. DOSSIER: Investigación en didáctica de la historia: objetivos, perspectivas teóricas y metodológicas, los temas y problemas de la investigación.

Coordinación y Presentación del dossier: Investigar en didáctica de la historia: entre apuestas actuales y desafíos urgentes.....93

**María Celeste Cerdá**

(Universidad Nacional de Córdoba)

Itinerarios, caminos y enlaces entre la formación y la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Desarrollo de un proyecto de investigación en Historia y Ciencias Sociales en el entorno de la UNMdP.....100

**Mónica Cristina Fernández y Silvia Amanda Zuppa**

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

Aportes para el estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.....114

**Alina Larramendy**

(Universidad de Buenos Aires)

¿Cómo se llega a ser el que se es? Investigar las experiencias de formación desde las vidas y las voces del profesorado.....130

**María Noel Mera**

(Universidad Nacional de Córdoba)

La conciencia temporal y espacial en las prácticas de preguntar de futuras profesoras en historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.....144

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

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

#### IV. ENTREVISTA

Entrevista a Edda Sant Obiols (University of Manchester-Universidad Autónoma de Barcelona): *Pensar la educación democrática como construcción de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos con los alumnos, tanto en las escuelas como en las universidades*.....162

**Por Virginia Tano y Jimena Rodríguez**

(Universidad Nacional de Comahue)

#### V. RESEÑAS

*¿Por qué arde Tucumán? Cierre de ingenios y conflictos sociales, 1966-1973. Cuaderno para el aula.* De Silvia G. Nassif, Daniela Wieder y Ximena M. Rosich.....172

**Por Lucía I. Vidal Sanz**

(Universidad Nacional de Tucumán)

*El nuevo régimen de las desigualdades solitarias.* De François Dubet.....177

**Por Anahí Salaverria**

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

# I. PRESENTACIÓN

# Presentación

## A 20 AÑOS DE RESEÑAS

Reseñas de Enseñanza de la Historia edita su primer número en 2003, lleva 20 años ininterrumpidos de presencia en los debates acerca de la enseñanza de la historia, al inicio con una regularidad anual y una edición en papel, más tarde la subimos a la red, en 2021 se presenta en el portal de revistas de la Universidad Nacional del Comahue y desde 2022 su edición es bianual.

**Liliana Aguiar**, historiando este aniversario dice: En 1999, cuando finaliza el siglo XX, docentes de Universidades Nacionales ponen las bases de APEHUN, red para el intercambio de proyectos, experiencias, investigaciones sobre la enseñanza de la historia.

2003. Cuatro años más tarde, la red ampliada, enriquecida en sucesivos encuentros, está lista para concretar un elemento más de aquel dispositivo: el nacimiento de su revista Reseñas de Enseñanza de la Historia. El nombre dice mucho, pero puede confundir. No trata de reseñas de libros, artículos, películas. Busca articular un tema amplio y complejo. Promete (el nacimiento siempre es promesa) ofrecer a la reflexión de sus autores/lectores un espacio de intercambio para construir su propia reseña.

Nos presentamos diciendo que era la concreción de un anhelo, pero también un nuevo compromiso de doble carácter, con el Estado y, a la vez, con la sociedad. Con el Estado en su concepción más amplia, como red de relaciones que sostiene la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumple un papel –nunca neutro políticamente– que debe ser develado críticamente y debatido entre generaciones. Con la sociedad civil, porque en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico la Escuela desempeña

un papel comprometido al incidir en la construcción/reproducción de la memoria colectiva. Nunca tan vigente la necesidad de reforzar aquel compromiso inicial (Presentación, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°1, 2003, p. 6)

Veinte años después constatamos, lo que ofrecimos como un “órgano difusor de cátedras de formadores de formadores en historia de universidades públicas”, es mucho más que eso. Parte vital de la red-dispositivo, espacio colectivo, incentivo a la escritura, apoyo a la investigación, diferentes posiciones, miradas desde el área, la disciplina, interdisciplina, multidisciplina se complementen o no, siempre se enriquecen.

La intención es sostenernos en las fronteras a partir del reconocimiento de la fuerte especificidad de nuestras cátedras: la experticia que se construye desde avances sobre cómo se enseña y se aprende historia, al calor de progresos importantes en nuestro país y en el exterior, reconociendo la necesidad de apoyar la investigación y la producción en el campo y, desde ahí, sentirnos parte y reclamar un lugar en las instituciones universitarias dedicadas a la investigación y docencia en historia (Presentación, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 2003, p. 7).

El número que hoy tienen en pantalla se emparenta con aquel de 2003 en las temáticas que abordan relación entre la escuela, museo y patrimonio; abordaje de las ciencias sociales en la escuela media; finalidades y significaciones; historia e “historias”; política, narración, ciudadanía y la historia, temas centrales –entre otros– en la conformación de esta disciplina escolar.

RESEÑAS 23 muestra el crecimiento de la investigación y su articulación con la práctica y la innovación que se documenta en el DOSSIER TEMÁTICO: *Investigación en didáctica de la historia: objetivos, perspectivas teóricas y metodológicas, los temas y problemas de la investigación*, que coordina y presenta **María Celeste Cerdá** (UNC), quien afirma: numerosas páginas se han escrito acerca de la investigación en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales. En ellas podemos encontrar debates sobre su estatus epistemológico y perspectivas metodológicas; líneas de indagación y áreas de vacancia, las vinculaciones que mantiene con otros campos de conocimiento y con las prácticas de enseñanza a las que intenta analizar, comprender y –eventualmente– transformar, *investigar en didáctica de la historia* nos permite bucear entre apuestas actuales y desafíos urgentes.

Cuatro artículos integran el dossier que abordan dos temáticas centrales. Los dos primeros abordan la importancia de la lectura y la escritura, uno centra su mirada en el aula de historia y el otro en la formación e identidad del profesorado en historia y da cuenta de la construcción de experiencia en el aula de

prácticas de la enseñanza de la Historia. Profesorado y estudiantes, historias, lecturas y escrituras se entrecruzan en *Aportes para el estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*, de **Alina Larramendy** (UBA) y *¿Cómo se llega a ser el que se es? Investigar las experiencias de formación desde las vidas y las voces del profesorado*, de **María Noel Mera** (UNC).

Los otros dos artículos pertenecen a un grupo de investigadoras e investigadores de larga trayectoria que centran la atención en la formación docente.

En el primero de ellos, la propuesta de GIEDHiCS es recuperar los recorridos anteriores y direccionarlos hacia contenidos y problemas propios del desarrollo curricular del nivel secundario, presentar secuencias de propuestas de enseñanza que enlacen experiencias en el aula de Historia con la formación, para fortalecer el rol profesional. *Itinerarios, caminos y enlaces entre la formación y la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Desarrollo de un proyecto de investigación en Historia y Ciencias Sociales en el entorno de la UNMdP*, de **Mónica Cristina Fernández y Silvia Amanda Zuppa**.

*La conciencia temporal y espacial en las prácticas de preguntar de futuras profesoras en historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, de **Benjamín M. Rodríguez y Sonia A. Bazán**, es una 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.

En la sección ARTÍCULOS, presentamos dos investigaciones en enseñanza de la historia. *Museo, escuela y patrimonio: el caso del Museo Regional Salesiano de Rawson*, de **Cintia Navas** (UNPSJB), se centra en la realidad de un museo escolar, creado en el año 1941 y organizado por estudiantes y el maestro de 6to grado del Nivel Primario del Instituto Don Bosco, analiza la relación entre museo, escuela secundaria y patrimonio en diferentes momentos y presenta una propuesta de articulación y enseñanza.

**Susana Soledad Saad** (UNLu) indaga *¿Por qué las infancias son invisibles en la enseñanza de la historia? Un análisis sobre los Diseños Curriculares bonaerenses, materiales didácticos y representaciones de docentes y estudiantes en actuales escuelas secundarias*. Los resultados demostraron que si bien la historiografía de las infancias (desde su constitución como campo de estudios) ha logrado visibilizar el rol de los/as niños/as como sujetos presentes y activos en la constitución y desarrollo de los diversos procesos históricos, sus producciones académicas han tenido poco impacto en los contenidos escolares pro-

puestos en los Diseños Curriculares bonaerenses, en los materiales didácticos de circulación escolar y en los abordados en las prácticas áulicas que desarrollan docentes y estudiantes en las actuales escuelas secundarias.

Tres investigaciones abordan la formación docente y enseñanza de las ciencias sociales. *Formación Docente para el Nivel de Educación Básica y Estándares Pedagógicos para la Enseñanza de Historia*, de **Marta Castañeda Meneses** (UPA), busca conocer el abordaje que se realiza de estándares e indicadores en la formación inicial docente con un estudio descriptivo, que analiza los programas formativos para el profesorado de Educación Básica, en Historia y su didáctica en cuatro universidades regionales chilenas. Como conclusión se reconoce priorización de aspectos disciplinares sobre procesos didácticos y cobertura parcial a nivel de estándares e inespecífica para los indicadores de los mismos.

**Erwin Parra, Mariela Susana Hirtz, Miguel Ángel Jara** (UNCO) en *La enseñanza de los problemas socialmente vivos desde una perspectiva interdisciplinar. Aportes metodológicos para su indagación* presentan el recorrido de una investigación exploratoria que atiende al problema enunciado, que abordan desde la investigación cualitativa y crítica con estudio de caso, que procura cartografiar la situación de la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar en escuelas secundarias de dos ciudades de la Norpatagonia, Neuquén y Cipolletti.

*Las finalidades en la formación inicial docente: El enfoque de la didáctica de las ciencias sociales latinoamericanas*, de **Jéssica Ramírez Achoy** (UNCR) presenta un estado de la cuestión sobre las investigaciones en la formación inicial del 2018-2023 y se concluye incluir en la FID el enseñar a investigar, sistematizar y publicar las prácticas docentes, buscar alternativas desde las y los docentes de aula y el estudiantado en formación para comprender a los Estudios Sociales y fortalecer el debate sobre la formación inicial con más investigaciones que nos permitan comprender cómo enseñamos a enseñar en América Latina.

En la sección ENTREVISTAS, **Virginia Tano y Jimena Rodríguez** investigadoras y profesoras del Equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia (EDiCSH) FACE. UNCO entrevistan a Edda Sant: “*Pensar la educación democrática como construcción de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos con los alumnos, tanto en las escuelas como en las universidades.*”

Dos interesantes RESEÑAS nos ofrecen claves analíticas para pensar el mundo global/local. **Lucía I. Vidal Sanz** (UNT) escribe sobre *¿Por qué arde Tucumán? Cierre de ingenios y conflictos sociales, 1966-1973. Cuaderno para el*

*aula*, de Silvia G. Nassif, Daniela Wieder y Ximena M. Rosich. **Anahí Salaverria** (UNMDP) reseña *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*, de François Dubet, Siglo XXI editores: 2023.

RESEÑAS quiere recordar una vez más a **Joan Pagés**, quien nos acompañó generosamente desde el primer número y que sigue con nosotros en la palabra de investigadoras e investigadores, en sus textos, en sus audios, en nuestras memorias y afectos.

Este aniversario, indica esfuerzos que explican la permanencia, entusiasmo que alimenta la continua mejora de la calidad técnica y académica. Calidad que se evidencia tanto en su Comité Académico –nacional e internacional–, en los autores/colegas y evaluadores como en su edición, maquetación y comunicación en las redes; al mismo tiempo, la apertura a temáticas renovadas, atracción de nuevos lectores, autores y equipos de investigación.

Por lo tanto, expresamos a todos ellos nuestro agradecimiento y auguramos muchos años más a nuestra revista.

APEHUN-RESEÑAS, inseparables, se retroalimentan.

**Consejo Editorial**

Noviembre 2023

### **Referencia bibliográficas**

Aguiar, L., Funes, G. y Tejerina, M.E. (2003). Presentación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, APEHUN, Universitas.

## II. ARTÍCULOS

# Museo, escuela y patrimonio: el caso del Museo Regional Salesiano de Rawson

Cintia Navas\*

\*

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.  
cintianavas@yahoo.com.ar

## Resumen

Los museos son importantes recursos didácticos que nos permiten buscar modos diferentes de acercar la historia a nuestros estudiantes y de alentar aprendizajes significativos en ellos, pero en pocas ocasiones se lo utiliza ¿Por qué es un recurso en desuso? ¿Se lo considera una forma de enseñanza-aprendizaje antigua?

El siguiente trabajo se centra en la realidad de un museo escolar, el Museo Regional Salesiano (MRS) de la Ciudad de Rawson, provincia del Chubut, creado en el año 1941 y organizado por estudiantes de 6to grado del Nivel Primario del Instituto Don Bosco, junto a su docente el maestro José Morell.

A pesar de la larga trayectoria dentro del colegio (82 años) y de la importancia de estos espacios como recursos educativos, los actuales docentes del Nivel Secundario recurren en pocas ocasiones a él, es decir que, si bien no deben pasar por la burocracia que implica una salida educativa (proyecto, seguros, transporte, autorizaciones, etc.) no lo utilizan habitualmente.

¿Cuáles son las ventajas de utilizarlo como recurso didáctico? ¿Resulta atractivo para los estudiantes? ¿Por qué los profesores no utilizan el MRS a la hora de dar clases? ¿Qué factores influyen en la desconexión? ¿Es posible pensar en estrategias que muestren los beneficios que ofrecen los museos?

**Palabras clave:** museo, escuela, patrimonio, recursos didácticos.

***Museum, school and heritage: the case of the Salesian Regional Museum of Rawson***

## Abstract

*Museums are important didactic resources that allow us to look for different ways of bringing history to our students and encouraging significant learning in them, but they are rarely used. Why is it a disused resource? Is it considered an old way?*

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 13 – 25]

Recibido: 20/09/2023

Aceptado: 05/10/2023

ISSN 2796-9304

*The following research work will focus on a School Museum, the Museo Regional Salesiano (MRS) of the City of Rawson, province of Chubut, created in 1941 and organized by 6th grade students of the Primary Level of the Don Bosco Institute, together to his teacher, the teacher José Morell.*

*Despite the long history within the school (82 years) and the recognized importance of museums as educational resources, Secondary Level teachers rarely resort to it, that is, although they do not have to go through the bureaucracy that implies an educational output (project, insurance, transport, authorizations, etc.) they do not use it regularly. What are the advantages of using it as a teaching resource? Is it attractive to students? Why don't teachers use the MRS when teaching? What is this lack of articulation due to? Is it possible to think of strategies that show the benefits that museums offer?*

**Keywords:** museum, school, heritage-didactics strategies.

## Introducción

*El museo se constituye como una alternativa didáctica a través de la cual diferentes contenidos y núcleos temáticos se pueden interrelacionar... para ser compartido entre alumnos de distintos años de escolaridad, donde cada uno realice sus aportes según sus posibilidades y sus saberes previos. (Hisse, 2005, p. 15)*

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, del Patrimonio y de la Historia en particular, los museos no siempre son considerados importantes, pero desde hace años organizaciones internacionales como el ICOM (International Council of Museums) y CECA (Committee for Education and Cultural Action) promueven que dejen de verse solo como espacios de ocio o esparcimiento y los refuerza como lugares de educación no formal que beneficia tanto a escolares como a la población en general, que puede materializar/significar momentos y situaciones mediante la contextualización de objetos o espacios patrimoniales. Pero ¿por qué no es un recurso didáctico utilizado asiduamente? ¿Por qué se observan desencuentros entre Museos y Escuelas?

En dicho marco, se busca vislumbrar algunas respuestas mediante el análisis de un caso particular, el Museo Regional Salesiano, el cual se encuentra dentro del Instituto Don Bosco (IDB) de Rawson, colegio que involucra Nivel Inicial, Primario y Secundario; para luego proponer una intervención que permita ver a profesores y estudiantes algunos de los usos que puede brindar el MRS.

Es preciso destacar que este artículo de reflexión proviene de una investigación de Tesis de Maestría en Didácticas Específicas de las Ciencias Sociales, dictada por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, dirigida por el Doctor Sergio Merino (Navas, 2023).

Si bien la investigación revela aspectos relacionados con un caso, nos permite observar cuestiones que claramente pueden ser pensadas para otros museos y espacios patrimoniales.

### **Museos: una palabra, multiplicidad de funciones**

A lo largo del tiempo, la concepción de museo ha ido cambiando, principalmente lo ha hecho por las acciones desarrolladas por el ICOM, organización internacional encargada de trabajar las problemáticas que estas instituciones enfrentan, pero también responsable de condensar y reformular la noción de museo en función de las diversas aristas que estos espacios van desarrollando en el mundo.

En 2022, se generó la última definición de museos, donde no se los concibe ya como un reducto exclusivo para profesionales en conservación, catalogación o un gabinete de curiosidades, como sucedía hasta la década del 40, sino que le asigna multiplicidad de funciones:

Un museo es una institución permanente sin ánimo de lucro al servicio de la sociedad que investiga, colecciona, conserva, interpreta y expone el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Funcionan y se comunican de forma ética, profesional y con la participación de las comunidades, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. (ICOM, 2022)

Esta acepción nos habla de que los museos buscan responder a los nuevos intereses de los usuarios, estar atento a los cambios sociales, y a la dimensión educativa. En definitiva, plantea que deben pensarse como un servicio social que ofrece una alternativa cultural a la comunidad. Esta concepción, consensuada el 24 de agosto de 2022, reconoce además la importancia de la inclusión y la participación de las comunidades.

## Museos y Escuelas

Los museos, monumentos musealizados y centros de interpretación del patrimonio son espacios fundamentalmente didácticos. Lugares no formales de enseñanza, aprendizaje y de comunicación, en los cuales lo importante es que el usuario entienda, aprenda, interprete o se emocione a partir de determinados objetos o montajes. (Iber 39, 2004, p. 5)

La escuela sigue desempeñando un papel primordial en el ámbito educativo, pero debe hacer frente a limitaciones lógicas derivadas de las actuales necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general.

Una de las estrategias que pueden ayudar son los museos. Ellos tienen como finalidad ser un lugar para el resguardo del patrimonio de una sociedad, promotor de su respeto y utilidad, pero también desde un punto de vista pedagógico, un recurso didáctico para la enseñanza, un medio para el aprendizaje de diferentes áreas del saber.

Si bien es real que en principio los museos fueron mediadores entre los objetos y los visitantes, poco a poco ese rol se fue modificando, pasando a ser agentes culturales relacionados con la comunidad, buscando ampliar el conocimiento y comprensión sobre el patrimonio.

Precursores de la generación de vínculos participativos entre escuelas y museos fueron José Pérez Gollan y Marta Dujovne, quienes, en 1988 con el Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, llevaron a cabo diversas acciones entre las que se destacaron la creación de valijas didácticas utilizables en escuelas, de salas para niños, talleres, visitas basadas en preguntas, etc.

En la actualidad, con el objetivo de fortalecer la relación entre ambas instituciones, hace su aparición el concepto de **curaduría educativa**, el cual refiere a la selección de objetos y construcción de guiones relacionados con los contenidos que los estudiantes-docentes están abordando en el aula. Así, el trabajador del museo se transforma en

...una figura híbrida que involucra procesos educativos, pedagógicos, artísticos y curatoriales en sus prácticas e investigaciones; es una figura compleja que crea estrategias, produce conocimiento, investiga sobre los públicos y más acciones para promover al museo ... como plataforma de estudio y socialización. (Cagigas, 2013, p. 8)

## **Encuentros - desencuentros entre las escuelas y el museo**

La muestra debe configurar una serie de estrategias que permitan no solo la observación de objetos, sino favorecer en sus visitantes una conexión entre la exposición y sus vivencias, para lograr una apropiación significativa del patrimonio. En este sentido, la exposición debe adaptarse a las necesidades educativas de cada uno de los grupos, la motivación de la visita, los saberes previos, etc. "...para su preparación se tienen en cuenta las características de los grupos a las que están dirigidas (edad y grado de escolaridad), los aprendizajes específicos que se proponen alcanzar y la adecuación de los contenidos a los currículos escolares" (Alderoqui, 1996, p. 99); por ello, es necesario generar sinergia entre el docente y el personal del museo.

Diferentes estudios plantean que, en las prácticas educativas, los maestros no lo utilizan debido a los desencuentros en los enfoques y las expectativas que tienen de los museos. También es un factor a tener en cuenta que los planes de las carreras docentes no contemplan la educación patrimonial:

...aburrido como un museo...vetusto como un museo...viejo como pieza de museo... nuestro lenguaje abunda en expresiones como estas, que dan cuenta hasta qué punto los museos se nos presentan como instituciones ajenas no sólo a lo cotidiano, sino también a la cultura viva, en permanente transformación. (Dujovne, 1995, p. 13)

En "...la articulación museo-escuela, la práctica y las representaciones suelen vincularse a la indiferencia y la rutina más que a la valoración de las posibilidades que el museo ofrece para potenciar la tarea educativa" (Alderoqui, 1996, p. 167). Factores como el miedo y la incompreensión generan distancia entre ambos. De esta manera, cada uno se concentra en su espacio: el docente considera que es una labor extra y el museo se preocupa más por el trabajo interno de conservación, catalogación e inventariado del patrimonio que en la articulación con la comunidad.

Esa desconexión debe quebrarse para que el espacio deje de ser visto como un depositario cultural pasivo y se convierta en un centro activo que brinde información, se proyecte a nivel educativo mediante la generación de actividades creativas que busquen vincular a los estudiantes con el patrimonio, pero también con el pasado, el presente y el futuro de las sociedades en las cuales se encuentran inmersos.

### ¿Cómo favorecer esa articulación?

El primer paso para favorecerla es pensar al museo no solo desde una relación clientelar (una visita que se ofrece), sino como un proceso que implica por lo menos tres pasos: una actividad **previa** dentro del aula, la **visita** a la muestra, el contacto con los objetos y, finalmente, **retornar** al aula para analizar lo observado. Es decir, una experiencia formativa dada en tiempos-etapas sucesivas de apropiación que permitan trabajar el patrimonio y los contenidos más profundamente.

En este marco, Silvia Alderoqui (2002, p. 168) nos relata una experiencia dada en Inglaterra en el año 1997, la cual brinda algunas nociones respecto a condiciones que deben tenerse en cuenta a la hora de generar una actividad conjunta entre las instituciones, respetando las necesidades del público escolar:

- Visitas vinculadas con el contenido escolar, con el currículum escolar.
- Alumnos involucrados en el tema...
- Docentes que consideran que la buena enseñanza y el buen aprendizaje pueden ocurrir tanto en la escuela como en el museo.
- Actividades preparatorias en la escuela acerca de lo que van a ver...
- Actividad realizada alrededor de una sola temática...
- De regreso a la escuela actividades de seguimiento...

Para lograr esta articulación, es preciso romper con la significación hostil del museo como aburrimiento, queja o incomprensión, para favorecer su potencial educativo, como recurso pedagógico que los docentes pueden utilizar a la hora de profundizar saberes que enseñan. Se trata de una tarea conjunta que debe ser llevada a cabo por ambas instituciones.

### **Poniéndonos en contexto: la obra salesiana y el Museo Regional Salesiano**

Para visualizar lo significativo de la articulación entre museos-escuelas y los aportes/perspectivas de Silvia Alderoqui, se recurrió a analizar un caso particular: el Museo Regional Salesiano y el Nivel Secundario del Instituto Don Bosco de la ciudad de Rawson, capital de la provincia del Chubut.

En principio, se buscó identificar cuáles eran las “quejas”-conflictos entre ambas instituciones para luego, a través de la construcción conjunta de una Secuencia Didáctica, visualizar el potencial de tener un museo dentro del colegio.

Pero primero veamos cómo y por qué se produce la llegada de los salesianos y qué acciones emprendieron.

En modo sintético, diremos que el arribo de la Congregación Salesiana a Rawson se relaciona con dos factores: por un lado, la necesidad de control de las tierras patagónicas y sus habitantes por parte del Estado; y por otro, el cumplimiento del sueño de Don Bosco de evangelizar las lejanas tierras de América del Sur. Así, llegará en 1892 el Padre Pedro Bonaccina y luego el Padre Bernardo Vacchina.

El proyecto fue puesto en marcha. Poco a poco los salesianos sumaron feligreses, llegando a cumplir con demandas de la población local que el mismo gobierno nacional no lograba concretar: escuela con internado, un hospital con atención médica, botica, sala de cirugía, crematorio, una imprenta en español –la primera en todo el territorio nacional del Chubut– talleres de oficio y el primer museo de la patagonia.

El Museo Regional Salesiano fue creado en 1941 por iniciativa del Padre Antonio Fernández, religioso que se encontraba a cargo de la obra salesiana en la ciudad. Teniendo en cuenta la cantidad de material lítico que los estudiantes del colegio obtenían de sus salidas al campo y los objetos que los vecinos fueron donando, propone al maestro de 6to grado, José Morell, y a sus estudiantes la organización de un museo escolar.

Así, el espacio fue configurándose en diferentes fondos: pueblos originarios, inmigrantes, instituciones de Rawson, numismática, ciencias naturales y obra salesiana.

Desde su creación, vivió momentos de cierres y aperturas, dependiendo de la importancia que los directores de la Obra le fueron dando. Ello pudo haber repercutido en la falta de apropiación del espacio, en la desconexión entre el colegio y el museo.

¿A qué se debe esa falta de articulación? ¿Por qué el MRS pierde su carácter original de escolar? ¿Por qué deja de ser utilizado como recurso para dar clases?

Los docentes del IDB y sus pareceres respecto a los museos

Para identificar los factores que hacen a esa falta de articulación en el Área de Historia, se recurrió a realizar una serie de encuestas y entrevistas en profundidad a los docentes del Instituto Don Bosco.

Los profesionales coincidieron en que las salidas escolares son un buen recurso a la hora de enseñar, que permiten significar las temáticas abordadas en el aula y hasta generar en los estudiantes mayor interés en los saberes trabajados; pero estos aspectos positivos se diluyen cuando se los indaga sobre las actividades realizadas en el último año, resultando en que pocos han

realizado salidas y ninguno utilizó el museo que se encuentra dentro del mismo colegio.

Al consultarles sobre los motivos por los que *no* las hacen, lo primero que destacan es la burocracia: la planificación, el contacto con el espacio donde se realizará la visita, las autorizaciones, el seguro, el transporte, los docentes acompañantes, el pago de gastos, etc.

Pero hay un factor que parece pesar más aún, el tiempo: los docentes plantean que tienen muchos contenidos para trabajar durante el año y poco tiempo semanal para desarrollarlo. No tienen tiempo para armar una nueva planificación ni para articular acciones con otros profesores; aunque el MRS se encuentre en la misma manzana, plantean que no cuentan con el tiempo para recorrerlo y pensar cómo articularse con él.

Cuando hablamos específicamente del Museo Regional Salesiano, son conscientes de que la burocracia no es el problema, pero aparecen preconceptos tales como: “los museos se visitan una vez, luego es lo mismo siempre”, “el museo trata sobre indios y curas” “¿Se puede trabajar con el museo? ¿Cómo se hace?”, etc. Cuestiones que nos hablan del desconocimiento sobre los fondos que el museo resguarda y de la falta de formación/experiencia sobre cómo trabajar con ellos.

### **Creación e implementación de una experiencia conjunta**

A fin de mostrar las ventajas educativas de su uso, se propuso articular con un docente para realizar, una Secuencia Didáctica que implique el uso del patrimonio.

Si bien no fue una tarea fácil, logró concretarse. Teniendo en cuenta lo planteado por Silvia Alderoqui, se pensó en el desarrollo de una actividad en tres etapas, a partir de una pregunta problematizadora, el tema a trabajar fue: La guerra ¿Única e inaplazable salida a los conflictos?: Causas y desarrollo de la Primera Guerra Mundial, 1914-1918.

**Etapa previa:** desarrollada en el aula, en la cual el docente habla del MRS y de la importancia del patrimonio. En cuanto al saber, desarrolló la introducción (retomando la guerra como forma de resolución de conflictos), las tecnologías de la 2da Revolución Industrial aplicadas a la contienda y las etapas de la Gran Guerra.

Desde el Museo, se envió a los estudiantes una encuesta digital a fin de conocer sus ideas previas. De ella se desprende que la mayoría de los chicos consideran que los museos son “algo viejo” “aburrido”, pocos conocen los museos de la ciudad y solo algunos habían visitado el MRS.

**Etapa de visita:** la acción comenzó con la responsable del museo visitando el aula de 4to año, a fin de brindar más información sobre el espacio que visitarían. Luego, se recorrieron las galerías históricas del colegio para revalorizar la historia de la obra salesiana, hasta llegar a la sala del museo donde se dispuso una muestra especial preparada para tal fin.

La misma inició con un panel en el que podían verse afiches propagandísticos de la época, relacionados con el reclutamiento de soldados, la situación de las colonias e historietas que exaltaban tanto el sentimiento de nacionalismo como la xenofobia hacia el enemigo. Las imágenes fueron elegidas a fin de relacionarlas con las causas de la guerra trabajadas en el aula.

A continuación, se dispusieron elementos de comunicación utilizados masivamente durante la guerra, un telégrafo y un receptor de radio a válvulas, ambos avances tecnológicos propios de la Segunda Revolución Industrial.

Se continuó con la exposición y lectura de dos ejemplares del *semanario La Cruz del Sur*, informativo que se imprimió en la manzana salesiana entre 1905 y 1952, brindando información local, regional, nacional e internacional. Los ejemplares elegidos fueron del 8 de agosto de 1914 y del 18 noviembre de 1918<sup>1</sup>. Con la lectura de los artículos seleccionados, se buscó retomar lo trabajado en clases (inicio y fin de la contienda).

Luego, se observaron máquinas de escribir, mostrando los avances tecnológicos de los países. Finalmente, se dispuso una vitrina donde se expusieron bayonetas y armas de uso masivo.

**Etapa posterior:** se retomaron los saberes trabajados tanto en el aula como en el museo, además de buscar la recuperación de los sentires de aquellos que fueron los protagonistas de la muestra.

## Sentires

A fin de captar las sensaciones y vivencias de los protagonistas, se realizó una nueva encuesta a los estudiantes y una entrevista al docente.

En el caso de los alumnos, se observa un cambio importante ante la misma pregunta respecto a la idea de museo, la mayoría indicó que era algo “copado” (ya no se destaca la opción de viejo o aburrido). En relación con el MRS, todos indicaron “Me gustó”, “Me interesó”, “Me divirtió”, “Es una forma simple de explicar las cosas”. Para finalizar la encuesta, y teniendo en cuenta que en la

---

<sup>1</sup> Se trata de los ejemplares del 1 de agosto de 1914 (N°491, Año X); el 8 de agosto de 1914 (N° 492, Año X) y del 18 de noviembre 1918 (N°704, Año XIV).

anterior más de la mitad había explicitado que no conocía ningún museo de la ciudad, se les preguntó si les interesaría conocer otro, resultando que un 100% dijo que sí.

Ello nos habla de que la experiencia les generó interés, dejaron de pensar que solo es un espacio de aburrimento y cosas viejas para pasar a verlos como espacios interesantes para visitar.

En el caso del profesor, surgieron expresiones como “La verdad es que me gustó, superó mis expectativas en cuanto a la presentación...”, “...considero que se logró articular la historia y el Museo”, “Me parece que está buenísima esta articulación... porque nos ponemos en concreto con los objetos, las cosas que ven, que estamos estudiando”. En cuanto a sus estudiantes planteó: “... les interesó, los vi que prestaron atención, que estuvieron respetuosos, los vi concentrados, la verdad es que los vi interesados.”

Así, el docente se sorprende, observa que los objetos de valor patrimonial con los que se cuenta contribuyen a materializar los contenidos que se trabajan en la clase. Ve en el MRS una herramienta, estrategia didáctica a utilizar.

## **A modo de conclusión**

A lo largo de este artículo, basado en una investigación acción, atendiendo particularmente a dos espacios: el Museo Regional Salesiano y el Nivel Secundario del Instituto Don Bosco de Rawson, se han identificado factores que hacen a la falta de uso del MRS como recurso didáctico; pero, sobre todo, se buscó alentar la articulación entre ambos espacios a través de la implementación de una secuencia didáctica.

Para pensar en esa falta de articulación, es preciso visualizar un marco más general en el cual las instituciones (nacionales, provinciales, locales), las políticas públicas e incluso la población, todos responsables de la conservación del Patrimonio Histórico del Chubut, no desarrollan acciones tendientes a la conservación y protección de los objetos con valor histórico material e inmaterial. Sistemáticamente, se dan muestras de desinterés y desconocimiento: lo vemos en, por ejemplo, venta de restos arqueológicos en redes sociales, la demolición de casas antiguas o la no intervención en edificios históricos con riesgo de derrumbe.

Pero, además, deben sumarse aspectos relacionados con la propia labor docente y su formación. A decir de los propios profesores, las cuestiones que hacen al no uso del patrimonio son:

- **Preconceptos respecto a los museos:** consideran que son estáticos, que pueden ser visitados en una oportunidad y luego “es siempre lo mismo”,

desconocen que es posible generar muestras o actividades especiales. Otra idea que se expresa es que las acciones deben darse desde el museo hacia la escuela y no como un trabajo conjunto.

- **Burocracia y tiempo:** generación del proyecto, autorizaciones, transporte, personal acompañante “todo lleva tiempo”. Sabemos que la situación salarial obliga a los profesores a tener horas en varios colegios, este contexto atenta contra la creatividad y la generación de propuestas distintas/innovadoras que favorezcan aprendizajes significativos.
- **Carencia de formación:** en las carreras de formación de grado no se contempla la capacitación en cuestiones patrimoniales. Tampoco es posible disponer de cursos que planteen la temática. Ello se relaciona con los preconceptos que existen alrededor de los museos, son considerados “estáticos” “viejos” “aburridos”. En ese marco, los talleristas eligen dedicarse a temas relacionados con las TIC’s u otras temáticas en boga en la actualidad como lo son la ESI y cuestiones de género.
- **Desconocimiento y desinterés en las muestras que ofrecen los museos de la zona:** los entrevistados hablan principalmente de falta de promoción de las colecciones. No los han visitado ni por cuestiones laborales, ni por interés personal, por lo cual no pueden articular los contenidos prescriptos en los Diseños Curriculares Provinciales.

Así se observa, además de una falla en el acompañamiento de las instituciones gubernamentales, una falta de empoderamiento cultural en la comunidad educativa sobre la trascendencia de los museos, del patrimonio ,y en este caso, sobre el Museo Regional Salesiano. Para comprender esta situación sociocultural, que se impregna en el paradigma docente, es útil hacer un ejercicio personal con el siguiente cuadro de situación: si estuviéramos viviendo en París y los docentes tuvieran la posibilidad de llevar a sus alumnos al Museo de Louvre: ¿Tomarían la misma actitud? ¿Sería su paradigma el del desconocimiento y la falta de participación? ¿No lo tendrían en cuenta como recurso didáctico? ¿Qué factores hacen que museos conocidos mundialmente sean reconocidos culturalmente por la comunidad y los docentes? ¿Es producto de la capacitación y la formación docente recibida? ¿De su experiencia como estudiantes? ¿O se trata del valor cultural y social que esos representan? Salvando las distancias ¿Por qué no pensar que nuestros museos pueden ser visualizados y puestos en valor de igual modo?

Como vimos, para mostrar las ventajas de articular el MRS e Historia I, es que se planificó y se llevó a cabo una secuencia didáctica en relación con la Primera Guerra Mundial.

Se trató de una planificación acotada/breve que resume la complejidad que implica la práctica de la enseñanza, pero también la investigación y la reflexión sobre la praxis. Como plantea María Taboada, citando a Philippe Perrenoud, “(...) el diseño y la evaluación de la secuencia didáctica puede ser pensado como una estrategia de formación docente y también como la mejora de la práctica” (2021, p. 161).

Luego de la experiencia, los estudiantes se mostraban mucho más atraídos por el museo, las expresiones demuestran satisfacción ante la experiencia nueva de abordar un saber de manera distinta, pero también al ver que dos partes de la Casa Salesiana trabajan en conjunto para fomentar en ellos el aprendizaje. Lo que resultó más interesante aún es que el 100% de los chicos indicaron que quieren conocer otros museos de la ciudad.

Para el profesor involucrado, resultó una novedad abordar un tema específico con una muestra especial del MRS. La práctica le mostró que ir al museo no era perder un día de clases, sino seguir trabajando el tema de una forma complementaria, con un recurso didáctico distinto. Observó, además, que los estudiantes se interesaron, prestaron atención, pudo vivenciar que los objetos de valor patrimonial contribuyeron a materializar los contenidos que se desarrollaron en la clase. Ve en el MRS una herramienta, una estrategia didáctica a utilizar.

Así, es posible ver que esta investigación permite pensar en nuevos desafíos y nuevas oportunidades educativas al destacar el valor de una estrategia poco utilizada como lo son los museos, pero también muestra los beneficios de trabajar en conjunto desde la interdisciplinariedad para construir recursos y conocimientos entre pares.

Es posible generar futuras acciones con diversos dispositivos de acompañamiento, con espacios de formación y trabajo, como lo son talleres, planificaciones compartidas, construcción de casos, encuentros, entre otros, que permitan fortalecer los saberes y las estrategias a ser utilizadas a la hora de pensar el diseño de una clase.

En definitiva, y en modo extensivo a otras instituciones, las escuelas y los museos no deben seguir relacionándose desde el miedo, el desconocimiento, la queja o la incomprensión. Tienen que pensarse en un trabajo conjunto, como aliadas que persiguen un objetivo común: lograr poner en valor el patrimonio histórico, natural y cultural, pero sobre todo buscar la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes a través de diversas estrategias como lo es una visita a un museo, ya sea en forma física, virtual o híbrida.

## Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. (Comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Ed. Paidós.
- Alderoqui, S. (2002). Museos y escuelas: una sociedad fructífera. En: *Memorias del Seminario Internacional Interdisciplinariedad y Currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad*. f/d.
- Cagigas, M. (2013). *La curaduría educativa: análisis, reflexiones y estudio de casos* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas, una visita al museo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hisse, C. (2005). *Hacia una mejor calidad de la educación rural: Ciencias Sociales*. Dirección general de cultura y educación de la provincia de Argentina.
- International Council of Museums (INCOM). (2022). *Definición de museo*. Recuperado de: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Museografía didáctica en historia. (2004). *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 39. Ed. Graó.
- Navas, C. (2023). *Los museos escolares en la enseñanza de la historia dentro de la educación secundaria. Análisis de un caso: el Museo Regional Salesiano de la ciudad de Rawson, Provincia del Chubut* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Taboada, M. (2021). *Secuencias didácticas: preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.

# ¿Por qué las infancias son invisibles en la enseñanza de la historia? Un análisis sobre los Diseños Curriculares bonaerenses, materiales didácticos y representaciones de docentes y estudiantes en actuales escuelas secundarias

Susana Soledad Saad\*

\*

Universidad Nacional de  
Luján, Argentina.  
soledad.saad@hotmail.com

## Resumen

El presente artículo contiene lineamientos generados a partir de un trabajo de investigación realizado con la finalidad de analizar el lugar que ocupan las infancias como sujetos históricos en el estudio y la enseñanza de la historia. En líneas generales, los resultados demostraron que, si bien la historiografía de las infancias (desde su constitución como campo de estudios) ha logrado visibilizar el rol de los/as niños/as como sujetos presentes y activos en la constitución y desarrollo de los diversos procesos históricos, sus producciones académicas han tenido poco impacto (aún) en los contenidos escolares propuestos en los Diseños Curriculares bonaerenses, en los presentados en materiales didácticos de circulación escolar y en los abordados en las prácticas áulicas que desarrollan docentes y estudiantes en las actuales escuelas secundarias.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, infancias, escuela secundaria actual.

**Why are childhoods invisible in the teaching of history? An analysis of the Buenos Aires Curricular Designs, teaching materials and representations of teachers and students in current secondary schools**

## Abstract

*This article contains guidelines generated from a research work carried out with the purpose of analyzing the place that childhoods occupy as historical subjects in the study and teaching of history. In general terms, the results demonstrated that although the historiography of childhood (since its constitution as a field of studies) has managed to make visible the role of children as present and active subjects in the constitution and development of the*

RESEÑAS N° 23  
AÑO 2023  
[pp. 26– 44]  
Recibido: 30/09/2023  
Aceptado: 23/10/2023  
ISSN 2796-9304

*various historical processes, their academic productions have had little impact (yet) on the school contents proposed by the Buenos Aires Curricular Designs, on those presented in didactic materials for school circulation and on those addressed in the classroom practices developed by teachers and students in current secondary schools.*

**Keywords:** *history teaching, childhoods, current high school*

*“Estudiar el pasado de la infancia es un requisito fundamental para hacer otra infancia, para construir otro mundo”*

Villalón Gálvez y Pagès Blanch (2013, p. 62)

*“...las infancias y juventudes son las más ignoradas a lo largo de la historia. Se sabe mucho de los grandes hombres, pero del resto no”*

Reflexión de un estudiante de 6to año de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires

## Introducción

El presente artículo se constituye como un primer abordaje de los resultados de un trabajo de investigación<sup>1</sup>, realizado con la finalidad de analizar cuál es el lugar que ocupan las infancias como sujetos históricos en los contenidos escolares pensados para el nivel secundario en la actualidad. Para lograr este objetivo, y como base de la investigación, se consideraron una serie de interrogantes sobre los cuales reflexionar durante su desarrollo, entre los cuales se encuentran:

- ¿Cómo y a partir de qué fundamentos y contenidos se presentan, visibilizan o invisibilizan a las infancias como sujetos históricos en los diseños

---

<sup>1</sup> Realizado en el marco de una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN), bajo la dirección y codirección de Mg. Grande, Patricio y Mg. Wiurnos, Natalia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (EXP-LUJ: 0001070/2019 – Res. RESREC-LUJ: 0000069-20). Una versión preliminar de este trabajo también fue presentada en las XVIII Jornadas Interescuelas de Historia, en la Mesa temática N°108: “La historia, la enseñanza y las innovaciones en la historia escolar en el siglo XXI”, bajo la coordinación de Dr. Jara, Miguel, Mg. Andrade, Gisela y Esp. Campilia, Mariano; Universidad Nacional de Santiago del Estero; 11 de mayo de 2022.

curriculares para el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, en los materiales didácticos de circulación escolar y en las representaciones y prácticas de docentes y estudiantes?

- ¿Hay un desfase entre la historia investigada desde la historiografía de las infancias y la que se enseña y se aprende en la escuela secundaria actual? Si la respuesta es positiva, ¿por qué es así?
- ¿Cuál es el sentido de construir relatos desde las infancias en la escuela secundaria?
- ¿Qué aportes puede generar este abordaje histórico para la conformación de estudiantes también constituidos como ciudadanos/as comprometidos/as con las realidades sociales del presente?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, y como parte de la investigación, se llevó a cabo un trabajo cuya metodología está compuesta por el estudio y el análisis de cuatro ejes complementarios:

- Un relevamiento de historiografía especializada en estudios de las infancias;
- Un relevamiento de los diseños curriculares del nivel secundario para las asignaturas Ciencias Sociales e Historia, vigentes en la provincia de Buenos Aires;
- Un relevamiento de propuestas didácticas presentes en una selección de materiales de divulgación, principalmente manuales escolares; y, por último:
- Un trabajo de campo dividido en dos partes:
  1. La realización de una serie de entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel secundario y superior (contabilizando una totalidad de 20, de las cuales 9 se realizaron a docentes que se desempeñan solo en nivel secundario, 9 a docentes que se desempeñan tanto en nivel secundario como en superior –incluyendo a una especialista en estudios de las infancias– y 2 a docentes que se desempeñan solo en nivel superior), cuyos trabajos los realizan en algunos partidos de las regiones educativas 10 (Luján, San Andrés de Giles y Gral. Rodríguez), 11 (Campana), 9 (San Miguel) y 8 (Merlo y Haedo) de la provincia de Buenos Aires; y,
  2. La realización de una encuesta a diversos grupos de estudiantes de 6to año de distintas escuelas secundarias, contabilizando un total de 40 estudiantes de 5 escuelas de gestión estatal y privada de la región educativa 10 (ubicadas en los partidos de Luján, San Andrés de Giles y

Gral. Rodríguez) de la provincia de Buenos Aires. Ambos ejes tuvieron por finalidad poder indagar posibles tratamientos y representaciones que poseen tanto docentes como estudiantes respecto al tema planteado.

Sobre este último punto, es importante que los/as lectores/as tengan en cuenta que lo que se detallará al respecto no es planteado como algo representativo, sino como estudios de caso que permitieron observar cómo se aborda esta temática a través de una “muestra” de lo que ocurre en las instituciones educativas.

### **El estudio de los grupos y/o clases subalternas y de las infancias en la historiografía: algunas consideraciones iniciales**

Durante el transcurso del siglo XX, el estudio de la historia ha atravesado por una serie de transformaciones significativas, ya que diversos desarrollos historiográficos han propuesto una renovación de enfoques, perspectivas, objetos de estudio, metodologías. El estudio de una historia principalmente política ocupada en resaltar a los “grandes hombres” y a las élites ha comenzado a complementarse, paulatinamente, con otros que centraron su interés en el estudio de las bases socioeconómicas y en la intervención protagónica de los denominados grupos subalternos. En esta línea, puede decirse que las investigaciones realizadas desde la Historia Social y Cultural y, posteriormente las propias del Grupo de los Estudios Subalternos, han permitido a los/as historiadores/as involucrarse en cuestiones que antes se consideraban parte del ámbito “privado”. Además, ello también ha sido materializado en la acuñación de nuevas categorías analíticas como la de “subalternidad”, la cual ha comenzado a utilizarse para indicar un atributo general de subordinación en términos de clase, casta, edad, género, ocupación, entre otras (Guha, 1982). Es justamente desde estos marcos teóricos que puede entenderse el desarrollo de una historiografía ocupada en resaltar a las infancias como actores sociales activos, impulsando investigaciones que permitieron que las mujeres y los niños fueran posibles sujetos de estudios históricos (Zoila, 2007).

Llegado a este punto, también se considera importante plantear que estudiar a las infancias puede presentar un cierto grado de complejidad, ya que el mismo concepto de “niño/a” es dinámico. Si bien (en términos generales) se puede decir que existe un acuerdo entre los/as investigadores/as en asumir que la infancia refiere a los primeros años de la vida humana, también hay otros que sostienen que ello varía según las circunstancias históricas, culturales, económicas, políticas de cada sociedad, por lo que resulta necesario asumirlas como una construcción social dinámica y cuyos límites de finalización dependen,

fundamentalmente, de lo que decida la sociedad adulta o la legislación existente sobre las mismas (Villalón Gálvez y Pagès Blanch, 2013).

Además, y en base a lo expuesto, se ha considerado relevante poder diferenciar, como plantea Pinochet, lo que sería un “niño histórico-historiable” (surgido de los cruces epistemológicos de la historia social y cultural) del “niño agente y sujeto de la historia” (el cual devino principalmente de los efectos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 en el mundo académico). Fue la Convención misma la que instauró la figura del niño como sujeto de derechos, por lo que también puede decirse que

(...) una de las transformaciones sociales más importantes del siglo XX fue la nueva significación que se construyó sobre la infancia [al] emerger la idea de que los niños y las niñas debían ser un sector protegido, tanto desde el punto de vista físico (salud) como desde el plano moral (educación) [en el marco de una reorganización de los Estados]. (2016, p. 50)

En Argentina, el correlato cultural y jurídico que profundiza estas nociones se puede encontrar en la promulgación (en 2005) de la ley N° 26.061 de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la cual establece que los/as mismos/as son definidos como sujetos de derecho con autonomía progresiva, sin distinción de condición social, económica, de género, etnia y nacionalidad, cuya garantía debe darse mediante la implementación de políticas públicas estatales, diferenciando “lo asistencial” y “lo penal” (a través del sistema de responsabilidad penal juvenil)<sup>2</sup>. En otra línea complementaria –y como se dejó entrever– puede decirse que los desarrollos historiográficos relativos a las infancias se vieron acompañados (e incluso impulsados) por cambios culturales que, necesariamente, han tenido que ser estudiados, además, de manera interdisciplinaria.

También en Argentina, y a pesar de ser una especialidad relativamente reciente, las investigaciones dedicadas al tema –desde el campo de la Historia– han podido dar visibilidad a esos/as niños/as que la historiografía había desdeñado en su protagonismo y en su papel de sujetos activos (Lionetti, 2018), lo cual ha podido materializarse en una producción creciente de bibliografía académica de referencia. Y, en paralelo, también se han dado aportes teóricos que han permitido construir diversos análisis acerca de la enseñanza de la historia, desde el campo de la didáctica específica. Entre ellos, podemos destacar una producción creciente de bibliografía académica realizada por investigadores/as

---

<sup>2</sup> Esta ley se diferencia de la Ley de Patronato (sancionada en Argentina en 1919), ya que ésta última definía a los/as niños/as que atravesaban situaciones de vulnerabilidad como “menores”, convirtiéndolos/as en “objeto” de tutelaje.

que se han propuesto indagar el lugar que ocupan los grupos subalternos en las clases de Historia (Grande, Wiurnos y Bidone, 2021; Grande, 2019).

No obstante lo presentado hasta el momento, también se puede decir que, a nivel local, aún hay ciertos vacíos analíticos por parte de investigaciones que se hayan propuesto indagar –específicamente– la visibilidad de algunos de estos mismos grupos subalternos en el conocimiento escolar, entre los cuales se encuentran las infancias. En este sentido, se adhiere a los postulados de las investigaciones realizadas donde se ha sostenido que, en general, “...los grupos y clases subalternas continúan teniendo una escasa u opaca visibilidad en la enseñanza de la historia” (Grande, 2017, p. 9).

En esta misma línea, se puede decir, además, que la (aún) poca producción de estudios realizados en Argentina sobre las infancias como sujetos históricos desde la didáctica específica del área contrasta con el número creciente de investigaciones realizadas en otros países de la región (como Chile y México), algunas de las cuales se destacan en este trabajo (Pagès Blanch y Pinochet, 2016; Pinochet, 2016; Sosenski, 2015; Villalón Gálvez y Pagès Blanch, 2013).

### **Entre lo que investigan los/as historiadores/as y lo que se enseña en las aulas... Las infancias como sujetos históricos en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, en los manuales escolares y en las representaciones de docentes y estudiantes**

Pese a lo expuesto acerca del desarrollo que la historiografía de las infancias ha tenido en las últimas décadas, puede afirmarse que el impacto de estos cambios en las prácticas escolares ha sido difuso y, en ocasiones casi nulo, produciéndose una disociación entre lo que se investiga y lo que se aprende en la escuela secundaria (De Amézola, 2008). En este sentido, al leer los lineamientos presentados en los Diseños Curriculares bonaerenses y en materiales didácticos escolares y, al escuchar representaciones que tienen docentes y estudiantes sobre las infancias como sujetos históricos, se pueden establecer diferentes tendencias a analizar. Entre ellas, la existencia de:

- Una casi total invisibilidad de las infancias como sujetos históricos en los documentos oficiales, como los Diseños Curriculares para la provincia de Buenos Aires;
- Una presencia un poco mayor de las infancias en los materiales didácticos de circulación escolar (principalmente manuales), lo que no implica necesariamente que las mismas sean abordadas como protagonistas en los distintos procesos históricos;
- Una ausencia de propuestas y/o abordajes que consideren a las infancias

como sujetos históricos protagonistas en las clases de Historia (lo que no niega posibles intencionalidades de considerarlas por parte de los/as docentes); y,

- Una demanda por parte de los/as estudiantes por conocer más sobre este grupo, lo cual se complejiza al analizar lo que ellos/as piensan respecto a sus propias participaciones como ciudadanos/as hoy.

### ***Las infancias en los Diseños Curriculares del nivel secundario: una casi total invisibilidad***

Para realizar el análisis de los Diseños Curriculares, se decidió agrupar a los mismos según correspondan al ciclo básico (1ro, 2do y 3er año) o al ciclo superior (4to, 5to y 6to año) de la escuela secundaria. A su vez, también se organizó la información identificada en dos ejes: fundamentaciones y contenidos. Dentro de estos últimos, también se han considerado los conceptos básicos disciplinares.

#### *1. Los Diseños Curriculares para el ciclo básico*

Como una primera aproximación, puede decirse que los Diseños Curriculares del área prescriptos para 1er año (Ciencias Sociales) y para 2do y 3er año (Historia) presentan afinidades en cuanto a las propuestas pensadas para cada año. De modo general, y a partir de la información relevada, puede confirmarse que las infancias como sujetos históricos en la enseñanza de la Historia están totalmente invisibilizadas en estos documentos. Las palabras “niño/s”- “niña/s”, “infancias”, e incluso “adolescente/s” y “joven/jóvenes” directamente no aparecen en ninguna de las propuestas.

Continuando con el análisis, se puede identificar también que las fundamentaciones de los programas proponen un trabajo que considere las formas de producción del conocimiento con la intención de explicar, interpretar y comprender las características de las distintas sociedades que propone estudiar, desde una óptica alejada de la historia cronológica y centrada en el estudio de las obras y hazañas de los “grandes hombres”. En su lugar, sugiere poder abordar una heterogeneidad de enfoques a partir del estudio de una “pluralidad” de sujetos colectivos y/o grupos subalternos. Así se lo plantea, por ejemplo, en el Diseño Curricular de 3er año:

Avanzando sobre el campo de los estudios históricos actuales, este Diseño (...) se propone focalizar en los actores o sujetos, en la variedad de protagonistas que desenvuelven su vida en diversos ámbitos, desde la más

amplia intervención en redes de participación social hasta los espacios de la vida cotidiana, en escenarios de la vida privada (hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales) con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos. (DGCyE, 2008, p. 158)

A su vez, en ellos también se plantea la necesidad de “dar respuesta a preguntas que se hacen los adolescentes sobre el porqué de las problemáticas actuales” (DGCyE, 2007, p. 147), sumado a la idea presentada acerca de que “El pensamiento y el conocimiento de los estudiantes se construye a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre su propia experiencia social y cultural” (DGCyE, 2006, p. 57).

Por su parte, y en cuanto al otro eje de análisis delimitado, puede decirse que en los tres años se abordan contenidos que, si bien explícitamente no incluyen a las infancias como sujetos históricos, habilitarían a su inclusión. Esto se debe no solo a que sobre todos ellos existen desarrollos historiográficos que podrían ser marcos teóricos adaptables a estas finalidades sino a que también, como parte de los mismos contenidos, se presenta una serie de conceptos básicos disciplinares y transversales que permitirían considerar a las infancias como parte de las propuestas didácticas. Entre ellos encontramos a “Las estructuras sociales”, “La organización de la vida cotidiana, familiar y social”, “La división sexual y generacional del trabajo”, y “los circuitos de producción e intercambio”.

De forma general, los contenidos que se presentan en los diseños y que deberían considerar esos conceptos son los siguientes:

- En 1er año se abordan procesos históricos que van, temporalmente, desde el origen del hombre hasta el siglo XIV, comenzando por el proceso de hominización y continuando con el estudio de distintas sociedades de la antigüedad, llegando hasta sucesos propios de la baja Edad Media;
- En 2do año, por su parte, el Diseño Curricular propone trabajar procesos históricos sucedidos entre los siglos XV y XVIII, abordando a las comunidades originarias de América, la formación del mundo colonial y de las relaciones coloniales, los vínculos coloniales entre América y Europa, la formación de entramados socioculturales y la llamada “doble revolución”;
- Y por último, para 3er año, el Diseño Curricular abarca la crisis de la sociedad tardo-colonial y las guerras de independencia, haciendo énfasis en los cambios de las estructuras políticas, económicas y sociales de la primera mitad de siglo XIX en Latinoamérica y en los procesos de formación de los Estados nacionales, en paralelo a la historia de la expansión del capitalismo.

A modo de síntesis y, como puede observarse, esta selección de diseños curriculares presenta innovaciones interesantes sobre el estudio de la Historia, propiciando enfoques desde una diversidad de actores sociales y sus posibles abordajes. Sin embargo, en ninguna parte aparecen las infancias como sujetos históricos activos, tampoco al mencionar los distintos grupos sociales presentes en su fundamentación. En base a ello, podemos preguntarnos: ¿Cómo es posible que los/as estudiantes logren construir conocimientos a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre sus propias experiencias sociales y culturales (como plantea el diseño curricular) si no identificamos, como parte de la historia, vivencias de actores similares a ellos/as mismos/as, los cuales estuvieron frente a problemáticas que incluso están transitando muchos/as niños/as y jóvenes en la actualidad?

## *2. Los diseños curriculares para el ciclo superior*

Los diseños curriculares de 4to, 5to y 6to año (Historia) presentan afinidades y algunas diferenciaciones con los del ciclo básico. En líneas generales, sus fundamentaciones tienen una continuidad con las previamente presentadas. Sin embargo, en los mismos comienzan a tomar protagonismo los/as jóvenes como sujetos activos en los procesos que aborda (no así las infancias que se mantienen aquí aisladas). En este sentido, el Diseño Curricular de 4to año establece que:

Una escuela secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, [por lo que desde ella se busca] avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios que analicen críticamente el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, [siendo] propositivos frente a problemas o situaciones que quieran transformar (DGCyE, 2010, p. 5).

Por su parte, y en cuanto a los contenidos, la diversidad de enfoques y fuentes que propone es aún mayor que las pensadas para el ciclo básico. Esto se debe a que los mismos se van acercando cada vez más al campo de la historia reciente, desde donde se propone recuperar a una multiplicidad de voces que incluye a las de los/as jóvenes. En esta línea, en el Diseño Curricular de 6to año se puede leer que el abordaje, por ejemplo, de la historia oral les permitirá a los/as estudiantes "...conocer [las] posiciones, las resistencias [y] las experiencias de los trabajadores, de las mujeres, de los jóvenes..." (DGCyE, 2012, p. 40).

Siguiendo la línea de los contenidos se puede decir también que, para esta última etapa de la escuela secundaria, las infancias y juventudes como sujetos

históricos aparecen en los diseños curriculares, pero de forma parcial y en contenidos específicos. Igualmente, y tal como se planteó sobre los contenidos de ciclo básico, se sostiene que las mismas podrían ser incluidas como parte de los procesos históricos a abordar, dadas las producciones historiográficas desarrolladas al respecto.

Sobre esta base, se presentan los contenidos propuestos en estos documentos:

- El diseño de 4to año presenta procesos históricos ocurridos durante parte del siglo XX. A grandes rasgos, aborda las políticas imperialistas, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo, la Primera Guerra Mundial, la crisis de 1929, la Segunda Guerra Mundial y los “legados” de la época;
- En el caso del diseño de 5to año, los contenidos se enfocan en los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX, tales como la “guerra fría”, las luchas anticoloniales, las posturas de las sociedades de América Latina frente a la crisis de los populismos, la crisis del petróleo, las dictaduras militares, el retorno democrático, el neoliberalismo y, nuevamente, los “legados” de la época. En este caso, es importante señalar que algunos contenidos mencionan explícitamente a las juventudes. Tal es el caso, por ejemplo, de “la participación obrero-estudiantil” (en el marco de los regímenes autoritarios) y en “la desaparición de los jóvenes en los partidos políticos” (en el apartado los “legados” de una época). También se los cita como parte de una propuesta de trabajo que pretende “trazar puentes” entre pasado y presente y discutir las temáticas referidas a las identidades políticas de quienes fueron jóvenes en los años de represión (en base a sus memorias) y las de los/as jóvenes en la actualidad (DGCyE, 2011, p. 22).
- Y, por último, el diseño de 6to año propone abordar procesos históricos de las últimas décadas del siglo XX y del comienzo del siglo XXI: movilizaciones sociales de la década del 70, el regreso a la democracia, el neoliberalismo y la crisis del 2001. En este caso, y al igual que para 5to año, algunos contenidos consideran a los jóvenes como partícipes de dichos procesos. Ello se da, por ejemplo, cuando los/as mencionan al abordar “los jóvenes y sus relaciones con el peronismo”, las “culturas y consumos juveniles”, la “militancia”, “el golpe militar a la educación pública”, “el Mayo francés” o “el movimiento hippie”, presentados como “hechos que dieron voz a los/as jóvenes [considerados] como una nueva categoría socio-política” (DGCyE, 2012, p. 40).

Como puede observarse, los diseños curriculares para el ciclo superior presentan propuestas que se orientan un poco más a resaltar la presencia de los/as jóvenes en los procesos históricos, lo que pareciera decir que su

protagonismo se va haciendo más fuerte y que su participación es más propicia a medida que ellos/as mismos/as se van acercando a una edad adulta.

En este punto, también es llamativo que ciertos temas vinculados a las infancias y cuyos tratamientos serían de gran relevancia para la formación ciudadana de los/as jóvenes no sean mencionados como parte de los procesos históricos que propone trabajar mediante los contenidos escolares. El ejemplo más relevante se da en la no mención a los nacimientos en centros clandestinos de detención y a la apropiación de bebés y niños/as durante la última dictadura militar.

### ***Las infancias en los materiales didácticos: un recorrido por los manuales escolares***

Con el propósito de rastrear posibles abordajes de procesos históricos que consideren a las infancias como protagonistas en materiales de divulgación, se procedió a la consulta de 10 manuales de circulación escolar, publicados entre el año 2009 y el 2018. El criterio de selección se basó en que los mismos se constituyen como materiales de creciente importancia en el ámbito educativo (Valls, 2018) para las últimas décadas y, en el caso de la elección realizada, se procuró que los mismos puedan abarcar la totalidad de los contenidos propuestos por los diseños curriculares (para todos los años del nivel secundario) y que respondan a una diversidad de editoriales, varias de circulación masiva en las instituciones educativas bonaerenses.

La primera impresión que se tiene al observar las presentaciones de los mismos (en general) y al visualizar sus índices, es de una total invisibilidad de las infancias como sujetos históricos a considerar en los distintos procesos que abordan, ya que palabras tales como “niños/as”, “adolescentes”, “joven/jóvenes” directamente no aparecen en ninguno de ellos. Sin embargo, cuando se comienza a observar lo que cada capítulo presenta, se pueden encontrar referencias a los/as mismos/as (incluso en contenidos vacantes en los diseños curriculares). Ello no quiere decir que las infancias sean las protagonistas de los procesos presentados, pero sí que estos abordajes pueden constituirse como muestras de cambio, ya que decidieron abordar ciertos contenidos escolares considerando su presencia y accionar. El caso más representativo lo presenta uno de los manuales de 5to año, donde cada bloque de contenidos es presentado con una foto en doble página de niños/as en diferentes momentos históricos (Tato, Bubello y Castello, 2018).

A diferencia de lo presentado sobre los diseños, los manuales que poseen contenidos de referencia a las infancias pertenecen a los sugeridos tanto para el ciclo básico como para el superior. En base a ello, se identificó la presencia

de las infancias y juventudes en los siguientes temas: se aborda el rol de los/as niños/as en las actividades domésticas al trabajar las características de las primeras sociedades de América; se trabaja sobre la educación de las infancias en las sociedades griega y romana; sobre el rol de los niños como niños-soldados en distintas guerras; se trabaja sobre la libertad de vientres post guerras de independencia; sobre las infancias como mano de obra en la revolución industrial (conformándose como el tema más recurrente); sobre las infancias ante la sanción de la Ley 1420; sobre las infancias durante el peronismo (sobre todo en referencia a las obras de caridad) y sobre las juventudes en el mismo período (con relación a la militancia política); también sobre las juventudes durante el Mayo francés; sobre las expresiones juveniles artísticas en la década del 70 en Argentina; y, por otro lado, también se trabaja sobre el nacimiento de niños/as en cautiverio y el secuestro y la apropiación de bebés durante la última dictadura militar (señalado puntualmente en el párrafo anterior de referencia a su vacancia en los diseños curriculares), así como también se aborda la militancia y la resistencia de los/as jóvenes dentro de este mismo proceso histórico.

Como puede observarse, y en líneas generales, se puede decir que en estos materiales se consideran grupos sociales (como las infancias) que en otros documentos son ignorados, lo que también demuestra que es completamente posible su abordaje como contenido escolar, desde múltiples procesos históricos. Igualmente, también es importante decir que, en ocasiones, no todos se trabajan en profundidad, y si bien se destacan algunas propuestas muy interesantes (resaltando la presencia y el accionar de las infancias incluso presentando paralelismos con el presente), en otras ocasiones la presencia de los/as niños/as solo se presenta de una manera subordinada (incluso en forma de anexo como cierre de un capítulo) a otros abordajes que parecieran ser más relevantes.

### ***Las infancias en las clases de Historia: un recorrido por las representaciones sobre los niños, las niñas y las juventudes que tienen docentes y estudiantes***

Al indagar y analizar las representaciones que docentes y estudiantes poseen sobre las infancias como sujetos históricos, pudimos encontrarnos con dos situaciones: por un lado, con una invisibilidad parcial que los primeros le dan a su tratamiento y, por otro, con una demanda de parte de los/as estudiantes por conocer más sobre la historia de actores sociales de edades similares a ellos/as mismos/as.

### 1. El abordaje docente sobre las infancias

Al indagar posibles propuestas didácticas que consideren a las infancias como sujetos históricos en las clases de Historia nos encontramos, de modo general, con que las mismas no son muy consideradas por parte de los/as docentes<sup>3</sup>. En términos cuantitativos, la investigación realizada dio por resultado que los tres grupos subalternos más abordados por ellos/as en sus clases son las comunidades indígenas (mencionadas por el 80% de los docentes entrevistados), las comunidades africanas-afroamericanas (en un 75%), y las mujeres (en un 65%). En contraposición, solo 4 docentes (un 20%) manifestaron que abordaron contenidos relacionados a las infancias en algún momento de sus trayectorias, y solo una docente lo hace de manera regular. Por otro lado, y en términos cualitativos, las respuestas obtenidas pueden ser agrupadas en cinco perspectivas:

- Las de aquellos/as docentes que manifestaron abiertamente que nunca pensaron en las infancias como un sujeto histórico (aunque les parece interesante): “Con respecto a la niñez, cero, nada (...) La verdad es que todas las veces que pienso en los sectores subalternos no sé si alguna vez se me pasó por la mente que están los niños también...”, planteó una docente de nivel secundario como respuesta a la pregunta acerca de si aborda a las infancias en sus clases;
- Las de quienes manifestaron que no tienen herramientas para abordarlas (como una falta en la formación) y que, además, no encuentran el lugar para incluirlas en sus clases (por motivos de tiempos o de elección): “... tema niños no. Tengo una mirada totalmente adultocéntrica. En ese caso, la formación no colabora demasiado... No es que cargue todas las tintas sobre eso... pero también es una cuestión de elección... sería interesante pero la verdad es que en este momento no lo tengo previsto y tampoco tendría espacio en el programa”, manifestó un docente de nivel superior. Y, por su parte para el nivel secundario, otra docente planteó: “...es un campo que digo que soy ignorante, porque no sé cómo se aborda... No porque no quiera, sino porque (...) no tengo herramientas...”
- Las perspectivas de quienes plantearon que no las abordan regularmente, pero reflexionan sobre esta ausencia: “...es interesante porque sobre todo es el sujeto al cual va dirigida nuestra enseñanza... La escuela [secundaria] está enfocada en el adolescente, que sigue siendo niño en

---

<sup>3</sup> En todos los casos a presentar, se consideran totalmente respetables las decisiones que los/as docentes tomen como parte de la selección de contenidos y recursos que realizan para preparar sus clases. Es por ello que, lo que se comparte en este apartado no se hace con la finalidad de cuestionar esos abordajes, sino de identificar a las infancias como posibles protagonistas de las propuestas pedagógicas y didácticas que ellos/as pueden llevar a las aulas.

términos legales, y sin embargo buena parte de los contenidos no los contemplan como sujetos sociales. Es una de las grandes contradicciones de la escuela para mí”, planteó otro docente de nivel secundario.

- Las de quienes manifestaron que las infancias no están presentes en los materiales, pero que se debe encontrar el lugar para abordarlas, apelando a la autonomía docente: “Sobre niños no, porque no encontré nada... Hay un montón de aristas para hacerlo, pero me parece que no se plantea”, manifestó otra docente de nivel secundario.
- Y, por último, las perspectivas de quienes sí abordan a las infancias como sujetos históricos en sus clases o lo hicieron en algún momento: “Con respecto a niños y niñas me ha costado más, pero si... porque cuando vos empezás a buscar materiales que miren más a los sectores subalternos, los niños y las niñas aparecen... Nuestro rol debería ser... tratar de romper con la mirada adultocéntrica que tenemos, no solo en el presente sino también en el pasado”, planteó otra docente de nivel secundario.

En este último grupo, encontramos experiencias satisfactorias de abordajes que tomaron a las infancias como protagonistas en las clases de Historia. Al respecto, otra docente de nivel secundario manifestó que suele incorporar esta mirada para explicar distintos procesos históricos y que sus resultados son positivos, ya que se encontró con que entre los/as estudiantes “...se genera una empatía tal que los lleva a entender procesos que, explicados desde otra óptica, por ahí no se entienden tan fácilmente, lo que les resulta diferente cuando está un sujeto de su edad en ese contexto”. Además de esta experiencia de abordaje regular de las infancias, otras/os docentes manifestaron que también pudieron considerarlas, aunque solo en algunos momentos de sus experiencias áulicas. Lo paradigmático es que ese abordaje se dio sobre todo (aunque no exclusivamente) con contenidos del ciclo básico, contradiciendo lo encontrado en los diseños curriculares. Los ejemplos mencionados por los/as docentes aluden al rol de las infancias en las guerras de la Grecia antigua, a estudios de las infancias en el Renacimiento, al rol de las infancias en la revolución industrial (preponderantemente, y tal como sucedió al analizar las propuestas didácticas presentes en los manuales), y al rol de las infancias en la Primera Guerra Mundial.

Como puede observarse, hay experiencias de propuestas didácticas exitosas donde se consideraron a las infancias como sujetos históricos y como parte del contenido escolar. Sin embargo, no es algo que prevalece, por lo que resulta importante recuperar estas experiencias positivas para resaltar las potencialidades que estos abordajes podrían significar para los/as estudiantes.

## 2. Los/as estudiantes y sus representaciones sobre las infancias

Al comenzar este trabajo, se presentó una cita de un estudiante donde él mismo reflexionaba acerca de la ausencia de las infancias y juventudes en las clases de Historia, grupos que considera como “los más ignorados” en las mismas, según su visión. Esta afirmación, por lo general, puede decirse que tiene un correlato con lo que opinaron al respecto la mayoría de sus pares.

En las encuestas propuestas, una de las preguntas que se les realizó a los/as estudiantes fue si habían estudiado sobre los grupos subalternos a lo largo de su paso por la educación formal. Para ello, se les presentó una lista orientativa que incluía como posibilidades a las comunidades indígenas, afros, mujeres, infancias y juventudes, entre otros grupos. En términos cuantitativos, ninguno de los estudiantes mencionó específicamente a las infancias y juventudes como una opción, y solo un 10% de ellos/as las integró en una respuesta general: “Sí, [trabajamos] sobre todos”. Esta consigna puede relacionarse con otras dos complementarias ya que, por un lado, ante la pregunta acerca de si consideran que las infancias y juventudes son grupos sociales que tuvieron una participación importante en la historia de nuestro país, un 45% de los estudiantes respondió que no sabe sobre el tema, y otro 45% que sí, pero que no sabe cómo explicarlo. Y, por otro lado, al consultar sobre qué grupos subalternos les gustaría conocer más de su historia, las infancias y juventudes están entre las tres primeras opciones elegidas con un 16% (compartido con las comunidades indígenas), y por debajo de la historia de las mujeres (con un 20%) y de las comunidades afros (con un 17%).

Llegado a este punto, podemos preguntarnos ¿Qué implicancias puede tener esta situación en la formación de una ciudadanía crítica y participativa de los/as jóvenes en las sociedades actuales? Relacionado con ello, el 62% de los/as encuestados/as sostuvo que la materia Historia los/as debe ayudar a comprender problemáticas sociales actuales y, en base a ello, poder accionar para mejorarlas. Sin embargo, esta iniciativa parece que no se materializa en sus realidades, ya que ante la pregunta acerca de si sienten como jóvenes que sus participaciones pueden generar cambios sociales, un 45% respondió que, si bien pueden resultar beneficiosas, decidieron no involucrarse. Cualitativamente, ello puede traducirse en la respuesta de uno de los jóvenes, el cual manifestó que considera importante que ellos/as participen, pero siente que “la gente no quiere escuchar a veces a un adolescente”.

Consideramos que los resultados de las encuestas, y sobre todo las respuestas a las últimas preguntas compartidas, tienen una vinculación con lo que plantea Sosenski acerca de la importancia de considerar que:

Si los niños en la escuela solo leen que hay un conjunto de actores que “hacen historia” y que estos son siempre adultos, podrían pensar que tienen una capacidad muy limitada como adolescentes de participar y transformar la sociedad e incluso podrían creer que su participación como niños no es posible ni deseable. (2015, p. 135)

En este sentido, sostenemos que propiciar espacios de participación en donde los/as niños/as y jóvenes puedan sentirse escuchados/as e identificados/as con sus pares, de sus antepasados y reconocerse como una parte importante de la sociedad de la cual forman parte en la actualidad, generaría una mayor conciencia de sí mismos/as como ciudadanos/as generadores/as de cambios sociales, lo que se constituye también como uno de los pilares que debe impulsar la escuela.

### **Reflexiones finales**

Como se planteó al inicio del presente trabajo, la finalidad principal de la investigación compartida fue analizar cuál es el lugar que ocupan las infancias como sujetos históricos en los contenidos escolares pensados para el nivel secundario. Llegado a este punto, y de manera complementaria, también consideramos que la finalidad de este artículo tiene que ver con realizar un mínimo aporte que pueda servir para la reflexión sobre nuestras propias prácticas docentes.

Los resultados de la investigación demostraron que las infancias como sujetos históricos se encuentran parcialmente (y, en ocasiones, totalmente) invisibilizadas en la enseñanza de la Historia. El haber hecho un recorrido por lo que se plantea en los diseños curriculares bonaerenses, por las propuestas realizadas en una selección de materiales educativos y al analizar algunas de las representaciones que los/as docentes poseen al respecto, nos permitió realizar un balance inicial para continuar trabajando sobre este tema y ahondando en futuras investigaciones.

En este camino, además, pudimos recuperar la voz de los/as estudiantes. Al respecto, consideramos que escucharlos/as es también un buen puntapié para impulsar aún más el estudio de las infancias como sujetos históricos desde la didáctica específica, a fin de generar contribuciones para el diseño de propuestas que contemplen la posibilidad de generar un sentido de identificación de los/as jóvenes con sus pares del pasado, que puedan imaginarse en otros roles, pensar sus realidades como transformables y ser conscientes del valor que tienen sus acciones en la actualidad.

Hoy en día (y desde siempre) es muy común escuchar nociones acerca de que los/as niños/as y los/as jóvenes son los/as ciudadanos/as del futuro. Tal vez es momento de replantearnos esta afirmación y empezar a considerarlos/as como lo que son: también ciudadanos/as activos/as y transformadores/as del presente. Hacer visibles sus roles, desde la enseñanza de la Historia, podría ser una contribución significativa para hacer realidad también este propósito.

### Referencias bibliográficas

- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- Grande, P., Wiurnos, N. y Bidone, M. (2021). La enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires: aportes para la construcción de un balance sobre su renovación en la escuela secundaria. *Revista RBBA - Revista Bina-cional Brasil Argentina: diálogo entre las ciencias*, 9(2), pp. 212-235.
- Grande, P. (2019). Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, 7(15), pp. 79-107.
- Grande, P. (2017). *La subalternidad en la enseñanza de la historia. Algunos problemas y desarrollos iniciales para su investigación*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de la División de Historia; Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/>
- Guha, R. (1996). Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. En *Estudios de la Subalternidad Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática*. Delhi: Oxford University Press.
- Lionetti, L. (2018). Presentación. En: Lionetti, L., Cosse, I. y Zapiola, M. (comp.). *La historia de las infancias en América Latina*. IGEHCS-UNCPBA.
- Pagès Blanch, J. y Pinochet, S. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), pp. 1-20.
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas

y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, (15), pp. 49-59.

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Tempo e Argumento*, 7(14), pp. 132-154.

Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15, pp. 23-35.

Villalón Gálvez, G. y Pagés Blanch, J. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos escolares. *Revista semestral del Instituto Calasanz de Cs. de la Educación*, 74(109), pp. 29-65.

Zoila, S. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, 11-12, pp. 31-50.

### **Marco normativo/curricular para la provincia de Buenos Aires**

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño Curricular para la ES. 1er año. Cs. Soc.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño Curricular para la ES. 2do año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la ES. 3er año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2010). *Diseño Curricular para la ES. 4to año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2011). *Diseño Curricular para la ES. 5to año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2012). *Diseño Curricular para la ES. 6to año. Historia.* La Plata.

### **Materiales didácticos (manuales) de circulación escolar consultados**

Alcobre, M. y Escalante, S. (coord.) (2015). *Ciencias Sociales 1. Del origen del hombre hasta la Edad Media.* Tinta Fresca.

Barral, M. (2013). *Saber de historia: documentos y fuentes: el mundo americano hasta las independencias y Europa entre el siglo XV y mediados del XIX.* Ediba.

- Campos, E. (2016). *Historia 3 ES: la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina*. Estrada.
- Casola, N. et al., (2017). *Historia Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX*. Santillana.
- Cristofori, A. (coord.) (2010). *Historia 2. La modernidad occidental: Europa y América colonial entre los siglos XV y XVIII*. Aique.
- Dolcera, D. et al., (2015). *Historia 2: América y Europa, siglos XV-XVIII*. CABA: Tinta Fresca.
- Eggers-Brass, T. (2010). *Historia IV: Argentina, América y el mundo en la primera mitad del siglo XX*. Maipue.
- Eggers-Brass, T. (2012). *Historia VI: historia reciente en la Argentina*. Maipue.
- Rizzi, A. (2009). *Una historia para pensar: La Argentina en el "largo siglo XIX"*. Kapelusz.
- Tato, M., Bubello, J. y Castello, A. (2018). *Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX*. Estrada.

# Formación Docente para el Nivel de Educación Básica y Estándares Pedagógicos para la Enseñanza de Historia

*Marta Castañeda Meneses\**

## Resumen

La política pública incide en la formación del profesorado brindando lineamientos comunes, en el caso chileno, uno de ellos son los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Los estándares se desglosan en indicadores y se conciben como instrumentos de apoyo a las instituciones formadoras de profesores. La investigación busca conocer el abordaje que se realiza de estándares e indicadores en la formación inicial docente. Metodológicamente es un estudio descriptivo que analiza los programas formativos para el profesorado de Educación Básica, en historia y su didáctica en cuatro universidades regionales chilenas. El análisis se realiza a través de una matriz que permite visualizar la presencia explícita o implícita de los estándares formativos y sus indicadores. Como conclusión se reconoce priorización de aspectos disciplinares sobre procesos didácticos y cobertura parcial a nivel de estándares e inespecífica para los indicadores de los mismos.

**Palabras clave:** formación de docentes de primaria, competencia profesional, estándares pedagógicos, enseñanza de la Historia.

## ***Teacher Training for the Basic Education Level and Pedagogical Standards for the Teaching of History***

### **Abstract**

*Public policy has an impact on teacher training by providing common guidelines, in the Chilean case, one of which is the Guiding Standards for Graduates of Basic Education Pedagogy Careers. The standards break down into indicators and are conceived as support instruments for teacher training institutions. The research seeks to learn about the approach to standards and indicators in initial teacher training. Methodologically, this is a descriptive study that analyzes the training programs for elementary school teachers in history and its didactics in four Chilean*

\*

Universidad de Playa  
Ancha, Valparaíso, Chile.  
marta.castaneda@upla.cl

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 43 –58]

Recibido: 28/9/2023

Aceptado: 14/10/2023

ISSN 2796-9304

*regional universities. The analysis is carried out through a matrix that makes it possible to visualize the explicit or implicit presence of the training standard son their indicators. As a conclusion, the prioritization of disciplinary aspects over didactic processes and partial coverage at the level of standards and unspecific coverage for their indicators is recognized.*

**Keywords:** *primary teacher education, professional competence, pedagogical standards, History teaching, teacher education*

## **Introducción**

Dentro de las preocupaciones de la política pública chilena en materia educativa, uno de sus hitos es la dictación de la Ley 20.903 del año 2016 sobre el desarrollo profesional docente que involucra entre otros aspectos la aplicación de una evaluación diagnóstica a los estudiantes de pedagogía, que deberá ser rendida “como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y medirá los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación” (artículo 27).

Los estándares pedagógicos, en este contexto, se conciben como instrumentos de apoyo a las instituciones formadoras y son conceptualizados como: “aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito” (Ministerio de Educación, 2011, p. 5). Los estándares son considerados principalmente un “parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación” (Ministerio de Educación, 2011, p. 6). Lo anterior implica la consideración de un resultado, pero no del proceso asociado, esto es, no se busca unificar los procesos formativos, sino establecer conocimientos mínimos comunes, lo que implica “diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar la formación, para el logro consistente de tales metas” (Ministerio de Educación, 2011, p. 6).

Los estándares se presentan en dos ámbitos: pedagógicos y disciplinarios. Los estándares denominados pedagógicos “corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2011, p. 10). Por otro lado, los estándares disciplinarios para la enseñanza “definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas” (Ministerio de Educación, 2011, p. 10). Particularmente, en el ámbito

de la Educación Básica, se consideran: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales, proponiendo:

(...) qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en cada disciplina y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Ministerio de Educación, 2011, p. 10)

Los estándares pedagógicos y disciplinares se expresan a través de diversos indicadores que los operacionalizan y se constituyen en el principal referente de la Evaluación Nacional Docente, instrumento que deben rendir todos los estudiantes de carreras pedagógicas un año antes de su egreso, acorde a la Ley 20.903/2016 de Desarrollo Profesional Docente, cuyos resultados por carrera son enviados a cada institución formadora. Todo lo anterior se encuentran en relación directa con las políticas de aseguramiento de la calidad, las que son cauteladas por la Comisión Nacional de Acreditación.

En el caso de las carreras de Pedagogía en educación básica, particularmente en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se definen diez estándares que tienen como propósito formativo desarrollar en los estudiantes el conocimiento y la comprensión de hechos que han modelado históricamente el presente, habilidades de investigación y análisis de la realidad, y competencias cívicas y ciudadanas necesarias para la convivencia democrática. Los estándares se asocian a los conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores para enseñar, implican un sólido conocimiento del currículo escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades; y evaluar los aprendizajes fundamentales del área.

Desde la revisión del estado del arte, en particular lo asociado a identificar el abordaje de los estándares pedagógicos en los programas formativos del nivel de educación básica, se puede mencionar la investigación de Verdugo Peñaloza, Meneses Zúñiga y Reyes González (2023), centrada en la cobertura del mapeo curricular desde la perspectiva de los formadores de formadores, no existiendo al alcance de la investigadora, investigaciones centradas particularmente en los estándares pedagógicos en el ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el nivel de educación básica.

Es la carencia de referentes que aborden específicamente los estándares pedagógicos y disciplinares en el nivel de educación básica en el ámbito de la

Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, lo que motiva al desarrollo de esta investigación, proponiéndose como objetivo: conocer el abordaje que se realiza de los estándares de Historia y sus indicadores en carreras de Pedagogía en Educación Básica en el marco de la implementación de la política pública de formación inicial docente.

### **Encuadre teórico**

Los estándares del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se organizan en torno a cinco temas, a saber:

- A. Conocimiento del aprendizaje de la disciplina, historia, geografía, formación ciudadana y habilidades de investigación en ciencias sociales, según el siguiente detalle (Ministerio de Educación, 2011, pp. 117-118).
- B. Conocimiento de los procesos de aprendizaje de la disciplina: Los estándares enfatizan los conocimientos que deben mostrar los futuros profesores sobre los estudiantes de educación básica y cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En particular, las principales variables que afectan el aprendizaje y las dificultades de los estudiantes en el área. Corresponde al estándar 1, el futuro profesor o profesora conoce cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes de educación básica.
- C. Conocimiento disciplinar en el ámbito de la Historia: Los estándares abordan los conocimientos que deben demostrar los futuros profesores respecto a conceptos fundamentales de la Historia y del conocimiento histórico. Asimismo, se abordan algunos conceptos y procesos específicos fundamentales de la Historia de Chile y de América y de la Historia Universal. Corresponde a los estándares 2, 3 y 4, el futuro profesor o profesora comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y está preparado para enseñarlos (estándar 2), comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Historia de Chile y de América y está preparado para enseñarlos (estándar 3), comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Cultura Occidental y está preparado para enseñarlos (estándar 4).
- D. Conocimiento disciplinar en el ámbito de la Geografía: Los estándares señalan los conocimientos necesarios para que los futuros profesores estén preparados para enseñar las disciplinas y habilidades involucradas en la Geografía, uno de los ejes curriculares de los programas de

estudio, incluyendo el conocimiento del territorio y su relación con el ser humano y el dominio de las herramientas propias de la disciplina. El futuro profesor o profesora debe comprender los conceptos y problemas fundamentales del espacio geográfico y está preparado para enseñarlos (estándar 5); conocer y describir los principales aspectos de la geografía física y humana de Chile y de América y está preparado para enseñarlos (estándar 6).

- E. Conocimiento sobre Formación Ciudadana: Dan cuenta de las capacidades requeridas por el futuro docente para favorecer que sus estudiantes comprendan la sociedad en la que viven y participen responsablemente en sus comunidades. Muestran las actitudes y habilidades propias de una ciudadanía responsable y manifiestan las habilidades de indagación e interpretación de la realidad social que deberán desarrollar en sus estudiantes. En este caso, indican que el futuro profesor o profesora comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica (estándar 7) y es capaz de promover en los estudiantes competencias cívicas y ciudadanas para la democracia (estándar 8).
- F. Formación en Habilidades de Investigación en Ciencias Sociales: Se consideran habilidades de indagación e interpretación de la realidad social, espacial e histórica que deben desarrollar los futuros profesores y la preparación para enseñar a sus estudiantes. Indica que el futuro profesor o profesora debe demostrar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica que deberá desarrollar en los estudiantes (estándar 9) y debe estar preparado para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica en sus alumnos (estándar 10).

Los estándares sugieren, entonces, conocimientos y habilidades que deben demostrar los futuros profesores en el ámbito disciplinario de la historia, geografía y las ciencias sociales y los procesos de enseñanza asociados, lo que involucra el conocimiento del currículo específico, la comprensión de cómo niños y niñas pueden aprender la disciplina y la capacidad para diseñar, planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizajes y reflexionar acerca de sus logros.

Acorde a la caracterización presentada por Camilloni (2008) y en concordancia con lo planteado por la autora, que “una sola clasificación no alcanza para definir su significado” (pp. 11-12). Es posible señalar que los estándares orientadores precedentes, pueden ser considerados en la categoría de estándares profesionales, en la medida que “describen conocimientos, destrezas y actitudes

que caracterizan el dominio de una actividad u ocupación determinada”. En este caso, lo que involucra la docencia como una tarea profesional cuya formación en Chile está a cargo de las universidades. Dada su composición, los estándares pueden ser caracterizados como multi o interdisciplinarios, dado que “describen los conocimientos, destrezas y actitudes que caracterizan el aprendizaje de un grupo de disciplinas subordinadas a un principio superior o común a ellas”, en este caso se puede apreciar que involucran no sólo el conocimiento de una disciplina en particular, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que además se asocian a procesos propios de enseñanza.

Particularmente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la consideración de los estándares resulta coincidente en términos centrales con los planteamientos de Santisteban y Pagès (2011) quienes señalan que:

(...) las principales competencias que los maestros y las maestras han de desarrollar para enseñar el conocimiento del medio social y cultural tienen relación con los saberes a enseñar, es decir, el dominio de los contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas, la Geografía, la Historia, la Educación para la Ciudadanía y otras disciplinas y con los saberes para enseñar, los conocimientos didácticos y pedagógicos que le van a permitir comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y tomar decisiones para intervenir en ellos de manera coherente. (p. 38)

### **Encuadre metodológico**

La investigación responde a un estudio descriptivo, centrado en la identificación de la presencia explícita o implícita de estándares e indicadores en los programas formativos para el profesorado del nivel de educación básica, particularmente en el ámbito disciplinar de Historia y su didáctica, en cuatro universidades regionales chilenas de dependencia pública o privada. La recogida de datos se desarrolla a partir de una matriz por cada estándar que considera sus respectivos indicadores, la categorización reconoce tanto la relación directa o explícita como indirecta o implícita en los programas de estudio.

Los programas analizados se presentan a continuación. Se indica modalidad de dependencia, esto es Pública o Particular, cantidad de programas considerados en el análisis. En relación con su énfasis, se utiliza la expresión diferenciado que implica que los programas de estudios abordan por separado aspectos disciplinares y didácticos. En el caso de los programas categorizados como integrados, se unifican dichos aspectos en la propuesta formativa.

**Tabla 1**

*Categorización de programas de estudio*

	<b>Dependencia</b>	<b>Programas</b>	<b>Énfasis</b>
Institución 1	Particular	5	Integrado
Institución 2	Pública	2	Diferenciado
Institución 3	Particular	4	Integrado
Institución 4	Pública	3	Diferenciado
		16	

## **Desarrollo**

El análisis que se realiza considera los cuatro estándares relacionados con Historia: de Chile, de América y Universal, así como su didáctica. Los principales resultados se presentan a continuación:

- A. Asociados al estándar: Conoce cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes de educación básica. Las asignaturas consideradas abarcan desde el segundo al séptimo semestre de formación y se encuentran relaciones directas y explícitas con el estándar y otras indirectas o implícitas. Las relaciones explícitas de los programas con los indicadores se asocian en primer término al uso de fuentes como elemento básico de comprensión en el área presente en 2 de los programas (semestre II y VII) y a una presencia indirecta en otra de las instituciones en estudio, en el V semestre. Existe coincidencia también en el indicador asociado a comprensión de la dificultad que implica para los niños y niñas la adquisición de conceptos abstractos, en dos de las instituciones, semestres III y VII respectivamente. En los otros indicadores, hay a lo menos una presencia en cada uno de ellos, lo que se presenta a continuación:

**Tabla 2<sup>1</sup>**

*Síntesis del Análisis Estándar 1*

<b>Institución</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Conoce formas para identificar las ideas previas de los estudiantes	III Si			
Conoce los preconceptos más habituales de los niños en relación con la Historia	II S			
Comprende que el aprendizaje del área progresa desde lo concreto a lo abstracto				IV S
Comprende que el análisis de fuentes ... requiere el desarrollo de habilidades específicas de comprensión lectora	II S	VSi		V S
Identifica y puede anticipar las dificultades en la comprensión de ciertos términos dado su nivel de abstracción	II S III S			V S
Sabe que la visión que tienen los estudiantes sobre la asignatura está ligada a la didáctica				V S
Reconoce requerimientos del desarrollo de la abstracción y de la orientación espacial				V S
Sabe que el desarrollo de la empatía es necesario para comprender que un mismo hecho histórico puede ser interpretado desde distintas perspectivas				V S

En un análisis más detallado, se puede reconocer que en las asignaturas revisadas de una de las instituciones no son abordados. En dos de las instituciones se observa un mayor abordaje de los indicadores que están relacionados a conceptos propios de la didáctica para el nivel, se prioriza especialmente el conocimiento del estudiantado de las particularidades propias de la infancia. Los indicadores detallados se encuentran en relación directa con la que Pagès y Santisteban (2011) denominan fase preactiva, que implica “cuidar de los aspectos metodológicos, el cómo enseñar y aprender [donde el] protagonismo principal [docente] está en la preparación” (pp. 35-36).

<sup>1</sup> Para la sistematización de los datos se utiliza el siguiente código. En números romanos el semestre en referencia, la letra S designa semestre, la letra i implica que la referencia en el programa de estudios es indirecta.

Por lo tanto, en este caso se puede señalar que, a la luz de los antecedentes de los que se dispone, hay instituciones formadoras del profesorado del nivel de educación básica con una mayor evidencia de una preocupación didáctica específica.

B. Asociados al estándar: Comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y está preparado para enseñarlo. En este caso, se encuentran tres indicadores que son abordados por los distintos programas, aunque en ninguno de ellos se reconoce su presencia en las cuatro instituciones en estudio. Así se tiene que la diferencia entre tiempo cronológico e histórico es abordada en tres instituciones, en los semestres II, V y V, lo que ocurre también con el conocimiento del curriculum en los semestres III, VI y V. Se reconocen varios indicadores en dos de los programas analizados, por ejemplo, evaluar resultados III y V semestre; diseño de estrategias III y VI y referencias a la conceptualización de pensamiento histórico en los semestres II y VI, lo que se detalla a continuación.

**Tabla 3**

*Síntesis del Análisis Estándar 2*

<b>Institución</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Comprende que la enseñanza de la Historia debe contribuir a que los estudiantes reconozcan sus raíces	IS			VS
Comprende que para explicarse el presente, es importante conocer los procesos históricos que lo han configurado	IS	VS <sub>i</sub>	VS <sub>i</sub>	
Diferencia tiempo cronológico de tiempo histórico, reconociendo que la cronología...	IIS IIIS		VS <sub>i</sub>	IVS VS
Comprende que el conocimiento histórico y las diversas periodicidades, son producto de la interpretación	IS IIIS			VS
Reconoce los principales conceptos de la Historia y el pensamiento histórico y su evolución	IS <sub>i</sub> IIS			VS
Vincula y comprende aspectos históricos y actuales del medio local en conexión con la realidad de...				IVS VS

Conoce el currículo de Historia y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas	IIS IIIS	VIS <i>i</i>		VS
Sabe diseñar estrategias para la enseñanza de la Historia y conoce estrategias didácticas adecuadas	IIS IIIS	VIS		
Sabe evaluar los aprendizajes de Historia y usar los resultados de la evaluación para retroalimentar	IIIS			VS

Uno de los referentes en este estándar lo constituye una perspectiva que va más allá del conocimiento histórico. Algunos de los indicadores remiten a la comprensión del tiempo, lo que implica “una buena selección y organización de los contenidos históricos, de unos conocimientos del pasado orientados al presente y al futuro que estén en consonancia con las necesidades de nuestro tiempo y el alumnado actual” (Santisteban, 2011, p. 230). Complementariamente, el estándar está en sintonía con la propuesta de la didáctica de las Ciencias Sociales de formar al profesorado en la identificación de conceptos claves para la enseñanza de la historia, ya que “ayudan a seleccionar y organizar el conocimiento social, desde una perspectiva transdisciplinar de los estudios sociales” (Castañeda y Santisteban, 2018, p. 95). Sin embargo, no parece ser un contenido presente de forma transversal en la formación del profesorado.

C. Asociados al estándar: Comprende los conceptos y procesos de la Historia de Chile y América y está preparado para enseñarlos. En este caso, se reconoce una de las instituciones con presencia en todos los indicadores. Los de mayor coincidencia son los asociados al conocimiento del curriculum del nivel en los semestres III, VI y V en las distintas instituciones y el que caracteriza las culturas que habitaron y habitan el territorio nacional en los semestres II, VI y III en tres de las instituciones, el detalle es el siguiente:

**Tabla 4**  
*Síntesis del Análisis Estándar 3*

<b>Institución</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Reconoce los principales periodos de la Historia de Chile y América		VS		IIIS

Caracteriza los distintos procesos de la Historia nacional, identificando elementos de continuidad y cambio				IIS
Localiza, temporal y espacialmente y caracteriza, los procesos fundamentales de la historia de América y Chile				IIS
Localiza, temporal y espacialmente, las grandes civilizaciones americanas	IIS <i>i</i>			IIS
Caracteriza las culturas que habitaron y habitan el actual territorio nacional	IIS		VIS	IIS
Conoce y relaciona entre sí, las principales características del Descubrimiento, la Conquista y la Colonia en Chile	IIS <i>i</i>			IIS
Relaciona los procesos de Independencia y organización de la República con los que ...				IIS
Identifica algunos rasgos fundamentales de los distintos periodos de Chile republicano	VS <i>i</i>			IIS
Conoce el currículo de Historia de Chile y América y usa sus diversos instrumentos para analizar	IIS	VIS <i>i</i>		VS

D. Asociados al estándar: Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Historia Occidental. Se puede señalar que una de las instituciones no considera el estándar, las mayores coincidencias están en los indicadores que reflejan los principales periodos de la historia de Europa, en dos de las instituciones en el V semestre y en otra en el VI semestre. El detalle se presenta a continuación.

**Tabla 5**

*Síntesis del Análisis Estándar 4*

<b>Institución</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Reconoce los principales periodos de la Historia del mundo occidental	VS <i>i</i>	VS	VIS	
Tiene una visión global e integrada de la Historia europea, americana y nacional	VS <i>i</i>	VS		

Conoce y dimensiona, temporalmente, los principales periodos de la Historia de Europa	VSi	VS	VIS	
Reconoce los principales aportes de las grandes civilizaciones de la cultura occidental		VSi	VIS	
Comprende las principales características de la Edad Media, en particular su visión del hombre		VSi	VIS	
Caracteriza el mundo moderno como el contexto social, cultural, económico y político		VSi		
Identifica los principales cambios ideológicos y económicos		VSi		
Conoce el currículo referido a Historia Universal y usa sus diversos instrumentos		VSi		VS

El énfasis de los dos últimos estándares presentados está asociado al necesario conocimiento disciplinar, con algunas referencias curriculares y evaluativas. En relación al conocimiento disciplinar, es conveniente contextualizarlo, siguiendo la propuesta de Pagès (2011):

Se trata de formar a docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales, y puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa. Los docentes han de saber muchas cosas de ciencias sociales, pero sobre todo han de saber identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección. (p. 71)

Así, entonces, es posible señalar que es cada institución la que determina los procesos de formación prioritarios, encontrándose diferencias en los énfasis y el tiempo otorgado a la formación en cada caso, lo que supera la referencia dada por los estándares y sus indicadores.

## **Conclusiones**

Desde los referentes anteriores y el análisis realizado, se pueden reconocer algunas constantes. Por ejemplo, desde una perspectiva didáctica, los estándares e indicadores, hacen referencia al trabajo con fuentes, a las conceptualizaciones

de tiempo y pensamiento histórico y al concepto de empatía histórica. No se encuentran referencias particulares al abordaje de los contenidos históricos en la infancia, nivel que constituye prioritariamente la enseñanza básica, lo que lleva a la interrogante de cómo se concibe al profesorado de enseñanza básica, en palabras de Aguilera Morales y González Terreros (2009):

Uno de sus roles tiene que ver con el dominio de los contenidos sociales que han sido validados por la ciencia y su transmisión, es decir, el maestro debe saber un conocimiento “disciplinar” o de algún objeto de conocimiento y a su vez debe saber enseñarlo. (p. 104)

La investigación muestra una prevalencia en la formulación de las propuestas formativas de los elementos disciplinares históricos por sobre los didácticos. Si bien no existen investigaciones al alcance de la autora que permitan un contraste más profundo en los análisis realizados, es preciso mencionar que parte de la tarea didáctica es la formación de los futuros docentes y que esta mirada se particulariza en el caso de la educación básica, donde el profesorado en formación requiere abordar distintas áreas disciplinares y sus didácticas, que como ha quedado evidenciado en el caso chileno, son además una preocupación de la política pública.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera Morales, A. y González Terreros, M. (2009). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil Análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá: Editorial KIMPRES.
- Camilloni, A. R. W. de. (2008). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 3(3). Recuperado de: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a05>
- Castañeda, M. y Santisteban, A. (2018). Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 93-101). Editorial Universidad Nacional de Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ley 20903. Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (1 de abril de 2016). Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: Mineduc.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural* (pp. 23-40). Editorial Síntesis.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. (2011). *Revista Edetania 40*, pp. 67-81.
- Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Pagès, J. y Santisteban, A. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural* (pp. 229-245). Editorial Síntesis.
- Verdugo Peñaloza, A., Meneses Zúñiga, S. y Reyes González, F. (2023). Integración de estándares pedagógicos por medio del mapeo curricular en una carrera de pedagogía. *Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE)*, 20 (36-37), pp. 3-27. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2209>

# La enseñanza de los problemas socialmente vivos desde una perspectiva interdisciplinar. Aportes metodológicos para su indagación

*Erwin Saúl Parra\**  
*Mariela Susana Hirtz\*\**  
*Miguel Ángel Jara\*\*\**

\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
parraerwinsaul@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
marielahirtz@gmail.com

\*\*\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
mianjara@gmail.com

## Resumen

Las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas se enfrentan al desafío de conocer para ofrecer oportunidades en la formación del profesorado, en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje significativo. Una línea o ámbito nuevo de investigación, que comienza a constituirse en una preocupación, refiere a los problemas sociales y a la interdisciplinariedad. En este artículo, presentamos semblantes del recorrido de una investigación exploratoria que atiende a tal preocupación. Se trata de una investigación cualitativa y crítica con estudio de caso que procura cartografiar la situación de la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar en escuelas secundarias de dos ciudades de la Norpatagonia, Neuquén y Cipolletti.

Concebimos a la investigación como posibilidad de producir conocimientos situados para contribuir a la formación de ciudadanías críticas que apuesten al desarrollo de una cultura democrática.

**Palabras clave:** investigación, problemas sociales, interdisciplinariedad, didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas.

***The teaching of socially alive problems from an interdisciplinary perspective. Methodological contributions for your investigation***

## Abstract

*Research in Didactics of the social and human Sciences faces the challenge of knowing to offer opportunities in teacher training, teaching practices and meaningful learning. A new linear area of research, which is beginning to become a concern, refers to social problems and interdis-*

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 59 – 76]

Recibido: 02/10/2023

Aceptado: 19/10/2023

ISSN 2796-9304

*ciplinarity. In this article, we present outlines of the journey of an exploratory research that addresses such concern. This is qualitative and critical research with a case study, which seeks to map the situation of teaching and learning of social problems from an interdisciplinary perspective in secondary schools in two cities in North Patagonia, Neuquén y Cipolletti.*

*We conceive research as the possibility of producing situated knowledge with the intention of contributing to the formation of critical citizenships that are committed to the development of a democratic culture.*

**Keywords:** *investigation, social problems, interdisciplinarity, didactics of Social and Human Sciences*

## Introducción

Presentamos el recorrido del proceso de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas: *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinario de los problemas sociales*, cuyo objetivo general es “Identificar y analizar el tratamiento que realiza el profesorado de ciencias sociales y humanas de los problemas sociales y de qué modo puede contribuir al desarrollo del pensamiento social y crítico en el estudiantado de instituciones educativas públicas de Río Negro y de Neuquén”<sup>1</sup>.

La investigación se enmarca en los contextos sociopolíticos a escala global. Busca conocer aquellos problemas relacionados a la enseñanza y el aprendizaje de problemas socialmente vivos (PSV) desde un enfoque y perspectiva interdisciplinaria, de manera que contribuya a la comprensión de la compleja y dinámica realidad social. Procura identificar y analizar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje de los problemas sociales en las clases de Ciencias Sociales y Humanas, las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en su tratamiento. Sostenemos que los PSV configuran una alternativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas y la interdisciplinaria es el enfoque propicio para articular saberes y conocimientos que posibiliten comprender y explicar la dinámica

---

<sup>1</sup> El proyecto de investigación se desarrolla en Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (04/H188. 2021/2024). Dirigido por el Dr. Miguel A. Jara y co-dirigido por el Esp. Erwin S. Parra. Financiado por la SeCyT de la UNCo. Incorporado al Grupo Comahue: Centro de Estudios e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDICSyH), Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. (Res. 067/22).

social, política, cultural, económica o ambiental a partir del tratamiento de los mismos en las propuestas de enseñanza situadas.

Las referencias teóricas sobre el objeto de investigación, de las que no nos detendremos en este escrito porque nos interesa compartir el proceso metodológico, se han nutrido de los aportes epistemológicos de las ciencias sociales y humanas y de la didáctica de las ciencias sociales. Sobre los problemas sociales (Castel, 2002, 2012; Rosanvallon, 1995; Suriano, 2000; Gurevich, 2011; Zenobi y Estrella, 2016; Hervey, 1994; Jara y Funes, 2016; Benejam, 1999; Funes, 2011; Wassermann, 1994; Santisteban Fernández, 2019; Legardez y Simonneaux, 2006, 2010; López Facal, 2011; Freire y Faundez, 2013, entre otros). Sobre interdisciplinariedad y pensamiento complejo (Ander-Egg, 1999; Morin, 2008; Sotolongo Codinas y Delgado Diaz, 2006; Jara, 2020, entre otros).

### **Las decisiones metodológicas que orientan el trabajo investigativo**

La perspectiva metodológica por la que optamos en la investigación se nutre de los aportes de las lógicas de una metodología cualitativa y crítica, con énfasis en un trabajo de campo que nos posibilita comprender e interpretar el hecho educativo centrado en el tratamiento de los problemas sociales. Para Sirvent (2003), las investigaciones cualitativas y de carácter intensivas son una forma de conocer la complejidad de los procesos sociales, por lo que es necesario trabajar con pocos casos para conocer las significaciones de quienes participan de la investigación. Hemos construido seis casos con profesoras y profesores del área de Ciencias Sociales y Humanas y estudiantes de escuelas secundarias de las ciudades de Neuquén y Cipolletti. En tanto, como plantea Stake (1998), el estudio de casos nos permite abordar su complejidad para comprender las dimensiones y relaciones que se ponen en juego, en nuestro caso, cuando se enseña y aprende conocimientos y saberes sociales relacionados a situaciones controversiales y conflictivas. En la construcción de los casos, no buscamos relaciones ni comparaciones sino comprender en profundidad la particularidad compleja de cada uno para arribar, luego, a la comprensión de las diferencias y semejanzas de casos similares. En este marco, el carácter intrínseco, instrumental y colectivo de los casos construidos, en un lapso de tiempo corto, nos han ofrecido un caudal importante de datos e informaciones para comprender analíticamente la singularidad de los mismos y evitar las generalizaciones que no se inscriban en conceptos o categorías que pudieran construirse sobre la base empírica.

De esta manera, según el planteo de Strauss y Corbin (2002) en la Teoría Fundamentada, es importante la recopilación sistemática de datos y el análisis

porque la teoría que surja de ello guarda estrecha relación entre sí, al respecto los autores sostienen que:

Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (Straus y Corbin, 2002, pp. 13-14)

Hemos diseñado un proceso metodológico en diferentes etapas, de manera que nos permitan identificar, para analizar, cuál es el tratamiento que realiza el profesorado de ciencias sociales y humanas de los PSV desde una perspectiva interdisciplinar, y si estos contribuyen al desarrollo de un pensamiento social y crítico en el estudiantado.

En una primera etapa, se realizó un muestreo a partir de la implementación de un cuestionario a profesoras y profesores de ciencias sociales que permitió la aproximación al campo para identificar y analizar cuáles son las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan el tratamiento de PSV desde una perspectiva interdisciplinar. Esta instancia exploratoria constituyó el punto de partida para conocer lo que ocurre en las escuelas de dos ciudades de las provincias de Río Negro y de Neuquén, en las que se implementaron nuevos diseños curriculares que modifican las lógicas y paradigmas de la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. En la segunda etapa, que se desprende de los resultados obtenidos del instrumento aplicado, seleccionamos seis instituciones educativas, tres de la ciudad de Neuquén y tres de la ciudad de Cipolletti. El criterio de selección de dichas escuelas responde a la cantidad de docentes de los establecimientos que respondieron el cuestionario y manifestaron tener experiencias de trabajo interdisciplinar y abordar problemas sociales en sus clases. La apertura de las instituciones con las que hemos firmado convenios específicos para realizar la investigación colaborativamente con profesoras y profesores del área y estudiantes que cursan el tercer año de escolaridad secundaria fue otro factor importante para la selección de las escuelas que constituyen los casos.

Metodológicamente, se resuelve trabajar con estudiantes del tercer año Escuela Secundaria Rionegrina (ERSN) y de la Escuela Secundaria Neuquina (ESN). El acercamiento al campo y la selección de instrumentos de investigación que se implementaron en el desarrollo de esta etapa consistieron, en primer

lugar, en entrevistas en profundidad a docentes del área de ciencias sociales y humanas, para conocer sus prácticas y experiencias en el abordaje de los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria. En segundo lugar, se desarrollaron entrevistas en profundidad a partir de grupos focales con estudiantes del tercer año para ver si logran, a partir de una serie de imágenes seleccionadas, reconocer problemas sociales y qué representaciones tienen sobre los mismos. Una vez recabada esta información, se trabajó con el profesorado de cada escuela en la construcción de una secuencia didáctica de manera colaborativa, a partir de seleccionar un problema social, que posteriormente se trabajó con las y los estudiantes.

### **El profesorado del área de las ciencias sociales y humanas**

Con el cuestionario, buscamos identificar, para analizar en las experiencias profesoras, la presencia de los problemas sociales y qué tratamiento realizan de ellos en las clases, así como las perspectivas teóricas y metodológicas que orientan dichas prácticas. Este instrumento es útil porque aproxima al campo para luego construir casos o grupos de casos según lo planteado por Flick (2007). El instrumento se organizó en tres grandes dimensiones de análisis. La primera de ellas consiste en obtener datos personales, de formación y de la experiencia en las instituciones educativas en las cuales trabajan. En una segunda, se les consulta sobre los problemas sociales y si estos están presentes o no en sus propuestas de enseñanza y el lugar que ocupan en sus planificaciones. Por último, las valoraciones que tienen sobre la interdisciplinariedad y los problemas sociales y, si trabajar desde esta perspectiva, contribuye a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Participaron 68 docentes del área de ciencias sociales y humanas de diferentes escuelas de las provincias de Río Negro y Neuquén. La mayoría trabajan en el nivel secundario (91,1%) y escasamente intercalan su actividad profesoral con el nivel superior, Universidad (6,7%) o Institutos de Formación Docente (8,9%). Mayoritariamente, poseen título de grado de profesoras y profesores en Historia (67,6%); de Geografía (23,5%) y el resto de los que completaron el cuestionario son profesoras o profesores de Sociología, Ciencias Sociales, Filosofía, Antropología, Economía, Ciencias Jurídicas y Económicas y del campo de las Ciencias de la Educación, Primaria e Inicial (8,9%). Estos son datos que indican la presencia de nuevas disciplinas en el área de las ciencias sociales y humanas en las escuelas secundarias. Otro dato que consideramos relevante es la antigüedad en el ejercicio de la docencia, entre uno a diez años de antigüedad se encuentra la mayoría de profesoras y profesores que

respondieron el cuestionario (67,6%). Entre once y veinte años el 23,5% y un 14,8% los que tienen más de veinte años de antigüedad. Otro dato relevante es la cantidad de instituciones en las que dictan clases: las y los docentes que trabajan en una o dos instituciones suman un 57% y en más de tres un 43%, situación que comienza a generarse a partir de que la nueva escuela rionegrina y neuquina posibilita la concentración de la carga horaria en una o dos instituciones educativas. El 85,3% realizó sus estudios de grado en la universidad y un 14,7% lo ha hecho en Institutos de Formación Docente. Sobre la formación continua o permanente, el 61,9% manifiesta haber realizado algún tipo de actualización de posgrado.

Estas dimensiones de los datos personales, formativos y laborales nos permiten inferir que se trata de un profesorado joven, que mayoritariamente se ha formado en la universidad y que trabaja en las escuelas secundarias. Se evidencia que las instituciones formadoras les han permitido conocer cierta renovación epistemológica y de la enseñanza, ya sea en su formación inicial como continua, según manifiestan. La posibilidad de concentrar la carga horaria en pocas escuelas es una ventaja que abre oportunidades para construir espacios de intercambio con otras y otros docentes del área y trabajar de manera interdisciplinar.

### ***El profesorado y los problemas sociales***

El primer dato que se destaca sobre el abordaje de los problemas sociales (PS) es que el profesorado manifiesta, en su totalidad, que están incorporados en sus propuestas de enseñanza. Le solicitamos que nos indiquen en qué momento de sus propuestas de enseñanza o en las planificaciones son incorporados, pudiendo seleccionar más de una opción, el 70,3% lo hace durante toda la planificación, un 20,3% cuando el estudiantado realiza comparaciones entre sus experiencias de vida y un 31,1% plantea que solo aparecen en algunos temas específicos.

Sobre la organización de las clases nos interesaba conocer qué finalidades motivan trabajar con los PS. En este ítem también les pedimos que señalen más de una opción: el 75% busca “promover el interés y la preocupación del estudiantado”; un 66,7% señala que posibilita “establecer otros diálogos con el estudiantado”; el 66,2% advierte que el tratamiento de problemas sociales en la clase les posibilita “establecer otras relaciones entre el pasado y el presente”. Un 64,7% manifiesta “trabajar con las representaciones sociales del estudiantado”.

También les preguntamos si consideraban que trabajar a partir de los PS mejora el aprendizaje del conocimiento social o si se dan otras formas de vinculación con el conocimiento. Los resultados indican que un 82,4%

manifiesta que sí; un 16,2% se plantean que “tal vez” y solo el 1,5% dice que “no”. Pareciera ser que trabajar a partir de PS, según el profesorado, promueve y permite aprendizajes significativos en el estudiantado. Desde una perspectiva didáctica, los PS han ayudado a “organizar los contenidos con otros criterios” (57,4%); a “seleccionar conceptos específicos” (54,4%) y a “elaborar materiales didácticos” (52,9%). A partir de los datos, podemos sostener que los PS han ingresado en las aulas con mucha fuerza y son parte de los procesos de enseñanza en diferentes momentos de la planificación y con claras finalidades.

### ***La interdisciplinariedad en la enseñanza de los problemas socialmente vivos***

Sobre la interdisciplinariedad nos interesa conocer las valoraciones que tiene el profesorado para trabajar desde esta perspectiva. El 45,6% indica que sí trabaja interdisciplinariamente en su escuela; el 42,6% indica que “en algunas ocasiones” y un 11,8% plantea que “no”. Las y los que indicaron que sí lo realizan o en alguna ocasión, el 68,8% lo realizan “en el área ciencias sociales y humanas”, el 39,1% en “proyectos de áreas”, el 37,5% lo hacen a partir de “organizar planificaciones o propuestas comunes con algunos profesores”. Un 18,8% identifica dos formas en las que el trabajo interdisciplinar se concreta: “en proyectos departamentales” y “a partir de iniciativas de los profesores de la escuela”. Un 14,1% plantea “otras” formas, sin dar cuenta de cuáles serían. Identificamos que la interdisciplinariedad es una forma de organizar el trabajo con otras y otros en algunos casos, a partir del trabajo departamental o por áreas y, escasamente, el trabajo interdisciplinar es convocado por iniciativa de algún profesor o profesora. En general, en este punto, el profesorado valora positivamente el trabajo con otras y otros (88,2%). Las y los que no lo consideran ni positivo ni negativo suman un 7,4% y de manera negativa solo un 4,4%. Mayoritariamente, las valoraciones del profesorado indican que es positivo al menos por cuatro razones: porque la interdisciplinariedad es una herramienta potente para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, habilita la creación de espacios de diálogos entre las disciplinas en las prácticas de enseñanza, es una forma de superar la fragmentación del conocimiento escolar y contribuye otras formas de aprender significativamente.

El profesorado reconoce que los problemas socialmente vivos (PSV) han ingresado a las aulas y que la mejor forma de abordarlos es a partir del trabajo interdisciplinar. Se observa que la preocupación del profesorado es que el estudiantado logre la comprensión de la realidad social y encuentran que enseñar a partir de PSV favorece estos procesos, ya que permite un acercamiento holístico sobre los mismos, recuperando las experiencias vitales y el diálogo

entre saberes diversos. Para lograr esas finalidades, el profesorado plantea que los contenidos se organizan de otra manera, se construyen desde otras lógicas (temporales y espaciales) y desafía en la construcción de materiales didácticos. Plantean que sus propuestas, desde esta perspectiva, se presentan mucho más atractivas e interesantes para el estudiantado.

### **El profesorado y la enseñanza interdisciplinar de los problemas sociales**

Las entrevistas en profundidad nos permitieron indagar sobre aquellos supuestos y valoraciones que aparecen como dato e información manifestadas en el cuestionario. Los problemas sociales se manifiestan en distintos momentos de las planificaciones y responden a: diferentes decisiones profesoras, los intereses y preocupaciones que manifiestan las y los estudiantes, la coyuntura social y al impacto que tiene el problema según el tratamiento mediático que se realiza del mismo, a decisiones previamente establecidas en las planificaciones anuales con la intención de profundizar en la complejización de los temas previstos y desarrollados en las secuencias didácticas que trabajan con las y los estudiantes.

La información ofrecida por las y los entrevistados, contribuye y orienta con mayor certeza en la delimitación de las acciones para construir el caso. Conocer el funcionamiento de las instituciones y del área de Ciencias Sociales para poder identificar aquellos aspectos que nos permitieran profundizar el análisis sobre cómo se enseña y cómo se aprenden los problemas sociales desde la interdisciplinariedad. Las y los entrevistados nos ofrecieron pistas para saber cómo se enseñan los problemas sociales de manera interdisciplinar en tercer año de las escuelas seleccionadas. Además, nos posibilitaron conocer cómo se organizan cuestiones específicas del área tales como las planificaciones, materiales didácticos y los modos en que trabajan las duplas pedagógicas en el aula, como así también, las actividades pedagógicas que se realizan en la institución.

En primer lugar, PSV para el profesorado son situaciones potentes para la enseñanza de la realidad social y su complejidad, y le dedican mucho tiempo a su planificación en que las finalidades de enseñanza, sus posicionamientos políticos e ideológicos, orientan la selección de los temas que incorporan. Sobre este punto uno de los docentes nos plantea que:

*“Yo tengo armado un cuadernillo con las consignas elaboradas, sobre todo pensando en la problemática de la tierra. En ciudadanía es más laxo, pero en historia la secuencia la tengo armada con esta problemática sobre todo*

*lo de Catrillanca y Nahuel<sup>2</sup>, no está puntualizado en la secuencia, aunque en la planificación no se trata en profundidad los genocidios de los pueblos originarios”.*

En el caso de aquellos temas que les interesan o les preocupan a las y los estudiantes, el profesorado reconoce que son aquellos que tienen alto impacto mediático y son temas de actualidad, que los moviliza o les intriga, por ejemplo, sobre ciertos procesos históricos o fenómenos naturales, una de las docentes nos dice que:

*“Cuando trabajé los incendios en las amazonas, lo trabajé porque en el aula todo el mundo hablaba de esa temática. A veces no sale nada en el curso y por lo tanto trabajás con algo que ya tenés planificado como problemática. Otra cuestión es que voy dando la clase y si veo que hay algo que les interesa lo tomo y arrancamos con eso, y depende mucho de los cursos”.*

En las dinámicas de trabajo propuestas por el profesorado, aparecen varias estrategias y recursos llevadas adelante para el tratamiento de los PSV. Las y los entrevistados muestran preocupación para que los recursos que utilizan promuevan la circulación de la palabra, el debate y la participación activa del estudiantado:

*“Yo los meto de a poco en la dinámica de trabajar en grupo, les ofrezco alguna imagen alguna frase para que debatan para que lean y que puedan intercambiar en un debate más general, y la observación de algún video que tengan que responder fragmentariamente. Los lleva a interesarse más, sobre todo porque lo sienten más actual que cuando los temas anteriores, que lo ven mucho más complejo porque lo ven como más lejano”.*

En cuanto a las propuestas de enseñanza a partir de PSV y si las mismas motivan al estudiantado a predisponerse mejor para aprender, existe un acuerdo generalizado que trabajar a partir de ellos mejora el interés y la participación del grupo clase y, más aún, cuando la propuesta viene acompañada de materiales que los provocan e incentivan, tales como fuentes, recursos visuales o audiovisuales, es mucho mejor:

*“Lo que pasa es que cuando la problemática les interesa a ellos, inmediatamente participan, se ponen las pilas, si tenés un buen grupo les gusta investigar, les gusta hacer afiches les gusta exponer la problemática”.*

---

<sup>2</sup> Matías Catrillanca (comunero mapuche en Chile) y Rafael Nahuel (joven mapuche en Argentina) fueron asesinados por las fuerzas de seguridad de los respectivos países durante la recuperación de territorios ancestrales.

Las y los entrevistados no pueden asegurar con certeza que se generen aprendizajes significativos desde las propuestas trabajadas porque necesitarían de más tiempo para aseverarlo, aunque sí dan cuenta de que mejora la predisposición del estudiantado al conocimiento social. La incorporación de conceptos y categorías de las ciencias sociales a partir de lo que se trabaja posibilitan, según el profesorado, comprensión, interpretación y explicación de los problemas sociales. Una de las profesoras, refiriéndose al análisis de fuentes históricas manifiesta que, dependiendo el caso, las y los estudiantes pueden comprender determinados discursos a partir de algunos conceptos que aparecen de manera explícita. Lo expresa de la siguiente manera:

*“Entiendo que si, por ejemplo, en experiencias de la entrevista a Roca y como se justifica en sus discursos aparecen conceptos como colonialismo, racismo. Como se justifican en sus textos y como aparecen en las entrevistas y terminan de dar cuenta de esos conceptos, aunque en otros a mí me quedan dudas. Por ahí con otros conceptos como imperialismo o neocolonialismo en sus respuestas conceptualmente están bien, pero en realidad no se si están aprendidas”.*

Otro docente en el mismo sentido nos dice que:

*“Yo creo que es mejor, como que los conceptos van saliendo porque tienen otro tipo de análisis. Si vas analizando cada cosa y dando ejemplos. Como que al trabajar con una problemática ellos se posicionan de otra manera con ese material, como que les sale más, lo que pasa es que en geografía se estudia mucho de memoria y que de memoria no te sirve para nada porque al otro día ya se olvidaron”.*

El profesorado realiza una distinción entre lo que es proponer al estudiantado trabajar a partir de PSV, en tanto permite incorporar conceptos de las ciencias sociales, y realizar un trabajo de enseñanza tradicional, en las que quedan más dudas si realmente se producen aprendizajes significativos. Queda claro, para el profesorado, que enseñar desde y con PSV moviliza y predispone al estudiantado a tratamiento, por lo que opinan que favorecería aprendizajes significativos. El desafío que se presenta, entonces, es elaborar planificaciones anuales con ejes estructurantes basados en PSV para que la enseñanza de las ciencias sociales y humanas cobre sentido social y colaboren para la construcción de una mayor cultura democrática, pensamiento crítico y social en el estudiantado.

## **El estudiantado y los problemas socialmente vivos**

Indagar en el estudiantado el reconocimiento de los PSV es parte de nuestra investigación para dar cuenta si existen aprendizajes significativos a partir de su abordaje. Para ello, hemos realizado grupos focales con estudiantes y, para iniciar las conversaciones, optamos por presentarles una selección de imágenes que dan cuenta de diferentes PSV. Los estudiantes que participaron en cada escuela son del tercer año y se ofrecieron voluntariamente. El trabajo consistió, en primer lugar, en establecer una charla abierta en la que cada uno de los participantes pueda expresar su opinión sobre las imágenes que les ofrecimos en soporte digital e impreso. Se parte de preguntas descriptivas de cada una de ellas, para luego profundizar en las posibles interpretaciones que realiza cada grupo, para identificar de qué manera reconocen problemas sociales y cuáles son sus argumentaciones en cuanto a por qué consideran que es o son problemas sociales. Las imágenes seleccionadas tratan de estereotipos de género, diversidad de desigualdades explícitas (pobreza, acceso a viviendas, necesidades básicas), problemas ambientales, territoriales, migraciones, configuración del espacio urbano, entre otros.

Del análisis general de la información obtenida de los grupos focales podemos afirmar, por un lado, que las y los estudiantes se predisponen positivamente a trabajar sobre y con los PSV; ponen en juego sus experiencias, pero también reconocen y reconstruyen las experiencias de otras y otros; conocen y reconocen relaciones temporales y espaciales cuando se les ofrece pistas e información sobre el PSV que se aborda; utilizan correctamente conceptos de las ciencias sociales para dar cuenta de la existencia de desigualdades y exclusión y que, desde las experiencias vitales, dan cuenta de cómo las y los impacta en su cotidianidad, que existen otras realidades que no ignoran, en algunos casos utilizan palabras y vocablos generales para señalar una situación problema. Por otro lado, cuando se le presentan imágenes en las cuales los PSV no están de manera explícita, aparecen ciertas dificultades para identificarlos. Solo con las orientaciones que ofrecimos a través del diálogo, pudieron evidenciar la existencia de algún PSV relacionado a lo que estaban observando, esta situación nos indica que la mediación entre el recurso y quienes lo ofrecen es fundamental al momento de pensar en la enseñanza a partir de PSV.

## **Enseñar y aprender a partir de problemas socialmente vivos en una secuencia didáctica**

Los instrumentos de indagación, que fueron descriptos con anterioridad, nos aportaron información necesaria para construir, colaborativamente con el profesorado, un dispositivo (secuencia didáctica) sobre algún contenido que ellos tenían planificado, incorporando un PSV desde una perspectiva interdisciplinar. Para organizar el dispositivo, fueron necesarios varios encuentros de manera que pudiéramos identificar el PSV a trabajar con el estudiantado, construirlo con recursos y materiales que posibiliten, simultáneamente, aprendizajes sobre el tema/problema y nos brinde información necesaria para los objetivos de nuestra investigación. La secuencia didáctica como dispositivo tiene una función estratégica que pone en tensión las relaciones de fuerza entre el poder y el saber e incluye un conjunto heterogéneo de elementos (Foucault, 1991); remite a una síntesis de opciones en la construcción metodológica (Edelstein, 1995) e incluye prácticas discursivas que se articulan de un modo, más o menos estable, más o menos ritual y cuyas regularidades enunciativas nos posibilita captar y producir efectos, es decir, producir saberes escolares (Gvirtz, 1997).

Por cuestiones de espacio, a modo de ejemplo, solo presentaremos cuatro de los dispositivos (secuencias didácticas) construidos. El primer caso neuquino fue el Colegio Padre Fito, que vienen potenciando instancias de trabajo interdisciplinar en el área. El dispositivo que se les ofreció a las y los estudiantes se elaboró utilizando el recurso de Google Forms. Se trabajó con perspectiva de género la relación de las mujeres y el mundo del trabajo como problema social. Les ofrecimos diversidad de actividades en las que tenían que describir, interpretar o explicar según el caso y los recursos didácticos ofrecidos. Algunas de las actividades presentaban una serie de opciones, análisis de imágenes, fragmentos de textos, trabajo con mapas y gráficos estadísticos y con preguntas abiertas para que desarrollaran sus valoraciones. El instrumento fue construido para enseñar y conocer cómo aprende el estudiantado PSV desde una perspectiva interdisciplinar. El desarrollo de la secuencia se organizó en tres temáticas: Representaciones y nociones sobre el trabajo; distribución, cambios y continuidades en las actividades económicas regionales en el territorio argentino y mercado de trabajo y disidencias.

El segundo caso neuquino fue el colegio Nuestra Señora de la Guardia, institución ubicada al noroeste de la ciudad de Neuquén. El trabajo en duplas pedagógicas, en las áreas, es una práctica que se realiza en la institución desde su creación. Para los años del ciclo superior (3°, 4° y 5°) se trabaja en torno del eje articulador “Crisis ambiental” y cada año tiene un interrogante guía. En

3° –el que tomamos como caso– es “¿Cómo llegamos a la crisis ambiental?”. El dispositivo se elaboró sobre el problema: La basura en la ciudad es un problema que provoca una crisis ambiental para el buen vivir y se trabajó en distintas escalas: global, nacional y local. Para iniciar la primera parte se les propuso, previamente, a las y los estudiantes que trajeran fotografías de algún lugar de su barrio en las que, de acuerdo a sus criterios, identificaran un problema relacionado con la basura. Sobre la imagen que trajeron, se les propuso que identifiquen las situaciones concretas que generan los problemas que reconocen en las imágenes. Para esto, se elaboró un cuadro de doble entrada resaltando diferentes posibles orígenes de la basura del lugar fotografiado; diferentes actores que intervienen en el proceso de acumulación de basura en ese lugar; los fines o características que tiene el espacio; la dimensión temporal del espacio como receptor de la basura. Posteriormente, se introducen nuevas preguntas e información pertinente con conceptos que permitan complejizar aún más el asunto y abordarlo desde diferentes escalas y dimensiones problematizadoras. La tercera parte de la secuencia se centró en el análisis de mapas y gráficos relacionados con el tratamiento de la basura a nivel mundial y en la ciudad. Se incorporan nuevas escalas de análisis y nuevas dimensiones del problema, como lo son la economía internacional y la política, entre otras. Para ello, se orientó a las y los estudiantes en la lectura y análisis de mapas que contenían información sobre los países importadores y exportadores de basura. Al final de la secuencia, se busca indagar sobre las representaciones e imaginarios que tienen las y los estudiantes frente al problema en el futuro. La consigna fue ¿Cómo imaginamos el futuro frente al problema ambiental generado por la basura?

En las escuelas cipoleñas, el CET N°30 y la ESRN N°17, se resuelve trabajar los procesos migratorios en Argentina y América Latina y para ello, en la secuencia didáctica, nos orientamos por el siguiente problema: “Hay gente que opina que la llegada en masa de extranjeros a la Argentina es la principal causa de los problemas sociales”. Se utilizaron recursos digitales y se acordó trabajar con un formato de cuestionario con formularios en Google Drive, que permitió elaborar preguntas cerradas y abiertas, preguntas con opciones, incorporar imágenes, estadísticas y videos a analizar. El formato del dispositivo permitió incorporar algunos datos referidos a los procesos migratorios en nuestro país, que posibilitaron establecer qué información recuperan y cómo las reelaboran a partir de sus opiniones, saberes o experiencias.

En la primera parte del formulario se relevaron datos de las y los estudiantes, tales como el lugar de nacimiento, la edad y la procedencia de la familia. Luego, recabamos algunos datos que nos permitan conocer, a su entender, la procedencia de las y los migrantes de su ciudad, los lugares donde piensan

que se asientan, las razones por la que llegan a la ciudad y las actividades que realizan. En la segunda parte, se orientó a indagar sobre las opiniones de las y los estudiantes acerca de los derechos de las y los inmigrantes, para incorporar las perspectivas que acerquen el problema desde una mirada intercultural y de género. En la tercera parte, recuperamos las valoraciones y opiniones de las y los estudiantes a partir de dos videos que corresponden a dos fragmentos de un programa televisivo que se emitía en la década del 90 y a principios del 2000, en el que se mostraba una encuesta a personas que circulaban en una calle de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los videos muestran opiniones y prejuicios de personas nativas y de inmigrantes. Presenta estereotipos y representaciones que circulan en la sociedad acerca de los motivos por los que las personas migran, sobre las actividades que realizan en el país y sobre la convivencia. En la cuarta parte, realizamos una síntesis de lo desarrollado durante toda la secuencia didáctica y, de esta manera, recuperar el problema objeto de análisis: “Hay gente que opina que la llegada en masa de extranjeros a la Argentina es la principal causa de los problemas sociales”, para dar cuenta si este tipo de estrategia de enseñanza favorece la comprensión y el aprendizaje de los PSV.

A lo largo del trabajo realizado por las y los estudiantes en las secuencias didácticas, hemos obtenido información y datos muy interesantes que nos permiten sostener que el tratamiento de situaciones cotidianas, relacionadas con PSV, son oportunas para el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiantado. La reflexión, el intercambio de ideas, las experiencias personales y colectivas, el análisis de discursos y opiniones que circulan cotidianamente son insumos potentes para favorecer mejores aprendizajes.

Del dispositivo secuencia didáctica, obtuvimos una variedad de información que nos ayuda a comprender cómo el profesorado participante piensa en la organización de la enseñanza a partir de un PSV, toma decisiones sobre los aspectos o componentes del problema social objeto de estudio (recorte), orientadas por las finalidades que persiguen, elabora materiales didácticos de manera colaborativa y propone enseñanzas alternativas que se corren de la centralidad de la explicación como principal estrategia didáctica.

### **A modo de cierre**

Hemos presentado, de manera acotada, el proceso investigativo que como equipo de investigación venimos realizando desde el año 2021. Los instrumentos utilizados nos han permitido conocer sobre el objetivo que nos orienta y trazar una línea de investigación que entendemos es necesaria profundizar

en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y humanas en general y, particularmente, en el marco de las reformas curriculares de la Norpatagonia que introducen nuevas perspectivas epistemológicas en las que el abordaje de PSV interdisciplinariamente es un desafío que requiere de investigaciones sistematizadas para elaborar conocimientos que contribuyan a mejorar la formación del profesorado, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje significativo.

En todo el recorrido, hemos podido dar cuenta de que el trabajo con PSV ha resultado un enfoque y perspectiva que habilita la concreción de nuevos sentidos, porque representa, para el profesorado, la posibilidad de conocer, comprender y resignificar los posicionamientos y experiencias del estudiantado, pensarlas desde sus finalidades de enseñanza y valorarlas como innovaciones para enseñar ciencias sociales y humanas.

Los PSV, en palabras de las y los profesores, permiten resolver didácticamente el abordaje de la compleja realidad social y dan cuenta de una serie de argumentaciones que le otorga una valoración positiva para la enseñanza. Sin embargo, en cada caso, hemos identificado ciertas dificultades en la enunciación de un problema concreto de la vida cotidiana, de actualidad, que supere las respuestas ya elaboradas por las disciplinas que enseñan. El profesorado que participó, si bien tiene cierta práctica y experiencia de trabajo interdisciplinar, aún conserva ciertas prácticas de la tradición disciplinar, en tanto que los tiempos de la clase se organizan con lo que los ámbitos de conocimiento dicen sobre un tema/problema que se planifica en el área.

Hemos podido constatar que los PSV son claves para un efectivo y real tratamiento y abordaje interdisciplinar de los mismos. No solo como una estrategia didáctica (problematización), sino como un modo de organizar los contenidos escolares en el área de las Ciencias Sociales y Humanas. El desafío al que se enfrenta el profesorado es unir lo que la lógica disciplinar ha aislado, porque en la vida cotidiana las personas experimentamos los problemas sociales de manera integral, no de manera fragmentada.

La interdisciplinariedad para el profesorado es pensada como estrategia de enseñanza, manifiestan que si bien existen tensiones y conflictos esta se encuentra alejada de la idea de que atenta contra la identidad de las disciplinas. Para el profesorado, supone una forma de abordar la realidad social a partir de construir propuestas de enseñanza más integrales y holísticas que ayuda a la comprensión y explicación de los PSV que se abordan en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas.

El estudiantado se predispone de manera diferente, en la resolución de las actividades propuestas; se interesa por los problemas sociales concretos de su entorno para pensarlo holísticamente y establece relaciones glocales y,

fundamentalmente, aprende sobre la base de la articulación secuenciada de la información, datos y conceptos que se les proporcionan, utilizando materiales didácticos oportunos. En cada caso trabajado, los semblantes específicos de los PSV que abordamos tanto en el grupo focal como en el desarrollo de la secuencia, nos indican que la mirada sobre ellos está cruzada por las experiencias de vida de las y los jóvenes, sus valoraciones y posicionamientos políticos sobre el problema en cuestión, aspectos que son necesarios recuperarlos para complejizar la comprensión desde el diálogo de saberes y conocimientos que las ciencias sociales y humanas pudieran ofrecer en la clase.

El proceso metodológico que orienta la investigación en curso, ha posibilitado obtener datos e información sumamente importante para los objetivos que nos planteamos. De hecho, estos han sido el punto de partida para realizar el trabajo de campo, seleccionar los instrumentos de indagación y triangular en el proceso de análisis la información que nos permitió arribar a los resultados provisionales brevemente esbozados en este apartado. El dispositivo secuencia didáctica que hemos elaborado colaborativamente con el profesorado y que el estudiantado ha resuelto en las clases, si bien se puso a prueba previamente y se modificaron las dificultades señaladas, ha sido muy extenso para el tiempo que se dispuso para implementarlo, 120 minutos. Igualmente, algunas actividades que se han propuesto ameritaban un espacio de intercambio con el estudiantado antes de resolverlas. Estos aspectos, señalados por el estudiantado luego de resolver la secuencia, se han considerado al momento del análisis de los datos y tenidos en cuenta en el segundo grupo focal realizado al finalizar el trabajo de campo.

Las ventajas que ofrece un modelo de investigación cualitativa y crítica con estudio de caso, muchas veces pueden constituirse en una dificultad, nos referimos al caudal de información y datos que se obtienen a partir de los instrumentos aplicados en el campo. En este sentido, el ejercicio de relectura de las fuentes de información creadas por el equipo es fundamental para profundizar en cada caso y elaborar categorías de análisis. En este camino nos encontramos.

### **Referencias bibliográficas**

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinaria en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21, pp. 5-12.

- Castel, R. (2002). *La Metamorfosis de la cuestión Social. Una crónica del Asalarado*. Paidós-Ibérica.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1991). La Gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid.
- 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 XXI editores.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Barcelona: UAB.
- Gurevich, R. (2011). La cuestión ambiental y sus derivas educativas. En *Ambiente y educación: una apuesta al futuro* (pp. 17-42). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Harvey, D. (1994). *La construcción social del espacio y el tiempo: una teoría relacional*. Conferencia presentada en el Simposio de Geografía Socioeconómica celebrada en la reunión plenaria celebrada en la Asociación de Geógrafos Japoneses. Universidad de Nagoya.
- Gvirtz, S. (1997). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En *Didáctica de las Ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Cipolletti.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada N°30*, pp. 75-89. Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de La Plata: Ediciones UNL-FaHCE, UNLP. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioAsociados/issue/view/776>
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve del actualité. Enseigner las cuestiones vivas*. Issy les Moulineaux: édition ISF.

- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2010). The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions. *The example of Globalization. Journal of Social Science Education*, Volume 9, Number 4, pp. 24-35.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En: Pagés, Joan y Santisteban, A. (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autònoma de Barcelona.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado 10*, pp. 57-79. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sotolongo Codina, P.L. y Delgado Díaz, C.J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stake, R. (1994). Case studies. In Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Dir.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Suriano, J. (2000). Una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina. En: Suriano, J. (Comp.). *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: Ed. La Colmena.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zenobi, V. y Estrella, M. (2016). La enseñanza de las temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Revista Contextos de Educación*. Departamen

# Las finalidades en la formación inicial docente: Un enfoque latinoamericano desde la didáctica de las ciencias sociales

Jéssica Ramírez Achoy\*

## Resumen

Se presenta un balance de las investigaciones en la formación inicial docente (FID) entre los años 2018-2023 y que tienen en común su relación con los discursos que Joan Pagès Blanch (1947-2020) heredó en América Latina. Posteriormente, se reflexiona el papel de la didáctica en la FID para cerrar con una propuesta sobre las finalidades de esta línea de investigación, a partir de los debates y contextos latinoamericanos. Se concluye incluir en la FID el enseñar a investigar, sistematizar y publicar las prácticas docentes, buscar alternativas desde las y los docentes de aula y el estudiantado en formación para comprender a los Estudios Sociales<sup>1</sup> y fortalecer el debate sobre la formación inicial con más investigaciones que nos permitan comprender cómo enseñamos a enseñar en América Latina.

**Palabras clave:** Formación inicial docente, estudios sociales, didáctica de las ciencias sociales.

## *The purposes of initial teacher training: A Latin American approach from the didactics of social sciences*

### Abstract

*A balance is presented on the research on initial training in 2018-2023 and which have in common their relationship with the discourses that Joan Pagès inherited in Latin America, then we reflect on the role of didactics in the IDF to close with a proposal on the purposes of this line of research, based on the Latin American debates and contexts. The conclusion is to include in IDF the teaching of research, systematize and publish teaching practices, seek alternatives from classroom teachers and students in training to understand Social Studies and strengthen the debate on initial training with more research that will*

<sup>1</sup> Estudios Sociales es la nomenclatura que se utiliza en Costa Rica para denominar la asignatura escolar encargada de las ciencias humanas y sociales.

\*

Universidad Nacional  
Costa Rica  
jrami@una.cr

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 77– 91]

Recibido: 02/10/2023

Aprobado: 25/10/2023

ISSN 2796-9304

*allow us to understand how we teach to teach in Latin America.*

**Keywords:** *initial teacher education, social studies, didactics of social sciences.*

## Introducción

En América Latina, coexisten diferentes escuelas de pensamiento sobre la didáctica de las ciencias sociales. Todas coinciden con la formación de ciudadanías democráticas en los procesos educativos. Una de estas escuelas se fundamenta en los discursos de Joan Pagès Blanch (1947-2020), quien con su mística y trabajo dejó huella en los debates que hoy tenemos sobre las funciones de la didáctica. Las redes académicas que el fundó, hoy debaten desde distintos contextos las formas y los sentidos de la formación inicial. Por tanto, en este ensayo, pretendemos sistematizar los trabajos que se han publicado entorno a la formación inicial docente (FID) y que fueron impulsados por Pagès.

El siguiente artículo es una reflexión de los elementos que componen a la FID y sus finalidades en América Latina. Las ideas surgen como parte de los resultados del proyecto de investigación 0177-21 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional de Costa Rica, sobre las representaciones sociales de la historia y su enseñanza en la formación inicial docente costarricense. El escrito corresponde a un ensayo basado en el estado de la cuestión del proyecto de investigación, para proponer debates que permitan acercarnos a un modelo conceptual sobre la formación inicial en el país.

El objetivo del artículo es analizar los discursos de la formación inicial propuestos desde la didáctica de las ciencias sociales latinoamericanas para la comprensión de sus finalidades políticas y sociales. La reflexión se basa en las investigaciones de los últimos cinco años sobre el desarrollo profesional docente latinoamericano.

La literatura sobre la formación inicial es vasta y continua, es decir, que de forma constante se publican números especiales de revistas, artículos y libros que se dedican a esta línea de investigación. Para delimitar el campo, se hizo una revisión de artículos publicados en revistas latinoamericanas durante el quinquenio de 2018-2023, que examinan el tema desde la didáctica de las ciencias sociales para secundaria.

Se seleccionaron cinco revistas que están ligadas a las redes académicas y a los debates de la didáctica de las ciencias sociales promovidos por el maestro Joan Pagès: *Nuevas Dimensiones*, *Perspectivas*, *Clío & Asociados*, *Reseñas de la Enseñanza de la Historia* y *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*<sup>1</sup>. Por otra parte, somos conscientes de que el debate no se limita a estos medios de difusión, y que hay otros espacios donde se publican temas relacionados a la DCS, por tanto, y para complementar la información, se tomaron en cuenta tesis doctorales latinoamericanas focalizadas en la FID.

El análisis de estas investigaciones permitió clasificar las finalidades que se le asigna a la formación inicial. Cabe aclarar que esta clasificación no pretende cerrar el debate a unas categorías determinadas. Lo que sí nos permite esta estructura es comprender los discursos que se están generando en torno a la formación inicial en la didáctica de las ciencias sociales de la región latinoamericana.

### **La formación inicial desde el enfoque de la didáctica de las ciencias sociales latinoamericanas**

En otras publicaciones, hemos afirmado que la formación inicial tiene dos vertientes: a) el enfoque desde los estándares educativos promovidos por los organismos internacionales, que ubica sus discursos en la calidad y eficiencia del profesorado (modelo neoliberal), y b) otra línea que se centra en el profesorado para desarrollar el pensamiento crítico y alternativas de justicia social (didáctica). Para efectos de este ensayo, nos basaremos únicamente en los debates de la didáctica de las ciencias sociales.

Las investigaciones publicadas nos han permitido delimitar cuatro áreas de estudio de la formación inicial para secundaria, a saber: a) prácticas docentes reflexivas; b) diálogos con la disciplina histórica o geográfica; c) estudios de programas y políticas públicas docentes y d) experiencias de trabajo didáctico. En la siguiente figura, se puede observar la clasificación:

---

<sup>1</sup> La elección de estas revistas se hizo con base en dos criterios: a) publicaciones de personas que estén en las redes académicas promovidas por Joan Pagès, y b) que trabajaran en el quinquenio 2018-2023 el tema de formación inicial docente. Como advertirá el lector o lectora, lo que nos interesó fue focalizar el balance bibliográfico en las investigaciones que se vieron influenciadas por el pensamiento pagesiano, con el fin de comprender el discurso de la FID en la región latinoamericana.

**Figura 1: Los componentes de la formación inicial en la investigación de la didáctica de las ciencias sociales latinoamericana**

<b>Prácticas docentes reflexivas</b>	<b>Diálogos con la disciplina histórica o geográfica</b>	<b>Estudios de programas y políticas públicas docentes</b>	<b>Experiencias de trabajo didáctico</b>
Comprende la FID como un proceso de reflexión de las prácticas docentes y toma de decisiones autónomas del profesorado.	Centra su atención en el desarrollo del pensamiento histórico, geográfico, la conciencia histórica y el tiempo histórico en la formación del futuro profesorado.	Focaliza el análisis en los planes de estudio, programas o estándares para la formación inicial.	Sistematiza experiencias de trabajo con secuencias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico (histórico o geográfico).

*Fuente: elaboración propia.*

Los discursos sobre la formación inicial centran su atención en el fomento de las prácticas reflexivas, pues se reconoce desde diversos autores como Schön, Shulman o Joan Pagès que el desarrollo del pensamiento crítico en el profesorado está directamente relacionado a sus prácticas de aula. De esta manera, Añahual y Jara (2021) afirman:

Las decisiones que el profesorado toma en las prácticas de enseñanza presuponen una síntesis simultánea de opciones múltiples, diversas y complejas. Están entrelazadas por diversos componentes sociohistóricos, culturales, axiológicos, teóricos, epistemológicos y prácticos que configuran un tipo de racionalidad, un modo de operar, una forma de pensamiento y acción que van modelando la práctica de la enseñanza. (p. 42)

Latapí (2021), en referencia a la herencia de Pagès en México, también se adhiere a la idea anterior. Para la autora, el legado está en la vinculación de los debates didácticos al área de las prácticas docentes. Chávez (2020) expone, desde el contexto chileno, que hay un desequilibrio entre la disciplina histórica y la didáctica en los programas docentes, lo que simplifica la relación teoría-práctica.

Salto (2023), continúa esta línea desde su experiencia como formador de docentes en Argentina y afirma que aprender deliberadamente es una ruta para la integración del pensamiento crítico en las aulas universitarias. Además,

propone el trabajo colaborativo con el fin de alcanzar la reflexión en las prácticas docentes:

Si bien sabemos que las escuelas están fragmentadas, quebradas y que necesitan de otras agendas, el profesorado nos muestra, incluso, evidencias favorables en esta orientación. Cuando colectivamente se permite aprender de manera colegiada y colaborativa ante preocupaciones comunes. (Salto, 2023, p. 106)

Coudannes, Andelique y Ruiz (2023), en su reflexión sobre la formación inicial argentina, proponen que la preparación teórica y práctica del profesorado son las herramientas que les preparan “para analizar las situaciones que se les presenten en todas sus dimensiones y para adoptar las estrategias más convenientes en función de los distintos grupos de estudiantes a los cuales tienen la responsabilidad de enseñar” (p. 127).

Ramírez-Achoy y Pagès (2022), en una investigación sobre la FID en Costa Rica, coinciden que la práctica docente reflexiva debe ser situada y promover la toma de decisiones curriculares y didácticas que emergen de los contextos socioeducativos y que no se limiten a la simple aplicación del currículo técnico.

Otro componente de las investigaciones en formación inicial está en el vínculo con la historia o la geografía a partir de categorías como el pensamiento histórico, la conciencia histórica o geográfica y el aprendizaje de la temporalidad y el territorio. En esta categoría, las propuestas elaboran conceptos específicos que permiten desarrollar el pensamiento crítico desde los métodos y lógicas de razonamiento científico de las disciplinas histórica o geográfica. De esta forma, se encuentra la investigación de Arrepol (2019), quien realizó un estudio en Chile donde describe el problema de la FID:

Estamos frente a docentes con una formación disciplinar fuerte, con énfasis en el conocimiento histórico, incorpora a la geografía como un acompañamiento necesario para el ejercicio profesional, desarticulado con historia. Con una formación pedagógica desplegada bajo modelos confusos, condicionado por las características de los docentes formadores, con una inserción al rol docente tardía dentro de su proceso de formación. Donde la vocación ocupa un papel preponderante, pero no sabemos si es una vocación por ser profesor o vocación por enseñar historia. (p. 79)

Así, las investigaciones buscan generar alternativas que superen la historia de acontecimientos y procesos históricos, por una que dote al estudiante en formación de las herramientas para enseñar una historia crítica. Sobre esta línea, se encuentran las investigaciones de Ramírez-Achoy (2020) y Chávez (2020), quienes se centran en el desarrollo del pensamiento histórico en Costa

Rica y Chile, respectivamente. Cartes (2020) brinda datos sobre el desarrollo de la conciencia histórica en la FID, al igual que Esquivel Vega, Campos Fonseca y Jiménez Álvarez (2023). En ambos trabajos, se concluye que los aprendizajes de la historia fueron insuficientes para que el futuro profesorado trascienda los modelos tradicionales de la temporalidad histórica.

En el área de geografía, se encuentran menos investigaciones para secundaria. En Costa Rica, Meza Bolaños, Moya Fernández, Cordero Benavides y Calderón Hernández (2023) relacionan el pensamiento geográfico con el territorio, también las investigadoras/es Nin, Maris Leduc y Acosta (2020) promueven la planificación para las prácticas docentes en geografía de Argentina.

Los estudios de programas y políticas públicas docentes son amplios, pero encontramos que no es uno de los núcleos de análisis de las fuentes consultadas. Una de las razones que explica lo anterior es porque los análisis curriculares se realizan como parte de las investigaciones de las prácticas docentes, es decir, la indagación de los planes o programas se relacionan de forma paralela al estudio del pensamiento histórico (Ramírez-Achoy, 2020 y Chávez, 2020), o del geográfico (Meza et al., 2023). Sin embargo, encontramos un trabajo de Cavalcanti (2021), quien analizó los programas de formación en Brasil y concluyó que la disciplina histórica predomina en las carreras de formación docente. El aporte de estas investigaciones está en que el estudio de las políticas educativas debe relacionarse a las concepciones de los actores que están inmersos en ellas, pues se parte de la premisa que el currículo por sí mismo no determina las dinámicas del aula.

Sobre las publicaciones en experiencias de trabajo didáctico, los autores y autoras sistematizan el trabajo realizado en las prácticas docentes o la formación inicial para el área de la historia (Mazzón y Tano, 2023; Cerdá 2023; Sayago Gorosito y Alvarez Martinón, 2023). Las propuestas se presentan en forma de secuencias didácticas que abren paso a la reflexión crítica del pasado, por ejemplo, a través del tiempo histórico.

## **Balance general**

Las investigaciones y reflexiones expuestas sobre la formación inicial docente en América Latina tienen un punto de partida: Joan Pagès. Sus ideas persisten a través de las publicaciones que se han expuesto. Por supuesto que en la región habrá más publicaciones sobre el tema, pero para este balance nos interesó estudiar qué se ha hecho desde esa comunidad académica que el maestro construyó. La delimitación nos ha permitido proponer ideas para

repensar la FID y construir marcos conceptuales que amplíen las miradas sobre esta línea de investigación.

En primer lugar, se reafirma la idea de que las prácticas docentes son el proceso medular de la formación inicial, porque permiten relacionar la teoría con la praxis del aula. Enseñar la reflexión de esas prácticas, la toma de decisiones sobre aspectos curriculares y didácticos es una tarea que debe realizarse en todos los componentes de las carreras: historia, geografía y pedagogía.

Como segunda idea, las investigaciones nos muestran que el estudio de los programas o estándares de educación son útiles en la medida que los relacionamos con las dinámicas del aula. Esta herencia de Pagès se vincula con la necesidad de situar los procesos de enseñanza en los contextos socioeducativos.

Por último, llamó la atención que en las investigaciones analizadas no surjan temas emergentes como el género, el cambio climático, la ciudadanía o la inteligencia artificial en función de la FID. Tópicos que sí están presentes en investigaciones fuera de la delimitación de nuestro trabajo.

## **La didáctica en la formación inicial**

La formación inicial docente es una de las líneas de investigación más amplias de la didáctica de las ciencias sociales latinoamericanas. El maestro Joan Pagès fue uno de sus grandes impulsores. Las razones son variadas, pero quizá la necesidad de transformar la escuela en un espacio más humanista sea su principal potencial. Para debatir este tema, ocupamos hacer algunas afirmaciones clave en este artículo.

Para comenzar, declaramos que la **didáctica es política**, pues se comprende que esta disciplina no se limita al qué o cómo enseñar, sino que plantea alternativas a las finalidades de los procesos educativos. Su función nunca será técnica<sup>2</sup>, al contrario, los debates educativos se centran en la posibilidad del cambio a través de la acción colectiva. Lo anterior la posiciona epistemológicamente en un área del conocimiento donde el vínculo teoría-práctica está intrínseca en el proceso de enseñanza (Camillioni, 1996; Matozzi, 2015). Por tanto, la acción de enseñar contiene una serie de atributos políticos (Santisteban, 2021) que se enmarcan en las lógicas de poder (Foucault, 2003), en las cuales, la resistencia es parte de la reflexión-acción de la enseñanza.

---

<sup>2</sup> Por función técnica entendemos la simplificación de la labor docente para aplicar los programas de estudio sin reflexión consciente de lo que enseñan.

Sobre lo anterior, entendemos que lo político no es la política, pues refiere a las relaciones de poder y a la construcción de la vida en colectivo. En palabras del historiador y sociólogo francés Pierre Rosavallon (2016):

Al hablar sustantivamente de *lo político*, califico también de esta manera a una modalidad de existencia de la vida comunitaria y a una forma de la acción colectiva que se diferencia implícitamente de *la política*. Referirse a lo político y no a la política es hablar del poder y de la ley, del Estado y la nación, de la igualdad y la justicia, de la identidad y de la diferencia, de la ciudadanía y de la civilidad, en suma, de todo aquello que constituye a la polis más allá del campo inmediato de la competencia partidaria por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones. (pp. 19-20)

El ejercicio de *la polis* refiere también, y de manera directa, a los propósitos que le asignamos a las materias escolares encargadas de enseñar las ciencias sociales. Eso las convierte en espacios de disputa, de poder y de validación de un conocimiento específico que debería formar a las personas ciudadanas en cada país (Plá, 2020).

En consecuencia, la didáctica es política, porque no es neutral en la toma de decisiones didácticas y curriculares, y desde sus posicionamientos teóricos y epistemológicos, principalmente de los debates heredados de las diferentes teorías críticas en educación (Freire, 2008; Giroux, 1997; Apple, 1996), se ubica en un espacio que busca desnaturalizar y debatir las injusticias sociales, a partir de la formación de ciudadanías democráticas basadas en la acción colectiva (Ross, 2021).

Este elemento político de la didáctica, sobre todo del área de las ciencias sociales, amplía las miradas sobre los procesos de enseñanza, pues no se limitan al campo cognitivo, sino que busca vincular el aula con el mundo social a través de las ciudadanías, pues “las Ciencias Sociales permiten contradecir las miradas naturalistas y deterministas de quienes abordan ingenuamente la realidad social” (Siede, 2010, p. 29).

Una segunda declaración sobre la didáctica y su relación con la FID, se vincula con las *dinámicas de poder* que subyacen en los procesos educativos. En la formación inicial para secundaria, la enseñanza de la historia o geografía pasa por jerarquías académicas (Schiro, 2013), que disputan campos de conocimiento. Esto permea las formas de los currículos y el conocimiento a enseñar, por tanto, la tarea de la didáctica ha sido desnaturalizar y cuestionar las maneras en las que se legitima el conocimiento disciplinar y el escolar (González, 2020).

Una última declaración sobre la didáctica es la reivindicación de situar los procesos enseñanza desde las *construcciones socioculturales* en las que se encuentra la escuela. En este sentido, el concepto de cultura escolar (Gonçalves-Vidal, 2007) constituye el lugar para vincular la teoría con la práctica, la universidad con la escuela, el maestro con la alumna.

Por tanto, la didáctica tensiona el debate sobre la formación inicial a partir de sus posicionamientos políticos para formar ciudadanías críticas, al cuestionar las relaciones de poder que jerarquizan el conocimiento y al concebir a la escuela como una construcción sociocultural de sus actores.

### **Finalidades de la formación inicial**

Con base en las ideas anteriores, se considera a la formación inicial docente como una línea de investigación que tiene unas finalidades también políticas y que están determinadas por los debates teóricos y epistemológicos en los que se inscribe la didáctica de las ciencias sociales, pero que también tensiona los debates latinoamericanos.

En ese sentido, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) promueven un discurso sobre la FID basado en la estandarización y control del conocimiento académico, con el fin de impulsar la eficiencia en los procesos de enseñanza. Estas miradas políticas colocan a la escuela en las lógicas del mercado, para optimizar y medir lo que se aprende y lo que se enseña. Tal discurso es una fuente de conflicto ideológico en la escuela latinoamericana, que desde las posturas más críticas ha resistido a las políticas que cooptan la autonomía y la capacidad crítica del entorno escolar.

Las didácticas específicas tensan esos discursos al ubicar al futuro profesorado como centro de los procesos de formación inicial, en relación directa con la escuela y la cultura escolar. Las visiones culturales de los procesos de formación promueven otras discursividades, que no se detienen en los razonamientos neoliberales, sino que le otorgan a la formación inicial una función dialéctica que busca transformar a la escuela en espacios de diálogos y afectos para comprender el mundo social, e intervenir en él. Los anterior, porque consideramos que

Estos sentidos pueden sostener una enseñanza siempre inacabada, argumentativa y sujeta a crítica, acerca de la realidad social. Se trata de un conocimiento que se reconstruye en la práctica de aula, lo cual requiere una producción didáctica activa. Asimismo, son sentidos que adquieren

diferentes grados de relevancia en cada segmento del proceso formativo de los estudiantes. (Siede, 2010, p. 28)

Por esta razón, las finalidades de la FID han de tener un contenido político y sociocultural, para que el futuro profesorado cuente con las herramientas didácticas, históricas y geográficas para leer la realidad social y enseñarla a sus estudiantes.

A partir de lo anterior, afirmamos que la formación inicial latinoamericana tiene como principal finalidad la construcción de **ciudadanías democráticas** que analicen la realidad social desde miradas críticas. Además, complementaríamos lo anterior con las siguientes finalidades:

- Las **prácticas docentes reflexivas** que promueven la toma de decisiones autónomas (Añahual y Jara, 2021) y deliberadas (Salto, 2023) sobre el quehacer escolar. Igualmente, que le permitan al estudiantado superar las representaciones de la historia académica, para construir nuevos conocimientos y formas de interrelacionar el pasado-presente-futuro, así como el pensamiento geográfico en los Estudios Sociales. El sentido de esta idea es complejo, pues las investigaciones sobre el tema son sólidas y bien fundamentadas. Sin embargo, llevar esta idea a las carreras de enseñanza es más complejo, pues requiere de la construcción de voluntades entre departamentos de distintas disciplinas, de un trabajo colaborativo y de superar, o al menos consensuar, los conflictos académicos de nichos por poder para superar las visiones técnicas del currículo y la didáctica.
- El fomento del **pensamiento crítico** basado en las disciplinas de referencia como la historia, geografía, sociología o economía. Sobre esta finalidad, surge un debate interesante acerca de la disciplinariedad o interdisciplinariedad de los Estudios Sociales, el tema no debe agotarse pues la multiplicidad de visiones permite construir alternativas a la enseñanza de las ciencias sociales en la formación inicial.
- La **cultura escolar** como eje de las discusiones sobre y para el aula. Las miradas socioculturales permiten comprender a la escuela desde los contextos en los que se sitúa, de esta forma, el profesorado debe adquirir el utillaje teórico como base para construir prácticas docentes situadas en las experiencias y vivencias de sus estudiantes. La cultura escolar contextualiza y vincula a la escuela con el mundo social.

## Conclusiones

Repensar la formación inicial es una tarea ineludible para un didacta. La idea anterior es fundamental en la región latinoamericana para superar las visiones tecnicistas de la docencia a través de los estándares y modelos de formación inicial. Por esta razón, proponemos: a) fomentar espacios de trabajo colaborativo. La profesión docente no debe ser un ejercicio en soledad. Las experiencias de clases espejo o círculos de docentes entre colegas de Latinoamérica son apoyos en esta tarea de democratizar y construir diálogos; b) enseñar a investigar, sistematizar y publicar las prácticas docentes (Pogré, 2020), para ampliar las comunidades académicas y posicionar la idea de la docente como intelectual; c) buscar alternativas con las y los docentes de aula y el estudiantado en formación para comprender a los Estudios Sociales desde el aula escolar, y no solamente desde la academia; por último, d) fortalecer el debate sobre la formación inicial con más investigaciones que nos permitan comprender cómo enseñamos a enseñar en América Latina, así como las alternativas para mejorar.

Finalmente, y de forma breve, hemos querido sistematizar las ideas de una comunidad académica latinoamericana influenciada por Joan Pagès. Con esto, abrir las posibilidades de diálogo para contextualizarnos, y reflexionar los debates que en Latinoamérica necesitamos para seguir construyendo una escuela más justa a través de la formación inicial.

## Referencias bibliográficas

- Añahual, J. y Jara, M.A. (2021). Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales* 8, pp. 39-56.
- Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. *La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Arrepol-Santos, C. (2019). Formación inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 28, pp. 69-80.
- Bastías-Bastías, L.S. y Iturra-Herrera (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista*

*Educare* 26(1), pp. 1-22. Recuperado de: <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Bazán, S. y Zuppa, S. (2023). Itinerarios en la formación inicial para el nivel secundario. Los sentidos de formar docentes en Historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 22, pp. 88-101.

Camillioni, A. (1996). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.

Cartes-Pinto, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 6, pp. 6-23.

Cavalcanti, E. (2021). La enseñanza de la Historia en la formación inicial del profesorado de historia en Brasil. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 33, pp. 3-21. Recuperado de: <http://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10297>

Cerdá, C. (2023). La Didáctica de la Historia entre viejas disputas y nuevos desafíos. Una propuesta de materiales para la enseñanza en la formación docente inicial. *Revista Reseñas* 22, pp. 49-65.

Chávez, C. y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 6, pp. 24-42.

Chávez, C. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria de Chile. En Martínez, R., García, R. y García, C.R. (Coords.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Collazo, M.L., Geli de Ciurana, A.M. (2022). Un modelo de formación del profesorado de educación secundaria para la sostenibilidad. *Revista Enseñanza de las Ciencias* 40(1), pp. 243-262. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3378>

Coudannes, M., Andelique, C.A. y Ruiz, M.C. (2023). A un paso de ser profesores... Practicantes reflexionan sobre la formación, la experiencia y las finalidades de la enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 22, pp. 120-137.

- Esquivel Vega, J., Campos Fonseca, G. y Jiménez Álvarez, D. (2023). La didáctica de la Historia desde la fragmentación y la instrumentalización: Un estudio de caso a partir del desarrollo de la conciencia histórica en el BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021). *Perspectivas* 26, pp. 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rp.26.4>
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. Tusquets Eds.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno editores.
- Gonçalves-Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa* 28, pp. 28-37.
- González Sánchez, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 20(1), pp. 1-18. Recuperado de: [10.15517/aie.v20i1.40176](https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176)
- Instituto de Investigación y Formación Pedagógica. (2023). Modelo didáctico: Interrelación de los actores del currículo de formación inicial en función de la práctica docente. *Diálogos* 3, pp. 47-58. Recuperado de: <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i3.16117>
- Latapí, P. (2022). Formación del profesorado de Historia en México: orientaciones determinantes. *Nuevas Dimensiones* 22, pp. 18-38.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos* 19(1), pp. 57-72.
- Mazzón, M.V. y Tano, V. (2023). La ejercitación de la clase escolar de Historia en la formación inicial del profesorado. *Revista Reseñas* 22, pp. 154-162.
- Meza Bolaños, R., Moya Fernández, Y., Cordero Benavides, J. y Calderón Hernández, A. (2023). Representaciones sociales, subjetividades y territorio: La metamorfosis durante la formación inicial docente de estudiantes de I y IV nivel, en la Carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. *Perspectivas* 27, pp. 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rp.27.6>
- Nin, M., Maris Leduc, S. y Ivana Acosta, M. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales* 6. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.94>

- Plá Pérez, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Perspectivas* 22, pp. 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rp.22.5>
- Pogré, P. (2020). Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en América Latina. *Revista Formação Docente* 12(23), pp. 21-32.
- Ponce, N. y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18(37), pp. 113-128.
- Ramírez Achoy, J. (2022). Formación docente en Costa Rica y conocimientos históricos del estudiantado que inicia la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales. En *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 10, pp. 210-227. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.210>
- Ramírez Achoy, J. (2023). El perfil del profesorado universitario de las carreras de Estudios Sociales en las universidades estatales costarricenses. *Innovaciones Educativas* 25(39), pp. 78-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4736>
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación* 1(84), pp. 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>
- Ramírez-Achoy, J. (2020). El pensamiento histórico en la formación inicial docente (tesis doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rosavallon, P. (2016). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Ross, E.W. (2021). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World (pp. 33-54). En: Fridrich, C., Hagedorn, U., Hedtke, R., Mittnik, P. y Tafner, G. (edts). *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik Sozioökonomische und politische. Bildung in Schule und Hochschule*. Springer.
- Sabião-Batista, R.M. y Cerri, L-F. (2020). Concepciones de enseñanza de la historia y formación docente en el programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID Historia). Paraná, Brasil (2011-2017). *Clío & Asociados. La historia enseñada* 30, pp. 66-74. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8931>

- Salto, V. (2023). ¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del profesorado en historia? *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* 22, pp. 102-119.
- Santisteban-Fernández, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política* 20, pp. 233-248. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Sayago Gorosito, R.A. y Alvarez Martinón, L. (2023). Una propuesta de enseñanza del tiempo histórico para la formación del profesorado en la universidad pública argentina. *Perspectivas* 26, pp. 1-35. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rp.26.2>
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Sentidos de la enseñanza. En: *Ciencias Sociales en la escuela*. AIQUE.
- Valdés-Vera, M., Palma-Troncoso, M. y Arrepol-Santos, C. (2021). La formación práctica del profesorado de historia en Chile desde los documentos orientadores de la Formación Inicial Docente. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 32, pp. 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8931>
- Vecchione, C.D.M. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores* 12(23), pp. 83-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.282>

## III. DOSSIER

## Presentación del DOSSIER Investigar en didáctica de la Historia: entre apuestas actuales y desafíos urgentes

*María Celeste Cerdá\**

\*

Universidad Nacional  
de Córdoba, Argentina.  
mcelestec@hotmail.com

Numerosas páginas se han escrito ya acerca de la investigación en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales. En ellas, podemos encontrar debates sobre su estatus epistemológico y perspectivas metodológicas; líneas de indagación y áreas de vacancia, las vinculaciones que mantiene con otros campos de conocimiento y con las prácticas de enseñanza a las que intenta analizar, comprender y –eventualmente– transformar. No pocas de esas hojas se han comunicado en congresos y simposios organizados por APEHUN o en las publicaciones de su revista *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. Las investigaciones que allí circulan, los debates que se plantean, los interrogantes y desafíos que proponen han contribuido notablemente a la creación y consolidación de un campo de conocimiento –el de la investigación en didáctica de la Historia– que tiene –no azarosamente– casi la misma edad que la Asociación. En este proceso, el diálogo y debate con otros colectivos de investigadores e investigadoras tanto nacionales como internacionales ha resultado fundamental para el crecimiento de la didáctica de la Historia en nuestro país.

A través del análisis de revistas y publicaciones de la especialidad, así como presentaciones a congresos y tesis se han realizado diferentes “balances” sobre la situación de las investigaciones en la didáctica de la Historia. En esos diagnósticos es común encontrar dos palabras recurrentes –expansión/consolidación– para caracterizar el campo. La primera, *expansión*, aparece

como una realidad actual, construida a partir del crecimiento sistemático de la producción en investigación en didáctica de la Historia por casi treinta años; la segunda, *consolidación*, es asociada habitualmente a un estado de transición o de proyección, un camino aún por recorrer. ¿En qué se basa la primera afirmación? ¿cuáles son los desafíos aún pendientes y hacia dónde caminar?

Este dossier titulado: Investigación en didáctica de la historia: objetivos, perspectivas teóricas y metodológicas, los temas y problemas de la investigación, pretende sumar una página más a ese proceso y discusión. Los artículos aquí reunidos constituyen un valioso aporte de diferentes equipos nacionales al campo de investigación de la didáctica de la Historia. Los interrogantes, temas/problemas abordados en las indagaciones, así como los resultados obtenidos contribuyen a la ampliación de conocimientos significativos que hoy tenemos sobre diversas temáticas relevantes del campo, permiten visitar algunos de sus debates y señalan también posibles horizontes para continuar pensando la relación investigación/innovación.

### **Breves apuntes sobre la historicidad y dinamicidad del campo en Argentina**

Como señalábamos al inicio, una corta pero intensa actividad investigativa ha contribuido a la expansión del campo en nuestro país. Existen múltiples propuestas para delimitar líneas o áreas de investigación que resultan valiosos aportes para una cartografía del campo. Aunque es preciso señalar que, sobre todo en los últimos años, las indagaciones se revelan menos propensas a ser encasilladas en ámbitos estrictos. También que estos ámbitos o líneas son dinámicos en el tiempo y se modifican en función de los diferentes diálogos que la investigación en didáctica de la Historia mantiene con otras disciplinas, con las políticas educativas y con las preocupaciones sociopolíticas contextuales, entre otros.

A nivel mundial, existe cierto consenso en la bibliografía en reconocer cuatro o cinco ámbitos de investigación en la didáctica de la Historia/Ciencias Sociales. Con algunas diferencias de enunciación y énfasis según los autores (Prats, 1997 y Pagés, 1997), las líneas reconocidas en los primeros balances se orientaban al estudio de: a) Diseño y desarrollo curricular, b) Enseñanza/construcción de conocimientos propios de Historia, c) Desarrollo profesional de profesorado, d) Concepciones del alumno sobre la materia/aprendizaje y e) Didáctica del Patrimonio.

Estas líneas configuraron también el campo de la investigación en didáctica de la Historia en nuestro país, con algunas especificidades, como por ejemplo, la

escasa presencia de la didáctica del patrimonio y la fuerte presencia de la historia reciente. Hace unos años, González (2017) propuso una nueva sistematización que nos permite pensar el campo en su especificidad, historicidad y delinear también algunos de sus derroteros más actuales. En su cartografía, la autora reconoce cuatro líneas de estudios: contenidos y sentidos, formación docente, enseñanza y profesores y aprendizajes y alumnos.

Esta formulación resulta interesante en dos sentidos que quisiéramos compartir: por un lado, da cuenta de la **historicidad** de este campo de conocimiento, rastreando la existencia y continuidad de aquellas cuatro líneas tempranamente identificadas como propias de la investigación en didáctica de la Historia que cuentan ya con más de treinta años de producción consecutiva.

Por otro, permite reconocer su **dinamicidad**. En efecto, la continuidad de estas cuatro grandes áreas no debería ocultar los importantes movimientos que cada una de ellas ha tenido en su interior. Si en los años noventa los “sentidos y contenidos” de la enseñanza de la historia se buscaban en curriculum y libros de textos, actualmente, las indagaciones se centran en las resignificaciones que los y las profesores hacen de ellos. El foco de indagación ha cambiado, como también las preguntas, categorías y metodologías. Este desplazamiento explica la pérdida de cierta especificidad y centralidad de los estudios sobre el diseño y desarrollo del curriculum en pos de la pregunta por sus sentidos y las apropiaciones y que de él hacen los diferentes actores escolares. La dinamicidad también está dada por la extensión de esas líneas hacia temas y problemas no presentes en los inicios. A modo de ejemplo, dentro de la línea “enseñanza y profesores” podemos mencionar la emergencia de indagaciones más recientes sobre las prácticas de evaluación y las nuevas materialidades (además de la impresa, digitales) o la ampliación de los estudios sobre “alumnos y aprendizajes” desde concepciones de los alumnos sobre la materia a una mirada más abarcativa que incluye sus representaciones sobre cuestiones vinculadas a ciudadanía, política, educación sexual y problemas sociales relevantes.

### **Apuestas actuales de un campo en expansión**

El crecimiento y la expansión de la investigación en didáctica de la Historia en nuestro país es un dato irrefutable. Desde hace ya tiempo, las indagaciones en el campo han tenido un desplazamiento de aquellos primeros estudios descriptivos y más próximos a narraciones de experiencias prácticas, u otros de pretensiones prescriptivas, a un esfuerzo interpretativo en que la investigación cualitativa-hermenéutica se ha revelado como una de las

perspectivas más utilizadas, sin abandonar técnicas cuantitativas. El enfoque mixto ha demostrado sus potencialidades según las necesidades de la situación investigada (Pérez Serrano, 2004).

Sin pretensiones de realizar un “balance” de estos esfuerzos o de proponer un “estado de la cuestión” del campo de la didáctica de la Historia, quisiéramos señalar algunos de los aportes que la producción de conocimiento didáctico ha realizado en estos últimos años a la enseñanza de la Historia.

Actualmente existen diferentes maneras de investigar en el campo de la didáctica de la Historia. En la construcción del objeto, la búsqueda de perspectivas que den cuenta de su significatividad, contextualidad y complejidad (Funes y Jara, 2016) orientan muchos de los esfuerzos investigativos. Las indagaciones de corte etnográfico, a partir de la utilización de entrevistas y observaciones de clases, han permitido el acceso a las prácticas de enseñanza habituales, aunque los estudios sobre ellas aún resultan frágiles y con muchas lagunas. La investigación colaborativa y/o investigación acción aparece como una alternativa menos explorada (de acuerdo con las tradiciones investigativas del país), pero sostenida por distintos grupos no sólo por sus posicionamientos teóricos sino por el tipo de vinculación que ella supone con otros actores del sistema educativo.

A partir de estos enfoques, el análisis del curriculum, programas y libros de texto o manuales escolares se ha desplazado a la comprensión de las representaciones, concepciones y prácticas de los profesores sobre ellos, las decisiones que toman para y en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Como señalábamos anteriormente, luego de un momento de auge de análisis de “los textos visibles” (muy vinculados a contextos de reformas educativas) las indagaciones más actuales señalan los límites de pretender que el estudio de los diversos materiales curriculares por sí solos resultan suficientes para comprender lo que ocurre en la enseñanza de la Historia/Ciencias Sociales. Las “recontextualizaciones”, el “uso”, las “relecturas” que profesores y alumnos hacen de ellos señalan los horizontes investigativos en los últimos años. La tendencia es a abordar el objeto de estudio en toda su complejidad e inestabilidad.

Cabe señalar que, no obstante las limitaciones indicadas en los estudios sobre los “textos visibles” o la “propuesta oficial”, esas indagaciones han aportado valiosa información sobre las finalidades de las disciplinas escolares y su vinculación con la formación de ciudadanía/s (de los tipos de ciudadanos que se pretende formar), también sobre las ideologías que subyacen en los enunciados de estos materiales curriculares. La educación como mecanismo de reproducción cultural hegemónica, de sus desigualdades de clase, género y etnia han sido suficientemente señaladas por estas pesquisas. En los últimos años, la perspectiva de la **justicia curricular** se muestra como una prolífica

línea no sólo para exponer/denunciar esta función social, sino también para proponer algunas alternativas orientadas por la relación entre educación y justicia social.

En cuanto a los manuales escolares –además de las finalidades– las indagaciones han analizado los contenidos desde las perspectivas teóricas/historiográficas que los libros de texto asumen, sus inclusiones y exclusiones, las situaciones de aprendizaje que proponen a los alumnos, el lugar de las fuentes y los recursos visuales, entre otros abordajes posibles.

Sobre los profesores, la formación inicial ha sido una preocupación en los estudios de esta área (en menor medida la continua). Aunque todavía de forma incipiente, las indagaciones sobre los planes de estudio de la formación docente inicial han aportado conocimiento sobre los trayectos formativos de futuros profesores (particularmente universitarios, para nivel secundario). Esos estudios, entre otras cuestiones, señalan la vinculación entre biografía escolar y prácticas docentes, las dificultades que presentan trayectos formativos que separan la “formación disciplinar” de la “formación profesional”, y la vigencia de diseños “aplicacionistas”, que reservan el último año para la residencia docente. Si bien las investigaciones sobre prácticas docentes universitarias son escasas, resultan coincidentes con otras que a nivel mundial que señalan el fuerte peso de perspectivas academicistas y la recurrencia de metodologías basadas en enseñanzas transmisivas, clases expositivas y la discusión bibliográfica como formas predominantes de aproximación al conocimiento en los trayectos de formación.

De forma todavía fragmentaria contamos (también) con estudios sobre las representaciones y perspectivas de los profesores o futuros profesores sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, del desarrollo del pensamiento histórico y la inclusión de la Historia Reciente. De igual manera, aunque de carácter menos sistemático –excepto por la enseñanza de la Historia Reciente– se han realizado investigaciones sobre el uso de las “fuentes históricas”, “las nuevas materialidades” y los desafíos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), evaluación, la interdisciplinariedad y el tratamiento de temáticas conflictivas o problemas sociales relevantes en las aulas.

Con relación a los alumnos, las preguntas son mucho más grandes todavía que las respuestas que tenemos y las indagaciones aún más incipientes y fragmentarias que las observadas en el estudio de profesores. Las investigaciones con que contamos dan cuenta de las dificultades que presenta el trabajo con conceptualizaciones, abstracciones, explicaciones complejas (multiperspectivas, temporalidades múltiples, multiescalar) y también en la aproximación crítica a fuentes. Una excepción a este diagnóstico lo constituyen

los prolíficos y sistemáticos estudios realizados sobre la lectura y escritura de la historia, que se sostienen desde los años 90 a la actualidad.

En estos últimos años, junto a estos ámbitos más “tradicionales” o de la “agenda clásica”, podemos reconocer de forma emergente/incipiente otras líneas que tienen en común algunos rasgos específicos. Uno de ellos es cierta tendencia a la interdisciplinariedad presente en los estudios sobre problemas socialmente relevantes (ya presente con anterioridad, pero delimitado y sistematizado con fuerza en los últimos años), la literacidad crítica, los discursos del odio y la educación sexual integral.

### **Desafíos pendientes o hacia dónde caminar...**

No obstante este crecimiento sostenido, es necesario señalar que la producción ha sido dispar en cuanto a los niveles educativos (predominio del nivel secundario por sobre el infantil y primario o la formación permanente del profesorado) y el ámbito (preeminencia de estudios de políticas y materiales curriculares, discursos en detrimento de conocimientos acerca de lo que ocurre en las aulas). También –de manera fundamental y problemática– las indagaciones advierten que este conocimiento acumulado en años de investigación ha tenido escasa transferencia/vinculación con la mejora e innovación en las prácticas de enseñanza, dispositivos de formación docente, elaboración de materiales y diseño del curriculum.

Atravesando todos estos logros y también pendientes, aparecen como recurrentes en los balances, debates acerca de su estatus epistemológico. En términos generales, existe un consenso sobre un camino aún por recorrer para lograr la consolidación del campo. En muchos planteos, el crecimiento que señalamos, acompañado de dispersión (temáticas, perspectivas) tiene como consecuencia la existencia de un campo de conocimiento poco estructurado (Santisteban, 2006). En otros, se sigue señalando la ausencia de un corpus teórico consensuado y relativamente estable y la delimitación de campos “exclusivos” de la didáctica de la Historia (Prats, 2015).

Sin dudas, cada uno de estos desafíos trazan un horizonte hacia dónde caminar. Es necesario continuar escribiendo, pensando y practicando la investigación en didáctica de la Historia no sólo para incrementar el conocimiento del campo y explorar áreas aún no investigadas, sino también para fortalecer la delimitación y construcción de categorías y metodologías pertinentes –quizás no necesariamente “propias”– de este campo de estudios.

Es imperioso que ese recorrido sea colectivo, que circule por los espacios de los múltiples ámbitos donde se llevan a cabo prácticas vinculadas a la

enseñanza de la Historia, que converse con los distintos actores a propósito de ello. El problema no es sólo una cuestión de difusión de los “resultados de la investigación”, sino de relevancia y pertinencia de los saberes producidos por la investigación para comprender y transformar las prácticas de enseñanza en el contexto de los grandes desafíos actuales que enfrenta nuestro país.

### Referencias bibliográficas

- Funes, G. y Jara, G. (2016). Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia. *Revista de Educación* 9, pp. 241-254. Recuperado de: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1911/1849](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1911/1849)
- González, M.P. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados* 24, pp. 8-25. Recuperado de: <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a01>
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICEI-Orsori Ed.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de Investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Nancea.
- Prats, J. (1997). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editora.
- Prats, J. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la Historia? *Revista de Estudios Sociales* No. 52, pp. 209-219. Bogotá.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de enseñanza de la Historia* 4, pp. 101-122. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/202305>

# Itinerarios, caminos y enlaces entre la formación y la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Desarrollo de un proyecto de investigación en Historia y Ciencias Sociales en el entorno de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mónica Cristina Fernández\*  
Silvia Amanda Zuppa\*\*

\*

Universidad Nacional de  
Mar del Plata, Argentina.  
mcferna13@gmail.com

\*\*

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

## Resumen

En el 2010, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se conformó el primer grupo sobre investigaciones en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. El grupo, denominado GIEDHiCS, anclado en la cátedra de la Didáctica Específica nos remite a este campo a fin de identificar y categorizar problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela secundaria. Nos hemos concentrado en la producción de material didáctico para docentes y estudiantes del nivel, que hemos denominado “Itinerarios didácticos”.

El primero, *Itinerarios didácticos por el Centenario de la Reforma. Orientaciones y explicitaciones para el recorrido*. El segundo es *Itinerarios didácticos para investigar el pasado reciente a través de Malvinas* (parte de un proyecto mayor).

Esta presentación expone los avances y recorridos de nuestro proyecto de investigación, donde los “itinerarios” son caminos, cruces y accesos que interrelacionan y cortan las distancias entre experiencia, investigación y formación.

**Palabras clave:** investigación pedagógica, material didáctico, formación de profesores, papel del docente, itinerarios.

***Itineraries, paths and links between the training and teaching of History in secondary school. Development of a research project in History and Social Sciences in the UNMdP environment***

## Abstract

*In 2010, the first group on research in the Didactics of History and Social Sciences was formed at the Faculty of*

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 100 – 113]

Recibido: 28/09/2023

Aceptado: 23/10/2023

ISSN 2796-9304

*Humanities of the UNMdP. The group, called GIEDHiCS, anchored in the Chair of Specific Didactics, refers us to this field in order to identify and categorize problems in the Teaching and Learning of History in secondary school. We have concentrated on the production of teaching materials for teachers and students of the level, which we have called "Teaching Itineraries".*

*The first, Didactic Itineraries for the Centennial of the Reformation. Orientations and explanations for the route. The second is educational itineraries to investigate the recent past through the Malvinas. (part of a larger project).*

*This presentation exposes the progress and journeys of our research project, where the "itineraries" are paths, intersections and accesses that interrelate and shorten the distances between experience, research and training.*

**Keywords:** *pedagogical research, teaching material, teacher training, teacher's role, itineraries.*

## Introducción

Desde el año 2010, estamos realizando recorridos combinados entre investigación y docencia a partir de la creación del Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS) y la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, ambos inscriptos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Desde las conexiones entre los contenidos disciplinares y el conocimiento didáctico de los mismos, a través del desarrollo de nuestros proyectos, queremos identificar, categorizar y abordar problemas de la Historia y de la didáctica específica, reconociendo como categorías centrales el "conocimiento didáctico del contenido" y "acción y razonamiento pedagógicos", en un interés por producir instancias potentes de formación del profesorado, concibiendo la enseñanza como un oficio (Litwin, 2008) y como arte de representación (Sarason, 2002). Pero desde hace algunos años, nos propusimos fortalecer el vínculo entre la universidad y la escuela a partir de la producción de conocimiento en conexión con el nivel secundario, para aportar en la construcción del pensamiento social entre las y los adolescentes que habitan nuestras aulas. Centramos la atención en las y los estudiantes del nivel secundario y en los abordajes de enseñanza para el aula. En este desafío, las y los docentes se presentan como figuras centrales que intervienen como mediadores y activadores de todo aprendizaje posible.

En el año 2018, más precisamente en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria, realizamos una producción que consistió en el diseño de un tríptico acerca de la universidad que denominamos **Itinerarios didácticos** por el Centenario de la Reforma. En el interior del tríptico, se encuentran diez imágenes, que se crearon a modo de diez burbujas que se suspenden en el tiempo. Estas burbujas representan las 10 décadas que conectan la Reforma de 1918 con el año 2018 y contienen los temas desde los cuales nosotros pensamos ese centenario. El eje que los conecta es la acción de nuevos sujetos en la escena universitaria en relación con los diversos contextos<sup>1</sup>.

Al año siguiente (2019), el grupo fue invitado a participar de un Proyecto Interfacultades donde participaron la Facultad de Humanidades, Facultad de Derecho y Facultad de Psicología, dirigido por el Dr. Enrique Andriotti Romanin, denominado *“Memorias, reconocimiento y políticas de reparación del pasado reciente. Aproximaciones transdisciplinarias a la experiencia de los ex combatientes de la guerra de Malvinas de la ciudad de Mar del Plata”*. Fuimos convocados para elaborar materiales didácticos y de divulgación para ser utilizados en niveles de educación primaria y secundaria en las escuelas públicas situadas en el Municipio de General Pueyrredón, buscando en ellos desarrollar contenidos que subrayen valores antibélicos, contribuyan al reconocimiento de excombatientes y de los derechos humanos en el proceso posguerra, y permitan recuperar identidades en el marco de la Memoria y la Historia Reciente en Argentina. En este caso, realizamos un producto que denominamos “Itinerarios didácticos” para investigar el pasado reciente a través de Malvinas. En esta oportunidad, la propuesta consta de seis videos y sus correspondientes pautas didácticas. Los videos se basan en fragmentos de entrevistas realizadas por integrantes de nuestro grupo a investigadores e investigadoras que participaron del proyecto mayor “Memorias, reconocimiento y políticas de reparación del pasado reciente. [...]”. Los recursos para el trabajo con los y las estudiantes –videos de entrevistas, textos, fuentes, consignas– se encuentran reunidos en un Genially<sup>2</sup>, una herramienta digital para crear contenidos interactivos y animados. La interfaz de la aplicación es sencilla e intuitiva y ofrece una navegación no lineal por cada uno de los recursos disponibles. La multiplicidad de entradas posibles al tema y las características del medio digital permiten a docentes y estudiantes elegir su propio acercamiento y construir diversos recorridos –Itinerarios– como así también profundizar en cada una de las selecciones presentadas.

<sup>1</sup> Para acceder al itinerario: <https://drive.google.com/file/d/1E2zgwxdCIhAskgzvI66mwsF7N ea6Gla/view>

<sup>2</sup> Para acceder al contenido: <https://view.genial.ly/62a37358ce2d3b0014257a8b/interactive-content-malvinas>

Estos dos recorridos, en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria y en el marco de Malvinas (de libre acceso en el Instagram del grupo @giedhicsmdp), nos abrió la posibilidad de seleccionar los itinerarios didácticos como un producto identificatorio de nuestro grupo de investigaciones.

### ¿Por qué denominamos itinerarios a nuestro material didáctico?

Desde el punto de vista teórico, el itinerario didáctico se asocia al conocimiento del medio ambiente, del patrimonio o la enseñanza fuera del aula. Y es por eso que se define al itinerario geográfico como: “un recurso didáctico motivador de conocimientos significativos y de valoración del paisaje desde el área de Conocimiento del Medio, aunque desde la transversalidad de Educación Ambiental. Su enfoque didáctico persigue la funcionalidad como recurso inductor del aprendizaje significativo” (García de la Vega, 2004, p. 79). Si planificamos un itinerario didáctico, rompemos con la enseñanza unidireccional –a la que no todos los y las estudiantes se pueden incorporar– y desaparecen las situaciones estereotipadas de la clase, la rigidez de los programas, el monopolio del libro de texto, el excesivo protagonismo del profesor (García Ruiz, 2013).

Nosotros capitalizamos el término y lo encomillamos porque consideramos que es un recurso didáctico motivador para poder realizar distintos recorridos de la información presentada y direccionar a los/las estudiantes hacia el conocimiento. Nuestra idea es que se pueda acceder al contenido, a los procesos históricos, por diferentes “puertas”. Nos basamos en el modelo propuesto por Gardner (2003, 2006) y Boix Mansilla (2004) que consiste en la consideración de diversos puntos de entrada al conocimiento desde lo **narrativo, estético, cuantitativo, filosófico, experiencial y colaborativo**. Campbell (2008) plantea que de esa manera se trata de “enseñar desde múltiples perspectivas”. En este sentido, Gardner propone seis puertas que se pueden hacer corresponder con las diversas inteligencias<sup>3</sup>:

- Narrativa. Se dirige a las y los estudiantes que disfrutan aprendiendo mediante relatos o narraciones.
- Cuantitativa/lógica. Se orienta a las y los estudiantes que se interesan por los números y sus pautas, las diversas operaciones que se pueden realizar y las nociones de tamaño, proporción y cambio. Es la capacidad

---

<sup>3</sup> Gardner (2003) considera que existen ocho inteligencias predominantes, con unas capacidades y habilidades específicas para cada una de ellas: inteligencia lingüística; inteligencia musical o rítmica; inteligencia lógico-matemática; inteligencia viso-espacial; inteligencia corporal o kinestésica; inteligencia intrapersonal o individual; inteligencia interpersonal o social; inteligencia naturalista.

humana de razonar por deducción. Existen muchos acontecimientos y procesos que se pueden conceptualizar en función de silogismos.

- Filosófico. Es propia para las y los estudiantes que se interesan por las cuestiones existenciales.
- Estética. Es la más indicada para algunas personas que se sienten inspiradas por las obras de arte o por materiales dispuestos de una manera que transmita una sensación de equilibrio, armonía y composición.
- Práctica. Supone participar plenamente, construyendo algo, manipulando materiales o realizando experimentos.
- Colaborativa. Muchas personas aprenden con más eficacia en el contexto de un grupo, donde pueden adoptar distintos roles, observar las perspectivas de los demás, interactuar constantemente y complementarse entre sí.

La propuesta educativa, como tal, se enmarca dentro del modelo de la comprensión, ya que la formulación de tareas desde múltiples perspectivas abarca una variedad de representaciones y sistemas simbólicos que ayudan a entender de manera profunda y mejor el contenido; no todos tenemos los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera (Gardner, 2003). Ofrecer estas vías de acceso sirven para despertar el interés y comprometer a las y los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Ferrándiz, 2005; Rigo, 2013b). Pensamos en una educación que prepare a los estudiantes para la vida, “para entender, pensar y actuar en la vida. Una educación que genere aprendizaje profundo y disfrute por el conocimiento” (Furman, 2021, p. 67).

En los últimos años de nuestro recorrido como grupo de investigaciones en didáctica hasta nuestros días, tal como mencionamos anteriormente, nos ocupamos de fortalecer el vínculo entre la universidad y las escuelas secundarias de nuestra ciudad. Esto nos interpela para que nuestros proyectos se ocupen también de la formación inicial de las y los estudiantes del Profesorado en Historia ya que intentamos que los futuros docentes estén preparados para **enseñar distinto**.

Enseñar distinto será entonces que las y los estudiantes conviertan su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que pueda seguir utilizando en el futuro (Pagés y Santisteban, 2014, p. 23). Las disciplinas escolares que componen el área de Ciencias Sociales en la escuela, historia, geografía y formación ciudadana se constituyen en vehículos de la transmisión cultural heredada y, sobre todo, aportan conocimientos para que las y los jóvenes se reconozcan como sujetos sociales capaces de repensar el presente y actuar hacia futuros inclusivos, humanitarios y de justicia social.

Por otra parte, ofrecer **itinerarios didácticos** es una manera diferente de utilizar los recursos disponibles. Hemos mencionado que esta forma de recorrer el tema presentado, habilita a las y los estudiantes y docentes a seleccionar la puerta de entrada y a elegir el modo de realizar sus propios recorridos. En palabras de Perkins (2010) “actuar con el conocimiento de manera flexible”.

### **Desarrollo de un proyecto de investigación. Avances y recorridos**

El proyecto, Didáctica de la Historia (VI). Sentidos y posibilidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde el aula del nivel secundario como territorio de investigación para la formación del profesorado fue generado en el contexto de la pandemia por COVID-19 que atravesó al mundo, a todos los niveles del sistema educativo y particularmente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, recuperó los avances alcanzados y espera direccionarlos a contenidos y problemas propios del desarrollo curricular del nivel secundario. Entendemos la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales como posibilitadoras de reflexión y habilitación de horizontes de futuro.

Uno de los objetivos del proyecto que presentaremos es “Identificar los problemas de enseñanza y desarrollo de propuestas didácticas que conectan disciplina enseñada con problemas del presente en el nivel secundario durante el contexto de pandemia desde los diversos niveles de concreción curricular”. Por otra parte, otro de los objetivos es acercarnos al territorio con la preocupación: “Producir reconstrucciones transductivas que conecten producciones académicas, con problemas de la historia que estimulen la curiosidad, el desarrollo de la sensibilidad social, la conciencia medioambiental en las y los estudiantes de Historia y Ciencias Sociales en el nivel secundario”.

La investigación que nos propusimos para el bienio 2021-2022 retomó los recorridos de los proyectos anteriores desarrollados por el grupo GIEDHiCS, parte del trabajo de los y las profesores y profesoras, la reflexión sobre la práctica y todo lo observable en el aula de secundaria. Se focaliza en la enseñanza basada en problemas (Torp y Sage, 2007; Diaz Barriga, 2005) desde la conexión del pasado-presente-futuro que involucra a las y los estudiantes en el desafío del aprendizaje y descubrimiento del mundo. Desde este interés (pedagógico, político, ético y estético), cobra sentido la historia abierta como consideración de posibilidad de las catástrofes, por un lado, y de grandes movimientos emancipatorios, por otro. La historia que sigue abierta desde una perspectiva benjaminiana

[...] nos ayuda a devolver a la utopía su fuerza negativa, gracias a la ruptura de todo determinismo teleológico y todo modelo ideal de sociedad

que alimente la ilusión de un fin de los conflictos y, por tanto de la historia [...]. (Löwy, 2005, p. 176).

Este proyecto se encuadra dentro del marco de la investigación cualitativa a partir de una serie de prácticas materiales e interpretativas, en el contexto, los escenarios y “los entornos que se hacen las cosas” (Denzin y Lincoln, 2011), siendo estos las aulas de tres escuelas secundarias de gestión pública-provincial, de la ciudad de Mar del Plata. La elección de este territorio y esta perspectiva conceptual y metodológica tienen su justificación en el eje de nuestra búsqueda que es “la dinámica de producción de significación por parte de las y los sujetos-actores sociales” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 90).

Una vez seleccionada la población que fue protagonista de la pesquisa, procedimos a la realización de entrevistas no estructuradas, tratándose de un sondeo o consulta donde las preguntas fueron abiertas y en profundidad (Fontana y Frey, 2011, p. 158). Siguiendo a Sautu (2005), consideramos la elección de esta metodología por presentar la ventaja técnica de su riqueza informativa en las palabras y las interpretaciones de las y los entrevistados y la posibilidad que tiene el investigador de clarificar y repreguntar.

Se realizaron dos entrevistas a tres profesores y profesoras, en momentos diferentes (pandemia y post pandemia) mientras estaba vigente el proyecto. En ambos casos, construimos guiones que orientaron nuestros encuentros. Las entrevistas estaban organizadas en diferentes bloques:

1. Sobre el vínculo pedagógico y la necesidad de contacto.
2. Sobre las estrategias didácticas de sostenimiento y disminución de las diferencias.
3. Sobre estrategias y abordaje del contenido de la Historia y las Ciencias Sociales: El qué y el cómo. Forma y contenido. Justicia curricular.
4. Sobre la educación y el aprendizaje docente en el contexto de emergencia (cursos, propuestas institucionales/colectivas, búsquedas individuales/ autónomas, continuemos estudiando).
5. Cierre: En este recorrido de emergencia, le preguntamos ¿de dónde salió tu estímulo para continuar con tu tarea de enseñar Historia?

Para la segunda entrevista también organizamos distintos bloques:

1. Sobre el vínculo pedagógico en el aula presencial.
2. Sobre las estrategias didácticas de sostenimiento y disminución de las desigualdades. ¿Para qué y para quienes?
3. Sobre el currículum de historia en el nivel secundario.

4. Sobre la labor docente en el regreso a la presencialidad.
5. Cierre: Para terminar te proponemos un futuro curricular distópico, supongamos que se propone cerrar los cursos de historia en algunos años de la escuela ¿Cómo defenderías la enseñanza de la historia escolar?

La siguiente etapa de nuestra investigación fue la observación no participante de las clases de las y los docentes entrevistados. La observación consistió en un registro etnográfico<sup>4</sup>, donde no participamos en el funcionamiento de la clase, únicamente nos limitamos a observar y registrar a partir de algunas pautas recuperadas en las entrevistas. Estas **pistas** fueron: la problematización de los contenidos trabajados en la clase, las estrategias didácticas utilizadas, los vínculos establecidos en el aula y las formas de acceso al curriculum.

Los datos relevados a partir de las entrevistas y observaciones de clases de las y los docentes con los que dialogamos nos permitió escuchar sus voces y percibir los vínculos emocionales que se establecen. Por esa razón, estimamos que tendremos que generar nuevos **itinerarios** que contemplen estos aspectos.

### **Voces y acciones motivadoras de nuevos itinerarios para la enseñanza de la Historia**

De los análisis de las entrevistas podemos observar que una de las principales consecuencias de la pandemia por el COVID-19 en el ámbito educativo fueron las fracturas en los vínculos docente-estudiante y en el sentido de la escuela como institución de sostén afectivo y emocional y de formación para una ciudadanía comprometida. El **antídoto** a esta marca de la pandemia es la presentación de propuestas que involucren problemas socialmente relevantes, pero que interpelen a los y las profesores y profesoras a partir de la justicia curricular (Plá, 2018), justicia afectiva (Kaplan, 2022) que consideren los temas y contenidos que valen la pena aprender (Perkins, 2017). Estos tres ejes – justicia curricular, justicia afectiva y para qué aprender Historia y Ciencias Sociales– nos permitieron analizar las entrevistas y observaciones y plantear problemas a manera de andamio que sostenga las secuencias didácticas que formarán parte de nuestro próximo itinerario.

---

<sup>4</sup> “Un estudio etnográfico es una descripción (grafia) completa o parcial de un grupo o pueblo (ethno). Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros. Los estudios etnográficos han sido tradicionalmente antropológicos, pero hoy en día los encontramos en diversas disciplinas, especialmente en la educación” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 160).

1. Los contenidos y las estrategias propuestas ¿responden a la justicia curricular, por cuanto son pertinentes para el grupo donde los voy a proponer y está diseñado para materializar sus intereses?
2. Esta secuencia didáctica ¿me posibilita como docente “el compromiso ético-político de educar para construir aprendizajes escolares que promuevan la interiorización de relaciones de reciprocidad y reconocimiento mutuo?” (Kaplan, 2022, p. 67).
3. ¿Para qué les sirve a las y los estudiantes aprender este contenido? ¿Vale la pena en las sociedades actuales aprender Historia y Ciencias Sociales?

En respuesta al primer problema, retomamos a Pla (2018), cuando se refiere a que:

Si queremos que la historia aporte algo a la justicia cognitiva o curricular, tenemos que crear espacios en los que las distintas formas de pensar la historia entren al aula. En otras palabras, y quizá con un dejo de utopía, crear programas de historia y prácticas de enseñanza en los que los alumnos aprendan a pensar históricamente de manera occidental –y científica– y desde otras muchas perspectivas culturales [...]. (Plá, 2018, p. 41)

De la entrevista N°2 a N podemos apuntar que el docente reclama un abordaje diferente de los contenidos en función de encontrar la manera de crear espacios en el aula para pensar históricamente y visibilizar distintas perspectivas culturales, sectores populares, marginados, minorías ignoradas en el curriculum. Estos temas le dan carnadura histórica a problemas actuales que tienen que ver con la realidad de las y los estudiantes. Y afirma que **no es un contenido nuevo sino una mirada distinta.**

En la clase observada a N (en un 4to año, 1era División de la Escuela Secundaria N° 24 de gestión pública, de la ciudad de Mar del Plata) el contenido Imperialismo fue abordado a partir de un dispositivo motivador, el video de los festejos en Bangladesh, del triunfo de Argentina ante México durante el Mundial 2022. Este material fue analizado con interés por parte de las y los estudiantes ya que la mayoría conocía lo sucedido, pero desconocía la causa de los festejos en un territorio tan ajeno y distante a la cultura occidental. De esta manera, pudieron acercarse al proceso histórico trabajado, pensar históricamente el problema eje de la clase y acercarse a otras perspectivas culturales.

El segundo problema que reconocemos a partir de la investigación se relaciona con vínculos afectivos que se crean en el aula. A través de la voz de los y las docentes, pudimos conocer que la pandemia resultó “un tiempo de aprendizaje, donde a la tarea de enseñar los contenidos curriculares, se sumó

el atender las necesidades de las y los estudiantes, cambiar el eje o la mirada” (entrevista N°1 a N). Este giro afectivo en la escuela consiste en la tarea de asumir que las y los docentes no solo enseñan contenidos. En el aprendizaje “las emociones y los sentimientos estructuran los procesos de socialización y subjetivación” (Kaplan, 2022, p. 42), organizan el lazo social y posibilitan a las y los estudiantes “aprender a mirarse en y desde los ojos del otro mediante el reconocimiento mutuo como principio de lo justo” (Kaplan, 2022, p. 48).

En las entrevistas, las y los docentes destacaron la necesidad de reconstruir en el aula aquella cercanía perdida en la pandemia, por esto las actividades que se propongan deben ser grupales e involucrar el contenido con los sentimientos (en observación a N y a J, todas las actividades propuestas eran para realizarlas de a dos o tres estudiantes que se elegían por afinidad o cercanía). Tal como lo manifiesta en la entrevista que le realizamos a L (entrevista N°1), “muchas veces se piensa equivocadamente que los estudiantes van obligados a la escuela y se omite reconocer que las aulas son el espacio de realización y de construcción de subjetividad”. Finalizó aseverando que la falta de asistencia a la escuela impactó de modo crítico.

La necesidad del giro afectivo (Kaplan, 2022) la pudimos observar en la clase de N y comprobar que su propuesta remitía al estudiantado a estados emocionales. Así, en el momento del visionado del video de los festejos ante el triunfo de la selección argentina –mencionado en párrafos anteriores– uno de los estudiantes recordó que su mamá se lo había presentado. Hacia el final de la clase, manifestó con emoción “le voy a contar a mi mamá, por qué festejaban en Bangladesh y todo lo que aprendí hoy”.

Por último, consideramos que la enseñanza de las disciplinas escolares y especialmente la Historia y las Ciencias Sociales, deben contemplar aquellos conocimientos que las y los estudiantes necesitan aprender para el futuro, por esto, Perkins (2017, p. 15) presenta algunas condiciones que permiten dar cuenta de este propósito. Propone que las disciplinas deben ir más allá de las habilidades de pensamiento básicas y comprometerse a cultivar la creatividad, las disposiciones colaborativas y críticas, en búsqueda de mejoras en la sociedad. La actualización de los saberes curriculares es otro de los cambios necesarios para mejorar la enseñanza en vistas del futuro y el requisito es que las disciplinas comprendan perspectivas globales e incorporen miradas interdisciplinarias a las problemáticas. Los contenidos deben posibilitar la conexión con el presente, con problemas socialmente relevantes, que permitan ampliar los horizontes de las prescripciones curriculares.

Los nuevos escenarios para las profesoras y los profesores en Historia son desafíos y oportunidades para mejorar como educadores. Esto implica reconocer las dificultades del trabajo con aulas heterogéneas con intereses

disímiles, diferentes estilos de aprendizaje y diversas experiencias educativas (Anijovich, 2014, p. 25). En el aula, J decide utilizar (en un 1° año de la Escuela Secundaria N° 30 de gestión pública, de la ciudad de Mar del Plata) el juego como estrategia didáctica para cerrar la unidad **Modos de vida y organización sociocultural nómada: muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas**, donde logró la participación en grupo de todos las y los estudiantes. Se observó el interés por resolver los problemas socialmente relevantes que planteó J en esta actividad lúdica.

En la entrevista N° 1 a N, nos relató una experiencia didáctica interdisciplinar. La intención era presentar una propuesta que **valiera la pena aprender**, donde invitaba a docentes de diferentes asignaturas (Historia, Geografía, Literatura y Comunicación) a participar en una actividad que actualizará el currículum. Nos comenta que la propuesta debía ser creativa y crítica, por esto eligió una temática global que conectaba con un problema del presente: el asesinato en Estados Unidos de George Floyd, su vinculación con la negritud y el trabajo post colonial. El producto final del proyecto fue la realización de un podcast. Con esa estrategia, tuvieron una gran participación de “chicos y chicas que tenían muchas ganas de contar y narrar, y anduvo muy bien”.

Estos tres ejes, las voces y las acciones representan un escenario motivador para diseñar nuevos itinerarios para trabajar en las aulas post pandemia que nos permite conectar nuestro trabajo de investigación con lo que se necesita en las aulas hoy.

## Reflexiones finales

Las entrevistas nos dieron la posibilidad de conocer cómo las profesoras y los profesores en Historia y Ciencias Sociales realizan su oficio y en sus dichos pudimos comprobar que “El trabajo artesanal estimulado por el deseo de hacer bien una tarea, como un impulso humano básico, incluso entre tantos obstáculos que se encuentran, es uno de los caminos para alcanzar la dignidad docente” (Kaplan, 2022, p. 31). Los y las docentes entrevistados/as y observados/as nos plantearon que se vieron obligados a sumar estrategias, recursos y otras miradas al currículum ante la nueva manera de aprender de las y los estudiantes. Esto permite sumarnos a que: “[...] 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).

Con las observaciones de clases, pudimos comprobar cómo las intenciones de los y las docentes que registramos en las entrevistas se ven plasmadas en

el accionar de la clase. La presencialidad del aula y todas las manifestaciones emocionales que ello implica, nos dan señales de la direccionalidad que debemos tomar: **es por allí**. Como profesores que transitamos, en el presente o en el pasado, las aulas de la escuela secundaria, nos aventuramos a una pregunta: ¿Cómo nos imaginamos una clase ideal de Historia y Ciencias Sociales? Los tres ejes mencionados: justicia curricular, justicia afectiva y para qué estudiar Historia y Ciencias Sociales, deben estar presentes en cada una de las propuestas en el aula y son las herramientas para resolver estas cuestiones.

Estas pistas nos han permitido armar un nuevo proyecto que continúe con nuestra intención de ocuparnos de la investigación en territorio y del fortalecimiento del desarrollo profesional. Por esa razón, del mismo modo que en el bienio anterior, el proyecto de investigación vigente titulado *Didáctica de la Historia (VII). Educación histórica, justicia curricular y ciudadanías ampliadas en el aula del nivel secundario*, está en conexión con la secuencia de seis proyectos anteriores y amplía nuestra preocupación por diseñar acciones didácticas tendientes a potenciar la educación histórica para una enseñanza que priorice la justicia curricular, en el marco de una agenda de desarrollo sostenible, con atención a las posibilidades de construcción de ciudadanías ampliadas en el nivel secundario. La continuidad de nuestros proyectos, nos permitirá seguir pensando en la realización de nuevos **itinerarios** que abran caminos, cruces y accesos que se interrelacionan y acorten las distancias entre experiencia, investigación y formación.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Boix Mansilla, V. (2004). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. Conaculta.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of Differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences Lesson Plans & More*. Pearson.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En Díaz Barriga, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-96). Mc Graw- Hill Inteamericana.

- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Ferrando, M. y Fernández, C. (2013). La Teoría de las Inteligencias Múltiples: Un enfoque educativo. En Rigo, D. y Donolo, D. (Comp.). *Inteligencias. Teorías recientes, creencias arraigadas y desempeños sociales* (pp. 59-74). Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Fontana, A. y Frey, J.H. (2011). La entrevista. En. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa Vol. IV* (pp. 140-155). Gedisa.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Book.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*, pp. 79-95.
- García Ruiz, A.L. (2013). El proceso de desarrollo de los itinerarios geográficos. *Didáctica Geográfica 2*, pp. 3-9. Recuperado de: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/139>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. IDER.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contexto*. Paidós.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Fondo de Cultura Económica.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Servici.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* (Vol. 17). Ediciones SM España.
- Plá, S. (2018). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En Rodríguez Ávila, S.P. y Plá, S. *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). U.P.Nacional.

- Rigo, D. (2013b). Inteligencias Múltiples y Diseños Curriculares en Ciencia. En Membiela, P., Casado, N. y Cebreiros, M.I. (Edits.). *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias* (pp. 51-56). Educación Editora.
- Saranson, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Torp, L. y Sage, S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el Jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Amorrortu.

# Aportes para el estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

*Alina Larramendy\**

## **Resumen**

Esta producción se enmarca en una línea de investigaciones didácticas que estudian –en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores– las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia, haciendo foco en diferentes prácticas: de lectura, en sus inicios, y de escritura y análisis de fuentes primarias, más adelante y en la actualidad.

El estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela supone la articulación de aportes de diferentes campos disciplinares y se realiza desde perspectivas diversas. Caracterizaremos los estudios desarrollados por Didier Cariou en Francia y presentaremos algunas de sus contribuciones. Nos proponemos actualizar el estado de los aportes que dialogan y/o discuten con nuestras propias aproximaciones al estudio de la escritura en las clases de historia y sus relaciones con los aprendizajes de lxs alumnxs.

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje escolar de la historia, escritura, perspectivas de investigación, abordajes metodológicos.

## ***Contributions to the study of writing in the teaching and learning of history***

### **Abstract**

*This production is part of a line of didactic research that studies - within the framework of collaborative work between teachers and researchers - the relationships between teaching and school learning of history, focusing on different practices: reading, in its beginnings, and writing and analysis of primary sources, later and today.*

*The study of the relationships between writing and the construction of historical knowledge in school involves the articulation of contributions from different disciplinary fields and is carried out from diverse perspectives. We will characterize the studies developed by Didier Cari-*

\*

Universidad de Buenos Aires, Argentina,  
alarramendy@gmail.com

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 114 – 129]

Recibido: 02/10/2023

Aceptado: 1/11/2023

ISSN 2796-9304

*ou in France and present some of his contributions. We propose to update the status of the contributions that dialogue and/or discuss with our own approaches to the study of writing.*

**Keywords:** *school teaching and learning of history, writing, research perspectives, methodological approaches.*

## **Introducción**

El estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela supone la articulación de aportes de diferentes campos disciplinares y se realiza desde perspectivas diversas. Presentamos investigaciones que abordan el tema y sus principales contribuciones, asimismo caracterizamos desde qué perspectivas lo estudian. Nos proponemos actualizar el estado de los aportes que dialogan y/o discuten con nuestras propias aproximaciones al estudio de la escritura en las clases de Historia y sus relaciones con los aprendizajes de lxs alumnxs.

Nuestro trabajo se inscribe en la perspectiva de las didácticas específicas, en particular, en didáctica de la Historia. Entendemos a las didácticas específicas como disciplinas pedagógicas que estudian empíricamente las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje(s) de contenidos específicos en la institución escolar. Desde esta perspectiva, buscamos comprender y explicar estas relaciones así como conceptualizar las condiciones para transformar la enseñanza con vistas a democratizar el acceso al conocimiento, a “hacernos cargo” de los aprendizajes de todxs lxs alumnxs. Para eso, articulamos aportes de diferentes perspectivas disciplinares que contribuyen a indagar los problemas que planteamos acerca de los objetos de estudio y los propósitos que asumimos.

La línea de investigaciones didácticas que desarrollamos estudia las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia, haciendo foco en diferentes prácticas escolares. En los inicios de nuestra trayectoria, nos enfocamos en las prácticas de lectura. Años más tarde –y en la actualidad– en prácticas de escritura y de trabajo con fuentes primarias. Las investigaciones realizadas entre 2000 y 2023 fueron dirigidas por Delia Lerner y/o por Beatriz Aisenberg, a través de sucesivos proyectos UBACyT (2000-2021) y su continuidad en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. La investigación actual (agosto de 2023-2025), dirigida por Beatriz Aisenberg y Alina Larramendy, está radicada

en el IICE y se titula *Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia: trabajo con fuentes primarias y prácticas de escritura. Una investigación colaborativa*. El equipo de docentes e investigadores está formado por: Delia Lerner, Mirta Torres, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Julieta Jakubowicz, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Eugenia Azurmendi, Gonzalo Vázquez, Mariana Azparren, Mariela Pica y Sofía Seras<sup>1</sup>.

Desde 2012, nuestras investigaciones se desarrollan en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. El estudio de casos de proyectos de enseñanza es nuestro abordaje metodológico principal. Consiste en la elaboración de proyectos, su realización y seguimiento en diferentes aulas y, posteriormente, el análisis de las interrelaciones entre las interacciones registradas en el desarrollo de las clases –entre lxs alumnxs, entre ellxs y la/el docente a propósito de los contenidos– los materiales utilizados y las producciones de lxs estudiantes. Es un análisis recursivo que toma en consideración los múltiples datos de los trabajos de campo de los proyectos de enseñanza en estudio (casos) y el conjunto de casos estudiados.

En relación con la escritura, buscamos caracterizar prácticas de producción escrita que favorezcan la reelaboración del conocimiento. Para ello, además de investigaciones del propio campo, articulamos aportes de diferentes disciplinas y perspectivas, entre ellas: la epistemología de la historia, la antropología e historia de la escritura, la didáctica de las prácticas del lenguaje, la psicolingüística y diferentes corrientes psicológicas –en especial, el constructivismo situado, pero también la psicología sociocultural, la socio-histórica, la psicología social y estudios cognitivos sobre los procesos de escritura. Con estos marcos, analizamos los escritos de lxs alumnxs –sus sucesivas versiones– en relación con las interacciones entre pares y/o con el/la docente al escribir, así como con las intervenciones de lxs alumnxs-autores en el conjunto de clases del proyecto de enseñanza y con los textos y fuentes primarias trabajados en el aula.

Las investigaciones realizadas, nos han permitido encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura en las clases de historia, así como avanzar en la caracterización de las situaciones de escritura y en la conceptualización de las condiciones didácticas que pueden contribuir a hacerla efectiva. Caracterizamos los avances en la construcción y problematización del conocimiento histórico que lxs alumnxs producen al escribir y las modalidades de intervención docente que colaboran con dicha actividad productiva (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Torres y

---

<sup>1</sup> Para conocer más sobre el proyecto de IICE: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/proyecto/ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-escolar-de-la-historia-trabajo-con-fuentes-primarias-y-pr%C3%A1cticas-de>

Larramendy, 2010; Cohen y Larramendy, 2010; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2012 y 2018; Lerner y Larramendy, 2023).

Nuestros estudios nos han permitido analizar también de qué modo se actualizan, en el contexto escolar, ciertas tensiones que son propias de la escritura en otros ámbitos así como las diversas lógicas que atraviesan la producción escrita entre pares sobre conocimientos “en construcción”. En función de estos análisis, hemos caracterizado las complejas relaciones que existen entre lo que lxs alumnxs saben y lo que escriben. Más aún, las distancias entre los conocimientos construidos por lxs estudiantes en diferentes instancias del proyecto de enseñanza y sus producciones escritas (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Torres y Larramendy, 2010; Larramendy, 2017).

La continuidad de nuestra línea de investigaciones nos conduce al planteo de nuevos interrogantes y a la exploración de nuevas contribuciones para el estudio de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento histórico en la escuela. Buscamos complejizar la mirada sobre este objeto a partir del análisis y sistematización de los aportes de otras investigaciones que lo abordan.

### **El estudio de la escritura en investigaciones que abordan la enseñanza y el aprendizaje de la Historia**

Entre de las investigaciones que estudian la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia, reseñaremos aportes de los estudios de Didier Cariou –en Francia– y haremos una breve mención a los de Sebastián Plá –en México– así como los pondremos en diálogo con algunas de nuestras ideas.

En consonancia con los resultados de nuestras investigaciones, Cariou (2003, 2006, 2012) da cuenta de que la instauración en el aula de situaciones de producción escrita autónoma y estructurada en torno a un problema, con varias versiones sucesivas, favorece la construcción de conocimiento histórico por parte de lxs alumnxs. Muestra que la práctica del relato histórico es una poderosa herramienta de conceptualización y de explicación. Es como una palanca –afirma el autor– que permite la construcción del conocimiento en Historia: “al contar, conceptualizamos [...] al contar, explicamos” (Cariou, 2012, pp. 195-196).

Basa sus investigaciones en referencias teóricas de diferentes campos. Centralmente, en la epistemología de la Historia para comprender la naturaleza de los procesos de pensamiento histórico, en la psicología de Vygotski para considerar la función del lenguaje en el aprendizaje de la historia, en la psicología

social (en particular, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici) y en los trabajos de Nicole Lautier para explicar la construcción de conocimiento histórico en la escuela (Cariou, 2012, p. 11).

Discípulo de Lautier, Cariou buscó poner a prueba el **modelo intermediario de aprendizaje de la Historia** elaborado por la investigadora a partir de un estudio sobre las representaciones de estudiantes y docentes acerca de qué se enseña y qué se aprende de historia en la escuela secundaria en Francia. Es una investigación realizada en base a entrevistas a docentes y estudiantes así como en el análisis de sus producciones escritas. El modelo propuesto por Lautier (1997) procura dar cuenta de un progreso global de lxs estudiantes en la formalización de conceptos históricos constatado en el trabajo de campo<sup>2</sup>.

Para poner a prueba el modelo de Lautier, Cariou estudió la conceptualización en historia a partir de los escritos de lxs alumnxs (2003 y 2006). Su investigación se orientó a comprender de qué modo estudiantes de Seconde (4° año) que producían textos extensos en situaciones de escritura y reescritura realizadas en clase o en evaluaciones podían apropiarse en forma progresiva –en el devenir de la enseñanza de un tema– de ciertos conceptos. Para ello, hizo foco en el razonamiento analógico como aspecto de la construcción de conocimiento histórico, es decir, en la producción analogías y en la posibilidad de controlarlas en contextos de enseñanza. Su estudio le permitió confirmar a la vez que relativizar el modelo de Lautier: lxs alumnxs progresan en la apropiación de conceptos mediante procesos de socialización y racionalización del saber histórico –a través del control de las analogías, por ejemplo– pero la progresión no es lineal, tal como establecía el modelo original, sino espiralada –las analogías no controladas reaparecen en etapas avanzadas del proyecto, incluso en los escritos de las evaluaciones finales<sup>3</sup>.

Más adelante, Cariou focaliza sus estudios en el papel de la escritura en el aprendizaje de la Historia (2012). A partir del análisis de numerosas

---

<sup>2</sup> Lautier (1997) postuló dos etapas en su modelo intermediario de aprendizaje de la historia. La primera consiste en la **socialización** del saber científico, esto es, su transformación en un saber del sentido común para hacerlo coherente con las representaciones sociales de lxs aprendices. A esta primera etapa, sucede una segunda de **racionalización** del saber de sentido común que se expresa en una progresiva formalización de los conceptos históricos, aunque la autora remarca que existe una gran heterogeneidad en los ritmos y los avances de lxs alumnxs. Años más tarde y en el marco del trabajo con Cariou, Lautier plantea –a modo de hipótesis didáctica– que el pasaje entre estas dos etapas se realizaría a partir de la puesta en acción de procedimientos de historización: crítica de fuentes, control del razonamiento analógico, periodización, construcción de entidades históricas. Cariou (2003-2006) indagó empíricamente el control del razonamiento analógico en la construcción de conceptos.

<sup>3</sup> Los aprendizajes de lxs alumnxs no se caracterizan por la sustitución de un tipo de pensamiento por el otro: del pensamiento social/cálido al científico-racional/frío. No hay linearidad en la construcción de un saber más experto sino porosidad: los saberes escolares de lxs alumnxs se caracterizan por la polifasia cognitiva, en ellos conviven distintos registros de pensamiento (más ingenuo, más formal) (Lautier, 2006).

producciones escritas, despliega las razones por las cuales se puede sostener que, en ciertas condiciones, la escritura es para lxs alumnxs una herramienta al servicio de la construcción del saber histórico.

Explora escrituras de diverso tipo –escritos intermedios, escritos reflexivos y relatos históricos– y analiza cómo cada uno contribuye a estructurar los aprendizajes disciplinares de lxs alumnxs. Son escritos de alumnos de Collège y Lycée –y excepcionalmente de escuela primaria– producidos en clases de Historia, recogidos de manera informal y también producidos en trabajos de campo realizados en establecimientos “difíciles” de los suburbios de París (2003, 2004, 2006, 2012).

En virtud de sus marcos metodológicos, Cariou introduce variables didácticas (restricciones de escritura diversas, razonamiento analógico, relato histórico) destinadas a considerar sus efectos en los aprendizajes de lxs alumnxs en el análisis de materiales de una amplitud suficiente. Para validar sus resultados, implementó la constitución de clases testigo (no sometidas a estas restricciones).

Su interés por los escritos de lxs alumnxs se inspira en los trabajos de didáctica del francés que dieron lugar a investigaciones en didáctica de la historia (Dousot, 2009, 2010, 2011; Kessas, 2007 y 2008, Plá, 2005; Tutiaux-Guillon et Fourmond, 1998). Estas investigaciones analizan el papel de la escritura en la apropiación del saber disciplinar por parte de lxs alumnxs. Se basan en estudios sobre la función cognitiva del lenguaje inspirados en los trabajos de Vygotski (1934) y de Goody (1979).

En relación con las características de los escritos, Cariou sostiene que cuando uno escribe o habla para pensar y construir saber, los errores, los tanteos, los retornos hacia atrás, las autocorrecciones son inevitables. Es porque –según Vygotski, 1934, pp. 430-432, citado por el autor, 2012, p. 54– el lenguaje no sirve de expresión a un pensamiento ya elaborado, sino que este se reorganiza y modifica al transformarse en lenguaje. Por eso no hay que considerar errónea una producción escrita poco pertinente desde el punto de vista de la expresión. Hay que ver en ella una tentativa de puesta en palabras, un primer paso vacilante hacia la elaboración de un saber en construcción (Bautier y Rayou, 2009, p. 111, citado en Cariou, 2012, p. 54).

Por esta razón, Cariou plantea que los escritos aparentemente deficientes de lxs alumnxs son más reveladores que los escritos más formalizados: señalan mejor los puntos de apoyo en los cuales se basa su pensamiento. El error está

en el corazón del aprendizaje<sup>4</sup>, da cuenta de la actividad tentativa del/a alumnx en la construcción del conocimiento a través de vacilaciones, debates consigo mismx y autocorrecciones. Esto lo observa en el análisis de escritos sucesivos y a veces en la escritura única de un texto, cuando la/el alumnx realiza ajustes en el curso de la producción. Los escritos menos acabados nos informan sobre una lógica de aprendizaje, magnifican sus rasgos, dejan marcas del proceso constructivo para mostrarnos cómo lxs alumnx se apropian de los saberes históricos enseñados<sup>5</sup>, sostiene Cariou (2012, p. 18). Su método consiste en reconstruir esa lógica.

Jack Goody, otro de sus referentes, sostiene que el lenguaje escrito es portador de potencialidades de transformación de las maneras de pensar. Pero hay que distinguir, señala Cariou, entre diferentes prácticas de escritura porque algunas de ellas tienen potencialidades epistémicas mientras que otras no –como ocurre con la escritura de registro de la lección del profesor y de restitución de saberes fácticos tan difundidas en las clases de Historia. Hay que entender entonces en qué condiciones la escritura opera efectivamente como una “tecnología del intelecto” (Goody, 1979).

La utilización del lenguaje depende de la situación de comunicación (escolar, familiar, científica) y del lugar que se ocupe en tanto locutor a partir de la interpretación que se tenga de ella, de los saberes que se movilicen, y de la percepción del interlocutor (Cariou, 2012, p. 61). En relación con el lugar de enunciación, analiza las diferencias entre historiadores y estudiantes:

Mientras que el historiador está legitimado como enunciador –en tanto experto reconocido en su dominio de investigación–, el alumno se siente poco legitimado para producir un discurso sobre la historia porque el destinatario es precisamente el docente, que se sitúa en posición de experto en relación con él. (...) El alumno se sitúa en una posición poco propicia para la escritura: *¿para qué explicar bien algo a un profesor que sabe más que yo sobre el tema?*

En cambio, si el alumno interpreta la situación de escritura escolar como una ocasión de elaboración del saber (...), asume una postura de sujeto escritor, en la lógica de la institución de sujeto capaz de argumentar y de producir un escrito de elaboración. Entonces se autoriza a retomar ejemplos ricos y numerosos para justificar su propósito movilizando, transformando

---

<sup>4</sup> La concepción del error del autor coincide plenamente con la perspectiva constructivista del aprendizaje que asumimos en nuestras investigaciones, así como con la postura de Lautier (1997) quien –en el análisis de las producciones de lxs estudiantes– descarta las respuestas más alejadas y también las más sólidas y toma aquellas que denominada intermediarias, en tanto estas le permiten aproximarse mejor a cómo se construye el conocimiento.

<sup>5</sup> El autor considera que los escritos que presenta constituyen estudios de caso con valor general.

y orquestando diferentes fuentes de información: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, etc. (Cariou, 2012, pp. 62-63)

Como podemos ver, Cariou establece una fuerte relación entre la posibilidad de asumirse como sujeto escritor y la interpretación que hace la/el alumnx de la situación didáctica. A las consideraciones anteriores, agrega:

Si el alumno interpreta la situación de escritura como una ‘tarea’ de verificación sin contenido intelectual, considera entonces que debe mostrar al docente que *aprendió* (memorizó) lo que le ha enseñado. Se limita a enunciar algunas frases por medio de las cuales piensa que cumplió una obligación escolar, sin ningún involucrarse personalmente. (Cariou, 2012, pp. 62-63)

El investigador relaciona la forma en que lxs alumnxs interpretan la situación de escritura con la representación que han construido de esa práctica a partir de su experiencia escolar: quienes entienden que se trata de mostrar al docente lo que aprendieron escriben “al hilo de la pluma”, al instante; usan el lenguaje para decir lo que ya saben. En cambio, quienes asumen la escritura como ocasión de elaboración del conocimiento se posicionan como autores y organizadores de su texto; usan el lenguaje para construir y para aprender (Cariou, 2012, p. 63).

Sobre este punto, el autor explicita que para promover escritos de elaboración tuvo que modificar los términos del contrato didáctico en las aulas en las que realizó sus investigaciones. Esto se debe a que las reglas implícitas en la historia escolar tradicional no favorecen la reflexión y la producción, sino la restitución de saberes. “Por someterse a representaciones de lo que normalmente se hace en una clase de historia, afirma Lautier (2006), los alumnos no se prestan de entrada a procesos reflexivos”.

En función de lo dicho hasta aquí Cariou señala que, en el análisis de los escritos de lxs alumnxs se trata de prestar atención a los **procesos** de escritura –siempre perfectibles– que contribuyen a la construcción del saber más que a los **productos** tales como saberes que ya debieran estar contruidos y correctamente verbalizados incluso antes de que el/la alumnx tome la lapicera: “(...) Escribir para aprender historia, plantea: ¿es enumerar saberes memorizados o construir el saber a través de dudas y ensayos, a veces al precio de grandes incoherencias?” (Cariou, 2012, p. 93). En concordancia con Cariou, nuestro equipo sostiene: ¿Habrà que considerar que, al *escribir para aprender*, lo sustancial no está en el texto final sino en los intercambios, en las revisiones, en el potencial epistémico de “estar escribiendo” e interactuando para escribir? (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).

Se trata luego, continúa el autor, de percibir la inscripción del alumnx en el texto que escribe:

¿El texto está estructurado a partir de un punto de vista organizador, del punto de vista de un “yo” autor de su texto, capaz de movilizar saberes de orígenes diversos, de implicarse para enunciar juicios y proponer elementos de explicación, de tejer citas de textos diferentes o de restituir las intenciones de diversos autores, en una palabra, de producir un texto *polifónico*? En otros términos, el autor del texto, ¿escribe a partir de textos y discursos de otros para volver a decir lo mismo o para construir un saber nuevo? (Cariou, 2012, pp. 93-94)

Para ello, Cariou analiza los índices textuales (presentes, pocos o ausentes) que permiten dar cuenta del posicionamiento de lxs alumnxs como autores que se hacen cargo o no de su discurso. Entre ellos: **indicadores de enunciación** que nos permiten percibir un lugar asumido como autor –e inclusive la consideración de un interlocutor potencial– (pronombres personales, adjetivos o adverbios valorativos); **modalizadores del discurso**, que señalan el grado de adhesión o distanciamiento del autor respecto de lo que está escribiendo y/o que revelan una restitución de las intenciones de los sujetos del pasado; el **uso de tiempos verbales diferentes** (o no), que muestran una marca de distanciamiento temporal de los hechos del pasado y señalan un proceso de comprensión de esos hechos, entre la empatía y la subjetividad; la **referencia a las fuentes para argumentar o probar los hechos mencionados**, mediante ejemplos, procedimientos de citación; el **modo de introducir a los personajes históricos** actuando y dotados de intenciones (modalizadores verbales de voluntad o de opinión) o solo actuando (verbos de acción) (Cariou, 2012, p. 94).

Hasta aquí reseñamos aspectos centrales de las investigaciones de Cariou que le permiten concluir, como señalamos al principio, que la escritura favorece la construcción de conceptos y explicaciones históricas, es decir, el aprendizaje. Su trabajo arroja resultados consistentes con los nuestros a la vez que aporta herramientas relevantes para el estudio de este objeto.-

Cerramos el apartado con una breve mención a las contribuciones de Sebastián Plá, quién indaga la función de la escritura de la historia en el desarrollo del pensar históricamente de los adolescentes del bachillerato en México, desde una perspectiva que engloba los problemas de la enseñanza y del aprendizaje (2005). Su investigación busca comprender los procesos de significación del pasado que se dan dentro del ámbito escolar, definir las características del pensar históricamente que se trabajan dentro del aula y esclarecer cuál es el papel de la escritura en su desarrollo.

Intenta establecer, entre otras cosas, si el pensar históricamente es –o no– un privilegio de los historiadores para dar respuesta a una pregunta fundamental que orienta su investigación: ¿Para qué se enseña historia?

En sus conclusiones plantea, en consonancia con Rocha (2020), que la escritura tiene como función primordial la de ser un mediador simbólico indispensable del desarrollo del *pensar históricamente* ya que su representación en una forma retórica particular (...), conforma el pensar históricamente<sup>6</sup>. Por lo tanto: que no hay desarrollo complejo del pensar históricamente sin una escritura de la historia (Plá, 2005, p. 20). Plantea entonces una relación aún más fuerte entre escritura y aprendizaje de la historia; una historia escolar consistente con propósitos educativos relevantes.

En coincidencia con Cariou, Plá subraya que la posibilidad de lxs estudiantes de asumir una posición de autoría juega un papel central en la construcción de conocimiento en la escritura de la historia. Es una condición que también ponemos en primer plano en nuestras investigaciones, como veremos a continuación.

### **La escritura de Tatiana: análisis de un texto personal y polifónico**

En diálogo con algunas de las ideas de los autores reseñados, presentamos un análisis<sup>7</sup> de una escritura producida en la realización en aula de un proyecto de enseñanza sobre la dominación colonial en Potosí, construido a partir de la propuesta general de contenidos elaborada en una de nuestras investigaciones<sup>8</sup>. El proyecto fue desarrollado en octubre de 2016 en un 6° grado de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires por Eugenia Azurmendi, integrante de nuestro equipo. La escritura pertenece a Tatiana, alumna de ese grado. Es la producción final del proyecto, una escritura global (Aisenberg, 2018) en la que la maestra solicitó a lxs alumnxs que escribieran “una historia de Potosí”.

En una producción extensa y exhaustiva, titulada “Potosí y su historia”, Tatiana reelabora diferentes aspectos de los contenidos enseñados. Toma como referencia los textos y las fuentes primarias trabajados en el aula así

---

<sup>6</sup> Plá define el pensar históricamente como “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado” (2005, p. 16).

<sup>7</sup> Es una reelaboración del análisis de esta escritura publicado en Larramendy y Conde, 2023.

<sup>8</sup> Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA 2014/17, co- dirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. La propuesta de contenidos y sus ejes organizadores pueden consultarse en: Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres (2016).

como los escritos intermedios producidos a lo largo del proyecto: una toma de notas colectiva sobre un video proyectado en la primera clase y una escritura personal de comparación de ideas entre una crónica de la época y la síntesis de un artículo de investigación que las pone en discusión. Su desarrollo también se referencia en las discusiones e intercambios sostenidos en el aula: al poner en relación la escritura de Tatiana con los registros de desgrabación de las clases, advertimos que recupera planteos y explicaciones de la docente así como argumentos, reflexiones, inferencias y comentarios de sus compañerxs. Posicionada como autora, fuertemente involucrada con las ideas que despliega, articula esta multiplicidad de voces de manera personal, al servicio de la historia que quiere contar y de los argumentos que esgrime para dar cuenta de su perspectiva. Es un verdadero texto polifónico que contribuye a la reelaboración y problematización del conocimiento que está construyendo. Veamos de qué se trata...

Luego de una introducción al tema y una presentación general de las dos etapas históricas enseñadas acerca de la organización de la dominación colonial en Potosí, Tatiana desarrolla cada una de ellas. Focalizaremos en algunos aspectos de la “segunda etapa” –subtítulo de su producción– cuyo desarrollo está centrado en la figura del virrey Toledo y en un análisis de sus “Ordenanzas del Perú para un buen gobierno” (1573).

Tatiana caracteriza esta etapa planteando aspectos sustantivos de la coyuntura y de las acciones de Toledo mediante una reconstrucción personal de información recuperada de la contextualización de las ordenanzas y de la biografía del virrey que la maestra presentó a través de una explicación y un texto<sup>9</sup>. En el contexto que describe, la alumna plantea que Toledo “se dispuso entonces a reorganizar la explotación de las minas para aumentar la producción”, hace referencia a la nueva técnica que introduce el virrey (la amalgama) y da datos categóricos sobre el aumento de la producción de plata a partir de los cambios implementados: “En los tiempos de Toledo la producción de plata pasó de doscientos mil pesos anuales a más de 1.000.000 \$”. Como señala Cariou (2012), la introducción de datos al servicio de la argumentación

---

<sup>9</sup> En esta investigación, nos propusimos indagar sobre el trabajo en el aula con fuentes primarias, por eso la propuesta de contenidos incluye muchas y muy diversas fuentes. Pusimos en primer plano a sus autores –actores sociales del mundo histórico en estudio– y ofrecimos a lxs alumnxs información sobre el contexto de producción de la acción social que dio origen a lo que para nosotrxs es una fuente histórica, en este caso, las ordenanzas del virrey Toledo. Para esta fuente, incluimos además una biografía del virrey porque, por investigaciones anteriores, sabemos que las historias personales pueden constituirse en una “puerta de entrada” significativa para conocer mundos del pasado.

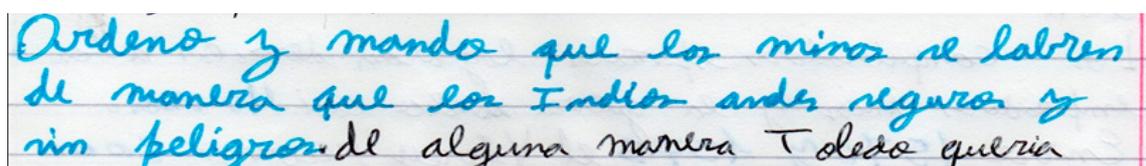
da cuenta de la posición asumida por el sujeto escritor. El uso del color realizado por la autora<sup>10</sup>, refuerza su perspectiva.

Luego hace mención a las ordenanzas del virrey y aclara que su imposición afecta tanto a indígenas como a españoles. Esta referencia constituye un avance porque como muchos de sus compañerxs Tatiana sostenía, en un principio, que las ordenanzas solo apuntaban a regular la vida de los indios. Dice “Toledo impuso unas reglas para los indígenas y los españoles, una de ellas...” y pasa a transcribir y comentar dos ordenanzas.

Posiblemente en relación con la idea de que las ordenanzas regulan asuntos referidos tanto a indígenas como a españoles –idea que en un principio le costó reconstruir–, selecciona ordenanzas que involucran y afectan intereses del conjunto de los sujetos históricos involucrados, así como a sus relaciones.

Tatiana presenta las ordenanzas y realiza inferencias sobre la intencionalidad de las regulaciones que establece el virrey. En primer lugar: “Que con cada 25 indios vaya un principal o mando<sup>11</sup> que se ocupe de controlarlos. Tal vez para que no se roben nada”.

### **Figura 1. Fragmento de la escritura de Tatiana**



Esta primera ordenanza, citada por la autora, remite a aspectos organizativos del trabajo en la mina vinculados con el control de los indios por parte de los españoles. Según la inferencia de Tatiana, la norma apunta “tal vez” a evitar la apropiación de metal por parte de los mineros, cuestión característica de la explotación del cerro durante la primera etapa que había sido estudiada en clase. La niña infiere y marca que se trata de una inferencia, dice “tal vez”.

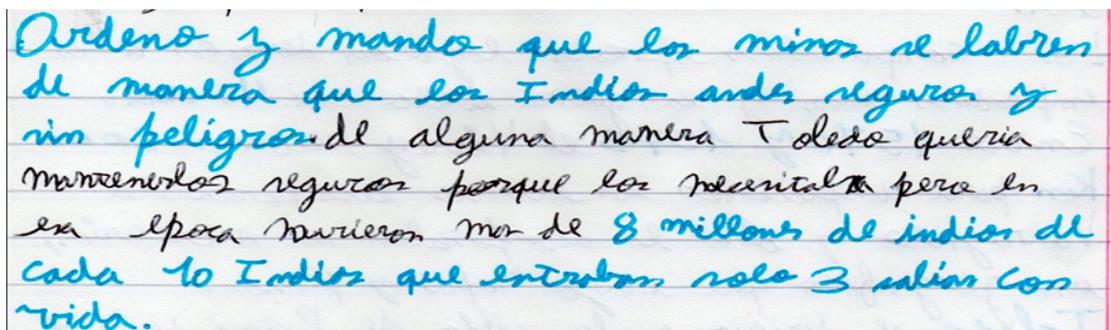
En el caso de la segunda ordenanza, la alumna recupera –además de su contenido– la fórmula que encabeza las normas<sup>12</sup>. Escribe: “Ordeno y mando que las minas se labren de manera que los Indios anden seguros y sin peligros de alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa época murieron más de 8 millones de indios, de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida”.

<sup>10</sup> Tatiana usa el color con sentidos diversos a lo largo de su producción: resaltar datos o ideas y citar autores son los más frecuentes.

<sup>11</sup> Se refiere a la figura del mandón.

<sup>12</sup> La fórmula “ordeno y mando” se mantuvo en la adaptación realizada por nuestro equipo para el trabajo en el aula como marca de la figura de la autoridad que instauro las ordenanzas en un contexto de dominación institucionalizada.

**Figura 2. Fragmento de la escritura de Tatiana**



Ordeno y mando que los minos se labren de manera que los Indios andes seguros y sin peligro de alguna manera Toledo queria mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa epoca murieron mas de 8 millones de indios de cada 10 Indios que entraban solo 3 salian con vida.

La segunda ordenanza establece que el modo de explotar la mina por parte de los españoles garantice la seguridad de los indios. La inferencia acerca de las intenciones de Toledo –“quería mantenerlos seguros porque los necesitaba”– resulta modalizada (Cariou, 2012) por la autora en dos sentidos:

- Por un lado, introduce su inferencia con un “de alguna manera” (Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba), idea relacionada con la contradicción entre la explotación de lxs indígenas y el intento de protección de la mano de obra.
- Por el otro, remite a los escasos efectos de esta norma en la realidad de los mineros en relación con su mortandad, tanto en términos absolutos como relativos: “murieron más de 8 millones de indios, de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida”. Señala una contradicción que expresa, además, una toma de posición: “De alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba **pero** en esa época murieron...”.

La mirada crítica sobre las fuentes instalada en el aula a partir del análisis compartido de la perspectiva de sus autores parece habilitar el posicionamiento de Tatiana como autora. Al reflexionar sobre el contenido de las ordenanzas que selecciona y las posibles intenciones del virrey explicita su posición: revela la inconsistencia entre explotar y cuidar a los indios (objeto de una relación de dominación institucionalizada por ley) y la sostiene con datos contundentes.

El carácter personal y polifónico del texto de Tatiana se mantiene a lo largo de su extensa producción porque, como señala Cariou (2012), cuando el/la alumnx se asume como sujeto escritor-organizador de su texto se autoriza a retomar ejemplos ricos y numerosos así como a restituir las intenciones de diversos autores para justificar su propósito movilizándolo, transformándolo y orquestándolo –entretejiendo– diferentes fuentes de información: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, etc.

En consonancia con las ideas de los autores reseñados, nuestras investigaciones nos han llevado a establecer que posicionarse como autor/a es una de las condiciones didácticas esenciales para aprender historia al escribir, para reelaborar y problematizar el conocimiento histórico en construcción (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2012; Lerner y Larramendy, 2023).

### **Breves ideas para cerrar y proseguir...**

Retomamos este último punto para dar un cierre a esta comunicación: construir conocimiento histórico implica asumir una posición. Cariou (2012) sostiene que la argumentación estructura el conocimiento histórico y ello supone la construcción de un punto de vista: “Como escribió De Certeau, la escritura de la historia es institución de un lugar<sup>13</sup> y el historiador asume desde ahí una postura argumentativa”<sup>14</sup>. Y añade: “Si no ayudamos a los alumnos a construir esta postura argumentativa que supone hacerse cargo de una tesis, la historia seguirá siendo para ellos esa disciplina en la que se enumeran hechos memorizados” (p. 78).

Esa versión escolar de la historia carece de sentido en relación con nuestros propósitos educativos. Para abonar a una historia que contribuya a una formación integral de lxs estudiantes (Pla, 2005, p. 15), para “(...) caracterizar prácticas en el aula que promuevan en lxs alumnxs la construcción de una mirada crítica sobre la complejidad del mundo social, sobre sus problemas, sobre las situaciones de desigualdad y de injusticias” (Aisenberg, Lerner et al., 2020, p. 6), seguiremos investigando.

### **Referencias bibliográficas**

Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela* N°43, pp. 26-53. Buenos Aires: 12ntes.

---

<sup>13</sup> Plá también refiere a esta y otras ideas de M. de Certeau en *La operación historiográfica*, 1985.

<sup>14</sup> La historia tiende y pretende la objetividad, pero jamás podrá alcanzarla, sostiene Prost (2001). La objetividad, dice Cariou (2012), no es sinónimo de neutralidad, porque un problema histórico tiene raíces en una pregunta práctica que incluye valores.

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 16, pp. 99-105. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Aisenberg, B., Kogan, N., Lewkowicz, M. y Torres, M. (2016). Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica. *Actas XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de lectura*, N°3, Año 29, pp. 24-42.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cariou, D. (2006). Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. [eds.] (2006). *Los métodos en investigación en didáctica*. Bélgica: Presses Universitaires du Septentrion.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves* (Thèse de doctorat). France: Université de Picardie Jules Verne.
- Cohen, L. y Larramendy, A. (2011). El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. *Reseñas de enseñanza de la historia*, N°9, pp. 167-204. APEHUN.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mar del Plata: Ed. Joaquín Rodríguez Cordeu, Universidad de Mar del Plata.
- Larramendy, A., Azurmendi, E., Lewkowicz, M. y Jakubowicz, J. (2018). Escribir sobre la dominación colonial en Potosí. Un análisis de producciones escritas de alumnos de 6° grado. En: Jara, M.A., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M.C. (coords.). *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 499-513.

- Larramendy, A. y Conde, J.M. (2023). Clase Nro. 4: Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. *Lecturas y escrituras en Sociales*. Buenos Aires: MEN.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En Haas, V. (dir.) (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lerner, D. y Larramendy, A. con la colaboración de Jakubowicz, J. (2023). Escribir y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, Vol. 3, N°5, pp. 29-64. Ciudad de Buenos Aires: UNIPE.
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A., Novo, M.C., Jacob, I. y Pelliza, L. (comp). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, pp. 41-86. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.
- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 16, pp. 106-113. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Rocha, H. (2010). A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, pp. 121-142.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2010). Ler e escrever para aprender historia. Análise do processo de escrita de um pequeno grupo de alunas da 7ª série do ensino fundamental. *Projeto*, Vol. 10, N°12, pp. 28-36. Porto Alegre, Brasil.

# ¿Cómo se llega a ser el que se es? Investigar las experiencias de formación desde las vidas y las voces del profesorado

*María Noel Mera\**

## Resumen

Entre las investigaciones educativas, la formación docente es un campo ampliamente tematizado. Desde diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos, se han analizado diversas problemáticas: la construcción de la identidad docente; la naturaleza de los saberes que demanda; la relación teoría-práctica en los procesos de formación del profesorado; la articulación entre formación inicial, trayectoria escolar y socialización laboral; la tensión entre lo disciplinar y lo didáctico, entre muchas otras cuestiones.

Algunos de los interrogantes que guiaron aquellas búsquedas nos siguen interpelando hoy, como formadores de docentes y como investigadores que, desde el campo didáctico de las Ciencias Sociales, analizamos procesos de formación del profesorado: ¿Cuáles son los saberes que se necesitan para ejercer el oficio de enseñar Ciencias Sociales hoy? ¿Dónde se construyen esos saberes? ¿Qué experiencias habilitarían nuestras intervenciones formativas? ¿Es acaso la experiencia algo que se puede ofrecer anticipadamente? ¿Cómo son resignificadas nuestras apuestas formativas por los estudiantes desde la singularidad de sus experiencias previas y en diálogo con sus expectativas? ¿Cómo se llega a ser el docente que se es?

Asumiendo lo valioso de reconstruir lo educativo en tanto vida vivida, experimentada y significada por sujetos concretos, cuyas historias de formación solo pueden recuperarse dándoles la palabra para que las narren en primera persona, el enfoque biográfico narrativo aparece como una perspectiva pertinente para investigar los procesos de formación del profesorado en clave interpretativa.

**Palabras clave:** dispositivos de formación docente inicial, experiencia/investigación biográfico narrativa en educación.

\*

Universidad Nacional de  
Córdoba, Argentina.  
maria.noel.mera@unc.edu.ar

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 130 – 143]

Recibido: 04/10/2023

Aceptado: 17/10/2023

ISSN 2796-9304

**How does anyone become who they are?  
Researching training experiences from the lives and voices of teachers**

**Abstract**

*Among educational research, teacher training is a field that has been widely thematized. From different epistemological and methodological positions, several issues have been analyzed: the construction of teacher identity; the nature of the knowledge required; the theory-practice relationship in teacher training processes; the articulation between initial training, school career and work socialization; the tension between the disciplinary and the didactic, among many other issues.*

*Some of the questions that guided those searches continue to challenge us today, as teacher trainers and researchers who, from the didactic field of Social Sciences, analyze teacher training processes: What is the knowledge needed to teach Social Sciences today? Where is this knowledge acquired? What experiences would enable our training interventions? Is experience something that can be offered in advance? How are our training proposals re-signified by students from the singularity of their previous experiences and in dialogue with their expectations? How does anyone become the teacher they are?*

*Assuming the value of reconstructing the educational dimension as a life lived, experienced and signified by concrete subjects, whose training stories can only be recovered by giving them the chance to narrate them in first person, the narrative biographical approach appears as a relevant perspective to investigate the teacher training processes in an interpretative key.*

**Keywords:** *initial teacher training devices, experience, biographical narrative research in education.*

**Formación, experiencia y narración: un punto de partida**

*Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas.*

Hannah Arendt (2005, p. 37)

Entre las investigaciones educativas, la formación docente es un campo ampliamente tematizado, que ha sido abordado desde diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos a partir de los cuales se

han analizado las más diversas problemáticas. Por citar algunos ejemplos, y siguiendo la síntesis de aquella valiosa “hoja de ruta” que hacia finales de los 90 construyeron Diker y Terigi (1997), podemos señalar, entre esas temáticas, lo relacionado con la identidad de la tarea docente; la naturaleza de los saberes que demandaría ese rol; lo relativo a cómo ofrecer intervenciones formativas que faciliten la construcción de dichos saberes; la relación –siempre compleja– entre teoría y práctica en los procesos de formación del profesorado; el papel de la investigación en la práctica; la articulación entre formación inicial, trayectoria escolar y socialización laboral; la tensión entre lo disciplinar y lo didáctico, entre muchas otras cuestiones que se abordaron a partir de los aportes de quienes han puesto a la formación del profesorado en el centro de sus indagaciones didácticas.

Cuando se reconstruyen los derroteros que ha seguido la investigación educativa respecto de la formación docente y se constata que es un campo tan ampliamente tematizado, observado, diagnosticado y analizado desde diferentes perspectivas, a distintas escalas y con diversas finalidades, a veces invade la sensación de que “ya está todo dicho”, de que nada demasiado novedoso se podría aportar. También es recurrente escuchar discursos –y no sólo académicos– que hablan de “los docentes”, “el magisterio”, “las escuelas”, “los estudiantes”, borrando o desencarnando en esa forma impersonal de pronunciar lo educativo, las historias, las vidas y las voces concretas y singulares de los sujetos que se encuentran cotidianamente en las aulas.

Si a esto le sumamos que la investigación no ha escapado al lenguaje mercantil globalizado tan ampliamente extendido, y que de un tiempo a esta parte se ha colado también en el campo educativo, imponiendo estándares, rankings, índices de eficiencia y productividad y contribuyendo a construir una gigantesca maquinaria de “capitalismo cognitivo” que implicó, como sostiene Larrosa (2003; 2018), convertir el conocimiento en mercancía y a la práctica de escribir y publicar en un medio para obtener puntos y calificaciones que nos posicionen como investigadores “innovadores” o “competitivos”, el interés genuino por conocer alguna cosa parece diluirse, desalentarse y, en algunos, hasta desaparecer.

Un ejercicio interesante para darle batalla a ese escepticismo y para recuperar espacios para la lectura, la escritura, la conversación y el pensamiento (Larrosa, 2010) es preguntarnos, por un lado, cuáles de los interrogantes que han guiado aquellas búsquedas nos interpelan todavía hoy, qué podríamos reactualizar y repensar de aquellas búsquedas quienes dedicamos nuestra tarea docente a la formación de profesores, y dirigimos nuestras apuestas en investigación a la problematización de esos esos procesos formativos; por el otro, revisar qué lenguajes han nombrado aquello que nos interesa conocer, qué significados

han construido sobre esos problemas de investigación y cuáles son los sentidos que nos interesa disputarles a esas concepciones, si la apuesta es construir palabras valiosas, novedosas y vivas para abordar el campo educativo.

Como plantea Larrosa (2010), hay cierto “lenguaje de expertos” en el campo pedagógico-didáctico que se nos aparece ya como fosilizado, como desgastado, como una “lengua de nadie”, y es sobre todo aquel que, por impersonal, a veces da la impresión de dejar de hecho que son los sujetos que habitan las instituciones educativas el núcleo de sentido de lo que allí se vive cotidianamente. ¿Cómo construir un lenguaje de palabras que no sean ya cosas dichas y desgastadas, sino que puedan pronunciar lo educativo en tanto que experiencia vivida y significada? No con el afán de objetivarlo o en busca de “la verdad de lo que son las cosas” (Larrosa, 2006, p. 36), sino quizás con la intención de que, aunque al pronunciarlas parezcan más inseguras, se constituyan en muy potentes, porque nos permiten desgarrar la realidad, encontrarnos con otros y multiplicar, en ese encuentro, los interrogantes:

Un lenguaje en el que podamos hablarnos, un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad: la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera... Esa experiencia que es siempre singular, y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. (Larrosa, 2006, p. 37).

Estas páginas pueden leerse, entonces, como una invitación a conversar<sup>1</sup> y renovar los interrogantes acerca de los aportes y desafíos que aún nos interpelan a quienes investigamos, dentro del campo didáctico de las Ciencias Sociales, los procesos de formación del profesorado desde una perspectiva que nos permita el abordaje de lo educativo como experiencia: el enfoque biográfico-narrativo, que se ha ido consolidando entre los estudios cualitativos, hermenéuticos e interpretativos como una perspectiva potente para la reconstrucción de lo educativo en tanto vida vivida, experimentada y significada por sujetos concretos, que toman la palabra para manifestarse en primera persona.

Como lo afirman Contreras y Pérez de Lara (2010) –aludiendo al pensamiento de Arendt que se recupera en el epígrafe de este apartado introductorio– no es posible pensar sin experiencia personal, puesto que es ella la que pone en marcha el proceso de pensamiento: pensamos porque algo nos ocurre, como producto de las cosas que nos pasan y de las vivencias que nos afectan, como consecuencia del mundo que nos rodea y que experimentamos como propio. Se

---

<sup>1</sup> El término “conversar” se utiliza aquí en el sentido que J. Larrosa (2006, p. 36) le atribuye cuando sostiene: “Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación (...) Para ver hasta qué punto somos capaces de aún de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y tratar de escuchar lo que aún no comprendemos”.

parte aquí del supuesto que sostiene que el conocimiento necesita, entonces, recalcar en el sentido de la experiencia y por eso encuentro oportuno socializar, desde el inicio de estas páginas, mi lugar de enunciación.

Lo que comparto en este artículo nace de ejercicios analíticos y reflexivos sobre mis prácticas como docente e investigadora de una cátedra<sup>2</sup> dedicada a la formación de profesores/as en Historia en la Universidad Nacional de Córdoba. Prácticas que, cotidianamente, actualizan los interrogantes que alimentaron mis estudios de posgrado<sup>3</sup> y que desde entonces alimentan mis búsquedas, abriendo senderos que recorro obstinadamente, apostando a construir algunas respuestas –siempre incompletas, siempre tentativas, siempre abiertas– acerca de la formación de docentes en Historia y Ciencias Sociales.

¿Cuáles son los saberes que se necesitan para ejercer el oficio de enseñar Historia hoy? ¿De qué manera nuestras intervenciones formativas, en tanto dispositivos pedagógicos que responden a cierta lógica y que atribuyen sentidos<sup>4</sup> precisos a la formación, tienden a facilitar u obstruir ciertas maneras de devenir profesores? ¿Qué procesos de subjetivación habilitan? ¿Puede un formador de formadores ofrecer experiencias? ¿Es acaso la experiencia (como lo plantea Contreras, 2010) algo que se puede ofrecer? ¿Cómo son resignificadas nuestras apuestas formativas por cada estudiante desde la singularidad de sus experiencias previas y en diálogo con sus expectativas? En síntesis, y retomando esta pregunta de resonancia nietzscheana que recupera Larrosa (2000) a propósito de la formación: ¿Cómo se llega a ser el que se es?

Asumir que el saber de la experiencia, como sostienen Contreras y Pérez de Lara (2010) tiene forma narrativa, implica que para comprender de qué manera alguien deviene aquello que es, debemos escuchar su relato, ver cómo reconstruye retrospectivamente sus experiencias, de qué manera las denota y las connota, cómo las significa, qué elementos destaca y reconoce como

---

<sup>2</sup> Se trata del *Seminario Taller Práctica Docente y Residencia* (Área Historia), del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el cual me desempeño como Profesora Adjunta a cargo.

<sup>3</sup> Concretamente hago alusión aquí a mi investigación y tesis doctoral, que se tituló *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivación*, y fue presentada en la Universidad Autónoma del Estado de México en noviembre del 2016, obteniendo el grado de Doctora en Ciencias Sociales.

<sup>4</sup> En cuanto al sentido de los dispositivos, puede verse como puntapié inicial la clasificación que Zanatta Colín, Yurén Camarena y Santos López proponen en la ponencia titulada *La formación en la Universidad: tendencias y dispositivos*, presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en el año 2011. Allí, los autores afirman que, los dispositivos de formación pueden mostrar una tendencia hacia la adquisición de conocimientos (teórico, sin aplicación) o centrar los fines en el desempeño (instrumental). En cuanto a los tipos de dispositivos se clasifican según cinco criterios: por su racionalidad (funcional o comunicativa); por la posición que le asignan al sujeto (alienante o instituyente); por el tipo de formación que promueve (técnica, crítica, integral), por la forma de aplicar estrategias (prescriptivo o dinámico); por la transición hacia el sentido de la formación (transmisivo o formativo).

centrales en su elección y en la construcción de identificaciones respecto a esa posición. De allí que la investigación biográfico-narrativa en educación constituya un camino posible y muy fértil –entre otros, claro– pero que puede destacarse como un lenguaje especialmente valioso y pertinente para nombrar y reconstruir las experiencias de formación en su singularidad. ¿Qué se puede conocer de esos procesos de subjetivación a partir de las vidas y las voces del profesorado? ¿Cuáles son los desafíos y tensiones que se enfrentan cuando se trabaja desde esta perspectiva?

La docencia y la investigación son prácticas diferentes, pero que comparten un núcleo de sentido: el trabajo con el conocimiento. Formar profesores/as e investigar esos procesos mediante los cuales los/as estudiantes devienen docentes desde esa perspectiva narrativa es un ejercicio muy enriquecedor, porque permite conciliar ambas tareas bajo un enfoque que las retroalimenta y las pone en diálogo permanente. Los interrogantes que guían nuestras búsquedas investigativas surgen muchas veces de nuestras prácticas como formadores de formadores, y vuelven a ellas enriquecidas por el camino de leer, construir colaborativamente y escribir como un modo de sistematizar respuestas tentativas que, generalmente, no son más que nuevas preguntas.

Son algunos de esos saberes y haceres cotidianos lo que intento socializar brevemente en estas páginas, apostando a que pudiera mi experiencia acompañar a otros/as en la construcción de sus propias maneras de ejercer este oficio de investigar (y enseñar) desde y sobre los escenarios educativos.

### **Interrogar la formación docente desde el lenguaje de la experiencia: entretejer las vidas con hilos de sentido**

*Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal. No sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que se ha ido viviendo.*

José Contreras Domingo (2010, p. 257)

Como lo sostiene con claridad Goodson (2003) citando a Lortie (1975), hasta mediados de los años 70 del siglo XX, las investigaciones educativas y los abordajes sobre la enseñanza tenían, por un lado, un enfoque más prescriptivo que descriptivo. Eran muchos los textos que decían a los educadores cómo debían comportarse o qué debían hacer, pero eran excepcionales los estudios

empíricos, en casos, sobre el trabajo docente, su interacción con los estudiantes y los puntos de vista de quienes, en definitiva, hacen funcionar la escuela cotidianamente.

Por otro lado, era común que se privilegiaran estudios cuantitativos, que incluían encuestas a gran escala, y que de alguna manera convertían a los profesores en “siluetas indistintas”, al decir de Ball y Goodson (1985), analizadas formalmente a partir estadísticas imprecisas o describiéndolos como poseedores de una función bien definida, que no planteaba problema o tensión alguna, y que tampoco daba cuenta de las circunstancias heterogéneas en las que cumplían su labor ni de los cambios históricos a los que debían ir respondiendo. Inscriptos en el paradigma funcionalista, muchos de esos trabajos consideraban que bastaba estudiar los roles sociales ocupados por los individuos para explicar sus procesos de socialización, como si los docentes fueran “marionetas” dependientes de la estructura escolar y social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en Ciencias Sociales durante el último tercio del siglo XX, se abre una nueva etapa, en la cual cobra centralidad la perspectiva interpretativa, convirtiendo la voz y los significados construidos por los agentes –esto es, la dimensión personal del oficio de enseñar– en el foco de la investigación educativa. Como se destaca en diferentes investigaciones sobre la consolidación de este enfoque en el estudio de la educación (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; 2014, entre muchos otros) en consonancia con la sensibilidad posmoderna ante el mundo de la vida, lo biográfico-narrativo se fue potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto que cobran centralidad desde el giro narrativo: “Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (...) y dan significado al mundo de la vida (...) mediante el lenguaje” (Bolívar, 2014, p. 712).

Algunos de los interrogantes que han guiado la investigación didáctica sobre la formación docente y que han interpelado mis propios recorridos han transitado esa senda, porque se relacionan con qué experiencias de subjetivación<sup>5</sup> habilitarían nuestras intervenciones formativas: ¿Cómo son resignificadas por los estudiantes desde su singularidad, sus experiencias previas y sus expectativas, las apuestas formativas que ofrecemos al interior de

---

<sup>5</sup> Se entiende la experiencia, en un sentido foucaultiano, como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación” (Foucault, 2003, p. 8).

los dispositivos pedagógicos<sup>6</sup> que sostenemos? ¿Cómo se llega a ser el docente que se es, cómo se construyen las subjetividades docentes?

En la construcción de respuestas tentativas a esos interrogantes, un enfoque como el biográfico-narrativo, que pone en relación experiencia y narración, nos brinda valiosas y pertinentes herramientas interpretativas. Asumir que los trayectos que los sujetos recorren para devenir profesores de historia constituyen experiencias de subjetivación –siempre singulares–, nos ayuda a reconocer, por un lado, que la subjetividad no es algo dado, que se alcanza de una vez y para siempre, sino que es una construcción relacional, dialógica y en permanente reformulación, y de allí la potencia de la idea de “devenir” como un “estar siendo”; por el otro, que estas experiencias contingentes se articulan y se constituyen discursivamente: más que una identidad definida, la experiencia de subjetivación implicaría un proceso de identificaciones y desidentificaciones, a los cuales podemos acceder cuando los sujetos nos narran relatos sobre su vida, cuando tejen sus historias con hilos de sentido.

Las prácticas discursivas se vuelven entonces, fundamentales para investigar la formación docente como experiencia de subjetivación, porque de alguna manera, la identidad se construye discursiva y narrativamente: como sostiene Larrosa (1995) el discurso no “ nombra ” de manera referencial una exterioridad que le es ajena, sino que construye un conjunto de objetos discursivos como su correlato. El sujeto es, en este sentido, una variable del enunciado, que se constituye en sucesivos emplazamientos cada vez que el discurso –ya sea lo que se dice de él o lo que él dice sobre sí mismo– le asigna un lugar.

Según Bruner (2003), los sujetos construimos nuestra identidad cuando podemos contar historias sobre nosotros mismos, y en este sentido, el “yo” sería una creación de nuestros relatos. Somos, plantea el autor, “fabricantes de historias”: narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas, porque la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación, y nunca es inocente.

El foco de las historias de vida, como reconoce Bolívar (2014, p. 713) es la realidad personal y el proceso biográfico, y su interés responde tanto a razones sustantivas, vinculadas al hecho de que el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas, como epistemológico-políticas, esto es, dar la voz al profesorado, lo que implicaría reconocer que tienen el derecho de estar representado por sí mismos en lugar de “ser hablados por”, sacarlos de

---

<sup>6</sup> Se entienden los dispositivos formativos como un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén Camarena, 2005).

ese lugar despersonalizado en el que muchas veces, como se dijo antes, los ha situado la investigación educativa.

¿Cuáles son los desafíos de trabajar con la oralidad para investigar la formación docente desde las vidas narradas por el profesorado? Un tratamiento exhaustivo de este punto, que diera cuenta de los dilemas epistemológicos y teórico-metodológicos de este enfoque excede los límites del presente artículo, por lo que siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se destacan aquí solo tres de los principales desafíos y dilemas metodológicos que supone esta perspectiva:

1. La complejidad de articular lo biográfico singular en una estructura general, esto es, lograr un equilibrio entre “lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global”, retomando la expresión de Geertz (2006). Poner en relación la trayectoria individual con la estructura social en la que se inscribe, superando el determinismo por un lado y la ilusión, por el otro, de la vida como realización de un proyecto totalmente autónomo, es un auténtico desafío. De alguna manera, las biografías docentes actualizan singularmente modelos sociales que se internalizan, y de allí que sea importante no tratar el discurso como algo que habla por sí mismo, ni colonizar el lenguaje singular insertándolo forzosamente en cartografías sociales.
2. Asumir que, si el interés de la investigación narrativa es poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, no podemos exigirle generalización. Dice Huberman (1998, p. 225) al respecto:

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en Ciencias Sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas es tan múltiple, pero, al mismo tiempo, tan singular, que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre él nuestras manos descriptivas y analíticas.

No obstante, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el estudio de una vida podría aportar a la comprensión de otros casos similares, por lo cual, para la investigación biográfica no es tan importante la representatividad como la pertinencia del caso seleccionado.

3. En cuanto a la “verdad” en investigación narrativa, los autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) traen a colación una frase de Borges que señala: “Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo”. En este sentido, las biografías no son fruto de un registro “objetivo” de los hechos, sino que son una construcción que se hace para dar significado a la propia vida. Por ende, el investigador no busca

establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, o verificar lo que dice el relato, sino más bien reflejar de la mejor manera cómo ha vivido y significado subjetivamente el narrador. Hay que diferenciar la “verdad histórica”, que se refiere a si los hechos descritos narrativamente se corresponden con lo que sucedió en determinado tiempo y espacio, de la “verdad narrativa”, que se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Investigar la formación docente desde las vidas y las voces del profesorado constituye, entonces, un interesante itinerario para quienes apostamos a un lenguaje que pueda enunciar singularmente las experiencias que se viven al interior de los dispositivos de formación, no sin reconocer que al interior de esas maquinarias que disciplinan nuestras formas de leer y escribir en educación a las que hacíamos alusión antes, a veces nos parece que ese lenguaje que narra la vida vivida podría resultar frágil, intrascendente, demasiado centrado en lo particular.

No obstante, construir conocimiento desde el enfoque biográfico-narrativo, esto es, tomando como objeto de análisis el territorio de lo que puede denominarse “las escrituras del yo” es una valiosa oportunidad para volver a poner lo educativo en relación con la experiencia, porque en definitiva, como afirma Contreras (2010) en las palabras que se eligieron para iniciar este apartado, ser docente es siempre una experiencia y una historia personal que, si hacemos el esfuerzo de tejer con hilos de sentido que la vinculen a sus contextos de enunciación, puede devolvernos como resultado una interesante trama con innumerables indicios para comprender cómo se construyen las subjetividades docentes.

### **Habilitar la experiencia desde la formación docente inicial: a modo de cierre**

*En cuanto a aquellos para quienes darse penas y trabajos, comenzar y recomenzar, intentar, equivocarse, retomarlo todo de nuevo de arriba abajo y encontrar el medio aún de dudar a cada paso, en cuanto a aquellos -digo- para quienes, en suma, más vale abandonar que trabajar en la reserva y la inquietud, es bien cierto que no somos del mismo planeta (...) Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo.*

Michel Foucault (2003, pp. 11-12)

Reflexionar, tal como se nos invita en este dossier, sobre la investigación en didáctica de la historia, sus perspectivas teóricas y metodológicas y los temas y problemas abordados, constituye una valiosa oportunidad de poner en discusión y de traer a la conversación las tensiones, los desafíos y los dilemas que enfrentamos quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación en este campo, para pensar también si es posible tejer articulaciones potentes entre esas dos tareas que, como se expresó, tienen en común el trabajo con el conocimiento.

Cuando hace algunas décadas, como lo han planteado referentes en el campo (Diker y Terigi, 1997; Davini 1995, 2002, 2015; entre otros), la reflexión pedagógica y la investigación educativa tendió a considerar la formación docente como un proceso social (Contreras Domingo, 1987; Popkewitz, 1990), complejo y de larga duración (Terhart, 1987), al mismo tiempo que quedó demostrado que los ámbitos que tienen impacto formativo en los docentes, no se limitan a los espacios formales de preparación inicial –universidades y/o institutos– sino que existen otros momentos que tienen un gran peso en la construcción de las diversas maneras de ejercer el oficio de enseñar: la biografía escolar previa y la socialización profesional en los lugares de trabajo (Davini, 1995), algunos autores plantearon entonces, la formación inicial como una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987). Según esa línea de pensamiento, todo lo hecho y/o aprendido en ese período sería olvidado o abandonado durante el ejercicio profesional de la docencia.

Aunque es innegable la influencia de los aprendizajes previos –implícitos en las biografías estudiantiles– y la importancia de todo lo que se incorpora en la vida laboral, la difusión acrítica de aquella idea del poco impacto de la formación inicial y de su carácter improductivo y superfluo, generó una desvalorización de esa primera etapa del trayecto formativo que, según Davini (2015) es el momento en el cual se generan nada menos que los cimientos de la acción, habilitando el ejercicio de la profesión, a partir de la construcción de capacidades, habilidades, saberes y prácticas que no deberían dejarse libradas al conocimiento meramente empírico.

Aquellos análisis nos han interpelado especialmente a quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación en cátedras dedicadas a la formación inicial del profesorado, puesto que nos enfrentan al desafío de preguntarnos qué intervenciones formativas habilitarían experiencias más significativas y de mayor impacto en nuestros estudiantes y cómo contribuir a poner en diálogo, en esa etapa de su construcción como docentes, la biografía escolar previa con sus expectativas sobre el futuro ejercicio de esa profesión. Año a año reinventamos, con cada nueva cohorte de estudiantes-practicantes, una apuesta formativa desde la convicción de que es posible –y necesario– enseñar

(y aprender) a enseñar: por eso, investigar la formación docente es un campo problemático tan fértil.

Escuchar las historias de vida y las narraciones de profesores y profesoras acerca de qué hacen y por qué lo hacen, dónde aprendieron a hacerlo y cuáles son los elementos que encuentran fundantes de su identidad docente, reactualiza la clásica pregunta de qué forma en la formación del profesorado y nos aporta pistas para pensar cómo acompañar a los estudiantes-practicantes a construir los saberes necesarios para que puedan encontrar las propias maneras de ejercer el oficio.

Al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de cierta disposición analítica y reflexiva sobre sus propias prácticas es una apuesta que sostenemos cada año, convencidos de la importancia de una formación en la que los estudiantes sean capaces de revisar los esquemas interiorizados en sus procesos de escolarización, ampliar sus registros y saberes acerca de las escuelas, las aulas y las clases, es decir, como lo plantea Edelstein (2011), prepararlos para dar razones y argumentar el por qué y el para qué de sus propuestas, pensándose y asumiéndose como productores de conocimientos acerca de la enseñanza y no como reproductores de saberes que no contribuirían a construir. Favorecer ciertas disposiciones que les permitan asumirse como “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990, p. 38), capaces de prácticas reflexivas, que les permitan generar conocimiento desde sus prácticas para sus prácticas.

Reconstruir investigativamente la singularidad de la vida y la voz del profesorado entonces, es una oportunidad para renovar los lenguajes pedagógicos y didácticos desgastados –que saben por momentos a “recetas” o a “cosas ya dichas”– para adentrarnos en una perspectiva hermenéutica e interpretativa que nos permita construir otras formas de pensar y de escribir en el campo didáctico, que no por singulares son menos valiosas para iluminar y modificar nuestras prácticas, a partir de generar en ellas nuevos efectos de sentido.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión. 1930-1954*, pp. 17-40. Caparrós Editores.
- Ball, S. y Goodson, I. (Eds.). (1985). *Teachers's Lives and Careers*. Falmer Press.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N°1, Volumen 4, pp. 1-25.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contexto, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°62, Vol. 19, pp. 711-734.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandini, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-59. Laertes.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 241-271. Morata.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M.C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Edelstein, G. (2010). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Goodson, I. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°19, Vol. 8, pp. 733-758.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En: McEwan, H. y Edgan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 185-235. Amorrortu.

- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.). *Entre pedagogía y literatura*, pp. 25-39. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 87-116. Morata.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Novedades Educativas.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mera, M.N. (2016). *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivación* (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/>
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, N°284, pp. 133-158.
- Yurén Camarena, M.T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En: Yurén Camarena, M.T., Navia Antezana, C. y Saenger Pedrero, C. (Coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Ediciones Pomares S.A.

# 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 (POPEHs<sup>1</sup>) (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

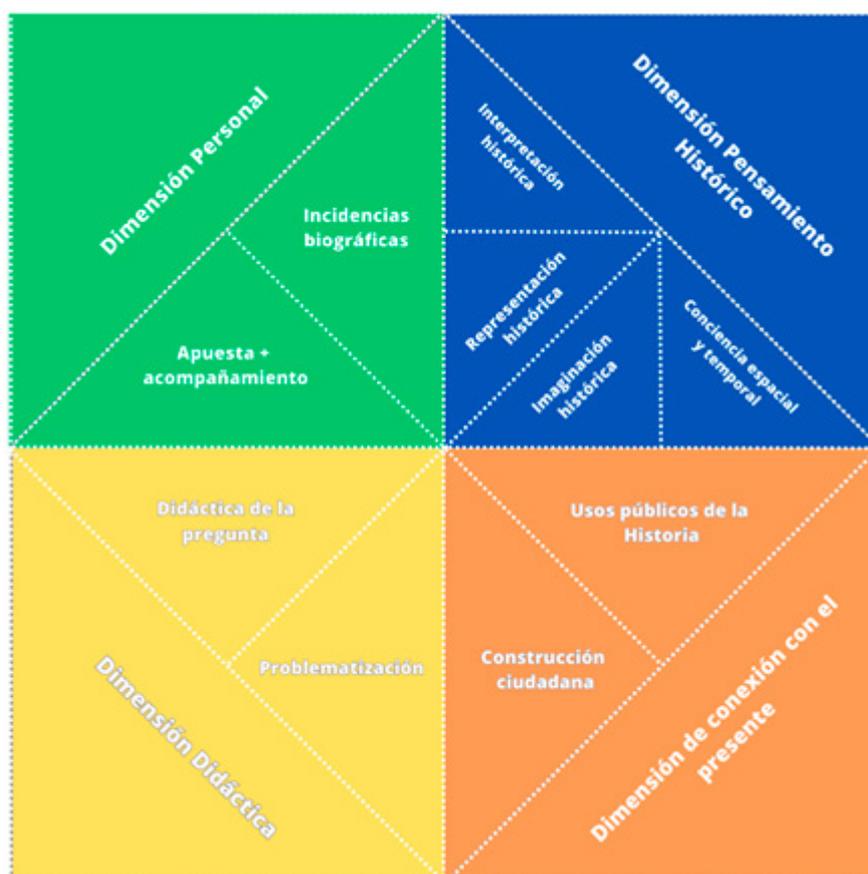
---

<sup>1</sup> 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 cotejo<sup>2</sup> 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):

---

<sup>2</sup> 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.

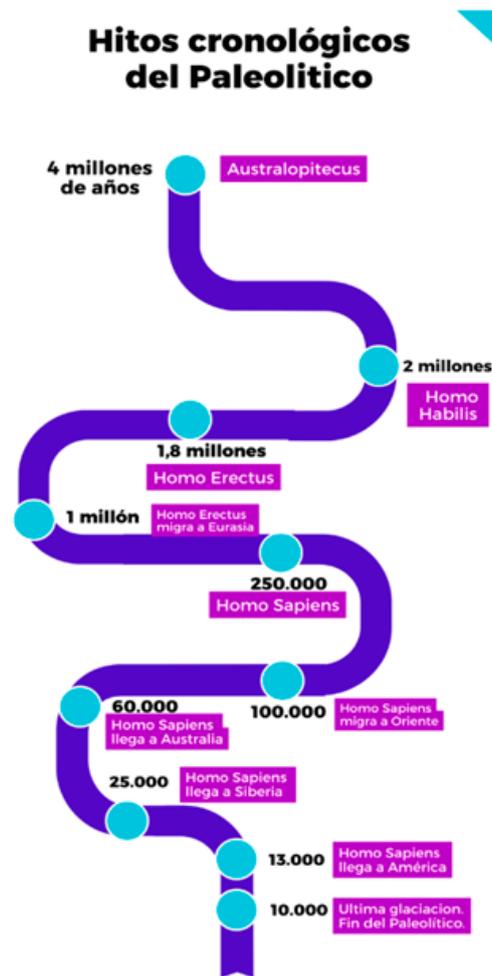
Tabla 1: Grilla de cotejo de Puzzle

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)

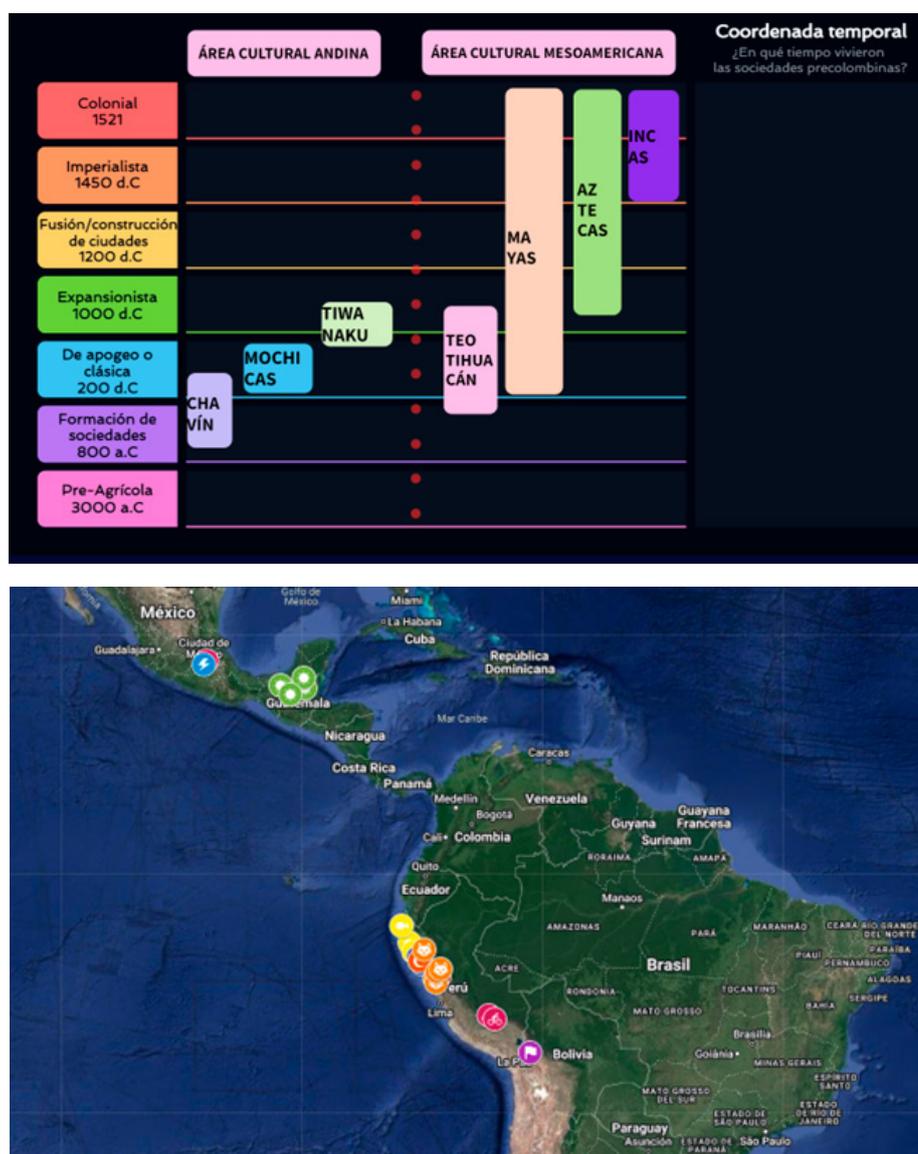
### **Pixel**

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)<sup>3</sup>.

Ilustración 4: Coordenadas temporal y espacial de Pixel



<sup>3</sup> 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*

<b>Clase N°</b>	<b>Componentes temporales involucrados</b>
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.

## **IV. ENTREVISTA**

## ENTREVISTA A EDDA SANT OBIOLS

**Pensar la educación democrática como construcción de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos con los alumnos, tanto en las escuelas como en las universidades**

\*

Universidad Nacional del  
Comahue (Argentina).  
virginiatano@gmail.com  
3.jimenaRodriguez@gmail.com

*Por Virginia Tano y Jimena Rodríguez\**

*Edda Sant Obiols es doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Su tesis se concentró en L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació (La enseñanza y el aprendizaje de la participación). Actualmente, se desempeña como profesora en University of Manchester. Antes de empezar su trayectoria en la universidad, Edda fue docente de ciencias sociales en diferentes institutos de secundaria en Catalunya. Sus investigaciones y sus respectivas publicaciones se relacionan con la educación política, la educación democrática y la educación para la ciudadanía. En estas áreas, ha publicado libros y artículos en revistas como Review of Educational Research, Theory and Research in Social Education, y Enseñanza de las Ciencias Sociales. En su último libro "La educación política en tiempos de populismo" trata sobre cómo podemos desarrollar una educación política radicalmente democrática en el actual contexto de crisis de la democracia.*

**Observando tu trayectoria, desde tus inicios hasta la actualidad, ¿qué temas, preocupaciones de interés e inquietudes te han movilizado hacia el campo de la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales?**

**Edda Sant Obiols (E.S.O.):** Bueno, en mi familia muy pocas personas tienen formación en este campo. Aquellos que la tenían eran profesores y maestros de matemáticas. A mí me gustaban mucho las matemáticas, pero no quería ser maestra ni profesora en ello. Y en un momento determinado me decidí empezar a estudiar cuestiones humanísticas. Mi carrera en Historia, Filosofía, Geografía y Política es una combinación de todo. Por casualidades de la vida empecé a trabajar con gente joven y me di cuenta que realmente me encantaba trabajar con los jóvenes y enseñar. Colaborar y participar juntos. Y el problema, que en ese momento identifiqué, fue que no quería ser profesora en matemáticas.

Quería enseñar algo que a las y los jóvenes realmente les interesara y que puedan debatir y discutir. Que puedan vivenciarlo. Así terminé siendo profesora de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía. De hecho, comencé por esto cuando empecé a trabajar como profesora de secundaria alrededor de Barcelona, en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una asignatura que ya estaba en España para ese entonces. Yo encantada.

La asignatura realmente movía las pasiones de los y las estudiantes. De una manera brutal. Estaban interesados en participar y era la asignatura que más disfrutaba planificar y dar. Pero la que también más me mostró algunas de las limitaciones y básicamente la limitación principal. Esto de, aunque tuviésemos muchos debates cada semana y todos estaban súper involucrados, cuando llegaba el momento: ¿qué hacíamos con eso? ¿cómo cambiamos las cosas? Más aún cuando todos decían “no podemos cambiar nada”, “todo está dado por hecho”, “los gobiernos son corruptos”, “los jóvenes no tienen voz”. Básicamente la preocupación fue que a los chicos y a las chicas les daba la sensación de que no podían hacer nada para cambiar el mundo en el que vivían de manera política.

Eso fue lo que me llevó a querer saber más. A querer estudiar e investigar. Y me llevó de vuelta a la Universidad a empezar el programa de doctorado con Joan Pagés, Santisteban y con los colegas de la Universidad Autónoma de Barcelona. Mientras era profesora, y hacía parte del máster, tuve la suerte de que me dieran una beca de formación de profesorado universitario. Con eso pude sacar una excelencia como profesora y centrarme únicamente en mi carrera de investigación. Ahí ya tenía decidido qué investigar para mi tesis: la enseñanza y el aprendizaje de la participación política.

Desde aquel inicio, mis inquietudes en la didáctica de las ciencias sociales, la investigación y la docencia, han evolucionado. Lo hicieron con los tiempos,

con el contexto político y con lo personal. Luego de investigar el tema de la participación política comencé a interesarme muy de manera explícita en el movimiento independentista que estaba pasando en Cataluña. En las cuestiones del nacionalismo, en las discusiones en relación a la ciudadanía global. Y eso poco a poco me llevó a pensar en la cuestión del populismo y la respuesta desde la educación al populismo.

Hasta entonces mi trabajo había sido bastante más empírico. Pero a partir de entonces hubo un viraje a cuando comencé a leer bastante de teoría política, por ejemplo con Laclau y otros, y a interesarme un poco más en teorizar lo que era la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y la educación política en la educación democrática. En entender la política desde la relación entre ciudadanos/as y las instituciones hacia las relaciones de los y las ciudadanas entre sí mismos. Y aquí es donde mi investigación actual se centra: en cuestiones del desacuerdo político y cómo tratar la diferencia, los conflictos en el aula en espacios reducidos. Mirar el impacto que las diferentes polarizaciones de hoy en día tienen en lo que sucede en el aula y cómo trabajamos o facilitamos a los y las jóvenes a construir un mundo en el que podemos, al menos, tolerar aquellas opiniones con las que no estamos de acuerdo, para no desaparecer frente aquellos con los que sencillamente no compartimos algo. Estos son en general los diferentes temas de interés con los que he ido trabajando y pensando a lo largo de estos años.

El contexto me ha influido. No tengo muy claro si esto es lo que debe movilizar las investigaciones en Didáctica de la Historia o si es así para todo el mundo. Pero sin duda es lo que me ha influenciado a mí. Y desde aquí en cierta medida deberíamos pensar cuál es el mundo en el que vivimos y repensar lo que hacemos en Historia y en Ciencias Sociales. Lo que hacemos en la investigación sobre su Didáctica en respuesta al mundo en el que nos encontramos. Eso no quiere decir que no tengamos cuestiones que sean más duraderas, pero sí que nos ayuda a mantener los ojos abiertos. A abrirnos a pensar el mundo en el que vivimos. El mundo en que los niños y las/los niños, los jóvenes y las jóvenes crecen y en el que nosotros operamos aún. Me influye mucho a mí. No tengo muy claro que influye igualmente a todos, ni que deba hacer así.

**Cuando observas las indagaciones y producciones existentes en el campo, ¿se han atendido a estas preocupaciones que en tu caso emergieron desde el aula y del contexto?**

**(E.S.O.):** Creo que sí, hasta cierta manera. Por un lado, se han atendido mucho. Por el otro, creo que muy poco. Si miramos la mayoría de los artículos o libros que se escriben relacionados con la educación democrática, entre otros, la mayoría

comienza planteando que nos encontramos en un contexto de polarización, en un contexto de populismo, y por lo tanto hacemos tal cosa. Pero lo que no me queda muy claro es que con ello se responda al contexto, en el sentido de que se adapten al contexto. Hay polarización, pero la respuesta acostumbra a ser la misma de antes de que hubiera polarización. Es decir, las respuestas que se dan no siempre son adaptadas.

Por ejemplo, un tema que considero que se ha avanzado es la democratización de quién está y no está incluido en la Historia y su enseñanza. También los intentos de incorporar visiones desde el feminismo, de los niños, posiciones decoloniales, tanto en la formación inicial del profesorado como en su formación en las escuelas. Cambios que realmente viví y noté, de lo que se hace. En cambio, noto más resistencias –totalmente comprensibles– cuando empezamos a discutir cuestiones de conocimiento. Cuando se intenta democratizar lo que es el conocimiento y lo que es el conocimiento histórico y social, sobre quién tiene derecho a hablar y sobre qué. Obviamente, esto choca con una manera de entender el mundo, de entender la educación que el maestro o el profesor necesita. A menudo se piensa que el profesor universitario es el que sabe y obviamente esto lleva a momentos traumáticos. Pues, para el estudiantado es como estar diciéndole que su conocimiento no es legítimo. En este sentido, en las cuestiones relacionadas con lo que sería la epistemología y los temas que se le vinculan, considero que en la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales todavía nos queda camino para recorrer y para explorar.

**En esta orientación, cuando sostenes que educar para la democracia es una finalidad de la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, ¿qué apuestas debería asumir el profesorado?**

**(E.S.O.):** Desde mi punto de vista, cuando pensamos la democracia como una finalidad de la enseñanza de Historia y de las Ciencias Sociales, creo que hay diferentes maneras de pensarlo. La manera en que a mí me gusta hacerlo es como un punto de partida. El pensar la democracia como una aspiración que forma parte de nuestras prácticas. A esto iba con las cuestiones epistemológicas y la construcción del conocimiento escolar. Un ejercicio que hago muchas veces con estudiantes de grado es reparar en que, si pensamos la democracia únicamente como un destino, sólo como un horizonte, lo que acaba pasando es que el o la docente es quién sabe y quién les explica a los otros lo que es la democracia. O bien, cuáles son los conocimientos que uno tiene que adquirir para ser buen demócrata. Y esto, desde mi punto de vista, es problemático en muchos sentidos.

En mi ejemplo anterior de los matemáticos, alguien puede venir y explicar qué es una ecuación. Pero si vengo y explico qué es la democracia me estaría contradiciendo a mí misma. Mientras que si pensamos la educación democrática como finalidad, más bien deberíamos pensar en cómo construimos los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos con los alumnos, tanto en las escuelas como en las universidades. Aquí es donde volvemos a los problemas del conocimiento y a cómo cambiamos la manera de entender lo que es el profesorado, a cómo podemos pensar un profesorado más democrático, a que se legitime en algo más, en algo diferente del mero tener los conocimientos. Esto es muy particular, pero desde mi punto de vista un buen profesor o buena profesora de Historia no necesariamente tiene que ser por tener los mayores conocimientos. Creo que podemos ser un/a buen/a profesor/a obviamente por poseer unos conocimientos disciplinares. Pero sin ser esto lo que centra a su persona. Si como tal, como persona, está abierta a escuchar a sus estudiantes, también a las familias y a la comunidad en la que se encuentra la escuela, seguramente estará en predisposición de construir modelos democráticos que partan de abajo para arriba, más que desde arriba para abajo. Desde el construir conjuntamente la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales de manera más democrática. No sólo como horizonte sino una práctica del día a día.

### **¿Qué rol ocupa en ello el pensamiento crítico y creativo?**

**(E.S.O.):** En nuestra área hemos trabajado muchísimo el pensamiento crítico y se ha escrito mucho y creo que hay mucha virtud en muchos de los trabajos que se han hecho. Pero no sé si está relacionado o no. Hemos descuidado un poco, creo, la parte del pensamiento creativo. Y desde mi punto de vista, un buen pensamiento crítico también requiere de pensamiento creativo. Porque si no tenemos alternativas, tampoco podemos ser muy críticos. Y lo que nos ofrece el pensamiento creativo es la posibilidad de alternativas, la posibilidad de pensar fuera del molde, la posibilidad de ver otras cosas. Y es aquí también donde creo que, desde la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, tenemos mucho camino para realizar, para caminar.

Obviamente que no en todo el mundo, pero muchas veces es como que se espera que el alumnado llegue a las conclusiones que nosotros pensábamos que debe llegar. Algo que es evidente en la manera que en que se espera que deben articular, escribir o decir. En ello, básicamente, el pensamiento crítico en algunas ocasiones ha acabado siendo que el alumnado piense lo mismo que nosotros. Y desde mi punto de vista, esto tampoco es muy crítico. Si realmente valoramos los dos, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, tenemos que

estar abiertos, abiertas, a la posibilidad que el alumnado llegue a conclusiones diferentes de las que nosotros nos habíamos imaginado. Tenemos que estar abiertas a la posibilidad de que estén en desacuerdo con lo que nosotros creemos. Porque tienen diferentes perspectivas, porque tienen diferentes experiencias, porque son de otra generación, porque son de otra cultura, otra etnia, entre otras. Y no necesariamente porque saben menos que nosotros. En ese sentido, creo que si nos acostumbramos a pensar el pensamiento crítico junto con el pensamiento creativo, nos fuerza un poco a pensar esto de que hay más de una alternativa. Y que el pensamiento crítico sin el pensamiento creativo puede acabar encasillándonos a una manera de pensar que en sí misma no es necesariamente muy crítica. La Historia, la Geografía, tienen muchísimo que ofrecer para plantear alternativas. Y creo que lo podríamos hacer no sólo en relación con lo que son los contenidos disciplinares, sino también trabajando con colegas de otras disciplinas, por ejemplo, de las lenguas. Que podemos compartir inquietudes y plantearnos cómo sería la sociedad, qué modelos de sociedad podrían existir, cuáles han existido en el pasado, cuáles han existido en otros sitios, cuáles escritores se han imaginado y que nunca han existido. Y eso creo que nos abre un poco el abanico de posibilidades. Para re-enfatizar la importancia de los dos, de lo que sería el pensamiento crítico y el pensamiento creativo juntos.

**Esto de la democratización del conocimiento, ¿se vincula entonces con la construcción de conocimientos en la clase escolar?**

**(E.S.O.):** Exactamente. Siguiendo a Gilles Deleuze, a veces me imagino el pensamiento crítico como si fuera un árbol que va ascendiendo, que cada vez es más concreto y más perfeccionado, hacia arriba. Pero el pensamiento creativo es horizontal, en el sentido de que nos ayuda a pensar diferentes alternativas. Pues volviendo a lo que decías tú, la enseñanza y el aprendizaje los podemos imaginar de alguna manera hacia el conocimiento o como una expansión, como una democratización de lo que es el conocimiento. Si construimos el conocimiento con otros y otras, estamos expandiendo el conocimiento. No estamos creando conocimiento si lo hacemos al revés. Más bien, estamos ampliando las raíces, por decirlo de alguna manera.

**En ello, ¿qué desafíos y vacancias deberíamos asumir hoy por hoy desde el campo de la formación didáctica en Historia y en las Ciencias Sociales?**

**(E.S.O.):** Bueno, creo que hay muchos desafíos que son un poco contextualizados. Por ejemplo, en muchos contextos como Inglaterra, desde donde yo me

encuentro, uno de los principales desafíos es que todo lo que no sean las ciencias, las matemáticas y el inglés, está perdiendo poder social. En el sentido de que está casi desapareciendo de las escuelas y de las universidades porque no es instrumental. Porque no sirve para hacer dinero a corto plazo en un modelo muy neoliberal. Algunos de los desafíos son muy locales y creo que afortunadamente este desafío en el que yo vivo día a día aquí en Inglaterra no es uno que sea compartido en otros sitios. Estoy segura de que en España no es el caso y por lo que yo sé, allá con vosotros también, el rol de la enseñanza de la Historia todavía tiene un peso destacado en las escuelas y en la formación del profesorado.

Con respecto a los temas que conversábamos anteriormente, creo que hay un interés para trabajar esto de la democratización del conocimiento y pensar otras maneras de pensar la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales. De cómo legitimamos el rol del profesorado. Cómo cambiamos la mentalidad para aquellos que llegan a las universidades porque quieren ser maestros y maestras o profesores y profesoras. De cómo cambiamos la mentalidad, por ejemplo, de aquellos que se han estudiado una carrera de Historia, para que entiendan o se abran a la posibilidad de repensar lo que les legitimará como docentes, que no necesariamente es el conocimiento sino otras posibilidades. ¿Cómo hacemos ese cambio de mentalidad? Si es que queremos hacerlo. Yo quiero hacerlo, pero eso no quiere decir que todo el mundo quiera hacerlo. Este es un punto.

Un segundo punto, si realmente intentamos hacer esto, luego nos encontraremos en la situación de que los y las jóvenes en las aulas van a discrepar con uno o con una. De que pueden estar o no de acuerdo con lo que nosotros creemos. Aquí el desafío es, entonces, ¿cómo negociamos esto? ¿Cómo negociamos esta situación cuando los y las alumnas tienen visiones políticas totalmente divergentes, diferentes de las nuestras? ¿Cómo negociamos esto en un contexto en que algunas de estas visiones políticas que el alumnado puede defender van en contra de nuestros valores más aferrados? Incluso de los valores que nosotros consideramos democráticos. Pueden ser visiones racistas, visiones misóginas. ¿Cómo negociamos esto? ¿Cómo mantenemos nuestra visión abierta y democrática al mismo tiempo que respondemos a visiones que quizá no son tan abiertas o tan democráticas? ¿Cómo negociamos todo esto? ¿Cómo negociamos el querer enseñar a estos con colegas que también pueden tener estas visiones que podemos considerar totalmente problemáticas y antidemocráticas? Con docentes en el aula, en las universidades y en las escuelas, que son responsables de lo que pasa ahí. ¿Cómo tratamos la opinión de una persona que está haciendo un comentario racista, intentando educar a esta persona, al mismo tiempo que de alguna manera intentamos proteger

los derechos y la persona del niño o la niña en la clase que se siente afectado? ¿Cómo preparamos a los futuros maestros y maestras para tratar todo esto? Me parecen desafíos súper grandes desde mi perspectiva y no tengo una respuesta acabada. Muchas veces termino pensando que las respuestas que podemos dar a estas paradojas deben ser contextualizadas. En el sentido de que casi son los mismos y las mismas docentes los que se van a encontrar en esta situación y van a tener que reaccionar de la manera que ellos o ellas puedan.

Pero ¿cómo los preparamos para reflexionar, para que sean los profesionales reflexivos, que puedan aprender de estas situaciones, aprender a cómo negociar estas situaciones, aprender a sobrevivir emocionalmente en estas situaciones? Creo que, por ejemplo, uno de los aspectos sobre los que deberíamos sinceramente centrarnos en la formación del profesorado es en esta educación, que no sé si llamarla emocional o educación en las emociones, en la que los maestros y las maestras se sientan frente a estas situaciones al menos acompañados. En estas complejidades que uno o una se puede encontrar en las aulas, de manera particular, si intenta democratizar la cuestión del conocimiento.

**Claro, frente a todo lo que implica el generar mayor participación y construcción democrática desde la clase escolar...**

**(E.S.O.):** Sin Duda. Desde mi punto de vista, frente a lo que nos moviliza políticamente. De alguna manera con lo emocional, en el sentido de que son nuestras pasiones las que entran en juego. Sin que signifique lo pasional ninguna connotación negativa, ni mucho menos. O sea, si yo tengo pasión por la justicia social, es eso lo que me moviliza, es mi pasión por eso. No es una reflexión racional de lo que la justicia social es. No, no es eso. Es casi un enlace afectivo con estos valores. Y en ese sentido, por ejemplo, ahora estoy trabajando con el Ayuntamiento de Manchester y estamos mirando cómo poder involucrar a los jóvenes para que voten en las elecciones y todo va en esa línea. Todo va en la parte emocional, en la sensación de que te tienes que posicionar porque es una pregunta que te requiere una respuesta emocional. Y creo que sí, que esto lo podemos trabajar mucho más en las aulas, en las escuelas y en la Universidad. Y el tema de lo que comentabas de fomentar aspectos creativos, creo que de hecho está muy relacionado. Porque muchas veces lo que pasa, y lo pienso con mucha prudencia, es que tenemos algunas maneras de pensar lo que es la política que están muy estabilizadas y muy fijas. Esto de que la política es la discusión verbal, en un Parlamento, etc. Y los y las chicas no se sienten que esta es la manera en la que ellos se comunican propiamente, y que casi se excluyen de ellas. Esto de ¿por qué tengo que participar en este debate y tener que hacer un argumento y luego otro argumento? Que hay

otras maneras de participar que realmente pueden ser igual o más efectivas y afectivas. Maneras que creo no estamos trabajando tan ampliamente desde la Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Pero tampoco en la formación del profesorado en Historia o en Ciencias Sociales. Es decir, que no se trata solo de una cuestión de democratizar los conocimientos sino también de democratizar los métodos, por decirlo de alguna manera. Y aquí, todo lo que serían maneras de manifestarse o de expresarse de manera creativa y por fuera de lo que serían nuestros moldes tradicionales, creo que ofrecen sin duda muchas otras posibilidades.

**Edda, muchas gracias por todos tus valiosos aportes. Y por esta oportunidad de contar con ellos y tu participación en esta entrevista.**

## V. RESEÑAS

## RESEÑA: ¿Por qué arde Tucumán? Cierre de ingenios y conflictos sociales, 1966-1973. Cuaderno para el aula\*

por Lucía I. Vidal Sanz\*\*

El día 23 de agosto de 2021 desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, bajo modalidad virtual, presenté el libro que a continuación reseño. La elección de la fecha no fue casual: ese mismo año se instauró, mediante Ley nacional 27.620, el día 22 de agosto como *Día del Desagravio al pueblo tucumano por el cierre masivo de ingenios azucareros pergeñado por la dictadura de 1966*, eje central de este trabajo. Me referiré brevemente a esto, a fin de que comprendan de forma cabal esta valiosa obra.

En el año 1966 Tucumán vivió una situación clave para comprender su historia contemporánea. La autoproclamada Revolución Argentina liderada por Juan Carlos Onganía emitió el 22 de agosto de 1966 el funesto decreto 16.926 que dispuso la intervención, desmantelamiento y cierre inmediato de 7 ingenios. La nueva dictadura señaló con argumentos falaces que este era el punto de partida para un proceso de saneamiento y racionalización de la economía tucumana. Dos años después de la emisión del decreto, fueron once fábricas azucareras, y no siete, las que cerraron sus puertas definitivamente. De los veintisiete ingenios que componían el complejo agroindustrial azucarero tucumano en 1965 se registraron sólo dieciséis fábricas aún en pie para 1969. Esto fue devastador para la economía provincial y dio lugar a uno de los períodos más dramáticos de nuestra historia. La situación laboral de miles de trabajadores cambió rotundamente. El índice de desocupación triplicó la media nacional, llegando a los quince puntos debido a los 50.000 obreros despedidos.

\*

SILVIA G. NASSIF, DANIELA WIEDER Y XIMENA M. ROSICH (2021). HUMANITAS. DISPONIBLE EN:

<http://filo.unt.edu.ar/2021/08/20/por-que-arde-tucuman/>

\*\*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.  
lucia.vidal@filo.unt.edu.ar

Esto trajo como consecuencia una sangría demográfica de más de 200.000 tucumanos que abandonaron la provincia en busca de nuevos horizontes laborales. En esta coyuntura los trabajadores que quedaron intentaron resistir y defender sus fuentes de trabajo apelando a distintas modalidades: cortaron rutas, detuvieron trenes, organizaron ollas populares, huelgas de hambre y más. Varios tucumanos perdieron la vida en estas circunstancias, y aun así fue un proceso invisibilizado en la currícula provincial.

En 2016, a 50 años del “cerrojazo”, tal como lo denominó Roberto Pucci<sup>1</sup>, desde el INIHLEP<sup>2</sup> se propuso recuperar para la memoria colectiva el cierre de ingenios azucareros iniciado en 1966. Desde el instituto se realizaron una serie de actividades académicas, entre ellas una jornada sobre Historia y Memoria que convocó, entre otros, a ancianos que habían sido protagonistas de este proceso. Uno de ellos expresó, “¿por qué tardaron tanto en venir a buscarnos? Pasaron 50 años”. Pregunta que interpeló a los presentes y que no olvidamos. La universidad no se ocupó de trabajar sobre estas historias que significaron un quiebre insoslayable. Se iniciaron exploraciones al respecto. Este libro es fruto de una larga serie de investigaciones que reactualizan la memoria colectiva de nuestro Tucumán, en una de sus heridas más profundas, para presentarla y problematizarla en el nivel medio.

Esta obra lleva a cabo una reparación histórica. Posibilita la construcción de conocimiento sobre esta compleja problemática y honra la memoria de los que sufrieron esta situación. Se inscribe en la política de memoria y compromiso social. Indagar en este hecho político y convertirlo en un saber pedagógico significa un gesto de reparación invaluable

Las autoras del libro son la Dra. Silvia Gabriela Nassif, la Prof. Daniela Wieder y la Prof. y Lic. Ximena María Rosich. Este proyecto colectivo altamente fructífero, surgió de un encuentro entre estas historiadoras/amigas tucumanas que comparten la misma visión de la historia y de las necesidades en las aulas. Son docentes e investigadoras con amplios y reconocidos recorridos en el nivel medio y el universitario. La necesidad de enseñar y aprender Historia de otra manera construyó la pregunta central de este libro: *¿Por qué arde Tucumán?* Esta publicación tiene una intención clara, que los estudiantes reflexionen sobre este período que transformó profundamente la historia de nuestra provincia.

Esta obra fue editada por el sello Humanitas de la FFyL-UNT. Está disponible en formato virtual en la página de dicha facultad para su descarga gratuita. El propósito es que pueda circular por las aulas de nuestra provincia, del norte

<sup>1</sup> Pucci, Roberto (2007) *Historia de la Destrucción de una Provincia*. Tucumán, 1966. Ed. Del Pago Chico, Buenos Aires.

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

argentino y del resto del país. Es un “Cuaderno para el aula”, una propuesta renovada de enseñanza para acompañar la tarea de los docentes de Ciencias Sociales del nivel medio y de los Institutos de Formación Docente. Está estratégicamente diseñada con un desarrollo pedagógico sólido y necesario para el abordaje de los temas contenidos. Representa una nueva puerta de entrada para reflexionar sobre esta crisis y sus impactos a nivel social, económico y cultural, además de visibilizar las formas de resistencia que surgieron y se organizaron involucrando desde trabajadores y docentes hasta estudiantes y cañeros. Este libro nos ayuda a pensar por qué en los años previos a la última dictadura Tucumán ardió.

Destaco el formato seleccionado por las autoras para elaborar este libro. El mismo viene a zanjar una deuda pendiente de la academia para con Tucumán: tender puentes entre la rigurosa investigación académica con el conjunto de la sociedad. Las autoras organizaron una propuesta en un formato didáctico de gran utilidad para ser aplicado en cualquier aula del nivel medio, incluso de la primaria con el objetivo de consolidar y reactualizar nuestra memoria colectiva para reforzar nuestra identidad. ¿Por qué arde Tucumán?... contribuye concretamente sobre una problemática histórica en la que los docentes contaban con escasos recursos. En este sentido, este libro materializa una herramienta de trabajo fundamental para abordar este tema.

¡Un especial reconocimiento para Florencia Villafañe, la diseñadora, y para María Eugenia Correa, quien generó las excelentes ilustraciones! Supieron cristalizar las búsquedas que se propusieron las autoras.

El material nos guía por un recorrido histórico completo. Discurre a lo largo de 130 páginas organizadas en 10 capítulos. Cada uno está organizado en dos partes: un texto central que funciona como disparador acompañado de actividades de trabajo secuenciadas y jerarquizadas sobre el problema bajo análisis, para garantizar una reflexión progresiva en la construcción del conocimiento.

El texto central está mechado con viñetas de tres tipos, denominadas: a) *Protagonistas*: se refieren a personas que tuvieron alguna presencia destacada en el marco de la problemática en estudio; b) *¿Sabías qué?*: son ampliaciones de distintos tipos sobre el problema que se está tratando; c) *Ajustando la lente*: en estas se trabajan conceptualizaciones y definiciones.

La lectura que realiza el estudiante secundario es multifocal, por lo que este formato le resulta atractivo, salta con su mirada del texto a las viñetas, a las ilustraciones, a los distintos colores... Además, de la mano de este texto central se sugieren actividades variadas y novedosas. Hay diversas propuestas en cada capítulo que el docente puede elegir según el aspecto que desee trabajar e incluso reinterpretarlas. Desde sitios web, recursos digitales, actividades desde

la oralidad, reflexiones sobre el espacio de la mujer, historietas (desde Mafalda a la historieta que crean de Hilda Guerrero de Molina), muestras artísticas, fotografía de época, cine, graffitis, etc. Proponen múltiples entradas y desde ellas iluminan de diferentes maneras el problema. Están pensadas para generar un soporte metodológico para los alumnos mientras construyen nuevos contenidos disciplinares a través de metodologías como líneas de tiempo, organización de cuadros y esquemas, tratamiento de fotografías como fuente histórica, etc. Además, propone actividades que promueven una vinculación importante con el resto de materias de la currícula como literatura, música, etc.

A continuación, propongo un recorrido breve de los contenidos de cada capítulo.

Capítulo 1: *Cuando Tucumán ardió*. Es corto, introductorio, altamente sensorial ya que parte de una pintura de cañaverales en llamas. Desde aquí se introduce el eje del fuego y su ardor, no solo en el cañaveral sino también en el entramado social. Esas llamas van a ir avanzando y envolviendo cada uno de los capítulos de distintas maneras.

Capítulo 2: *Las llamas del resto del mundo*. Busca mostrar cómo la efervescencia popular que se organiza en Tucumán se da en un marco internacional de Guerra Fría. Se explica el orden bipolar y las problemáticas vinculadas al mismo: el panamericanismo, las luchas antiimperialistas, los movimientos de liberación, los movimientos estudiantiles. Las llamas también arden en el resto del mundo, no solo acá.

Capítulo 3: *La dictadura autodeterminada Revolución Argentina y el cierre de ingenios tucumanos*. Capítulo central que trata puntualmente el golpe de estado de 1966. Plantea la situación de Tucumán, el proceso de crisis de sobreproducción y el establecimiento del aciago decreto que generó finalmente el cierre de 11 ingenios azucareros. Tucumán es condenada al fuego.

Capítulo 4: *Tucumán es azúcar*. Para dimensionar la magnitud de esta crisis las autoras retroceden en el tiempo y muestran la construcción del complejo agroindustrial azucarero en Tucumán, desde la llegada del ferrocarril en 1876 hasta su crecimiento y desarrollo en pleno siglo XX. Reflejan la enorme gravitación que tiene el azúcar en Tucumán en todos los ámbitos. Se refieren puntualmente a los pueblos azucareros, las migraciones estacionales, la zafra y los trabajadores del azúcar.

Capítulo 5: *Cierre de los ingenios y sus consecuencias*. Plantea el proceso de cierre de las fábricas azucareras y hace foco en las nefastas consecuencias que promueve. El avance de estas llamas generó un panorama devastador en Tucumán.

Capítulo 6: *El sindicato azucarero*. Inicia explicando lo que es un sindicato, sus funciones y se concentra en la historia de la FOTIA<sup>3</sup>. En la sección actividades, a modo de ejemplo, propone visitas al Archivo de FOTIA, a sindicatos cercanos a la zona donde viven los alumnos. Invita a que los estudiantes se interesen por la historia de su zona, de su barrio.

Capítulo 7: *Las llamas se encienden: resistencias de las y los trabajadores*. El fuego que se encendió desde el primer capítulo puede entenderse como un fuego destructor, pero también como un fuego que enciende esperanzas. Las flamas muestran otro rostro a partir del capítulo 7. Aquí se habilita la llama de la esperanza a través de la resistencia contra el cierre de los ingenios. Se ven las distintas manifestaciones de la resistencia, paro, huelgas. Se trabaja una huelga particular, la de 1967 organizada por la FOTIA y el asesinato de Hilda Guerrero de Molina. En las actividades es muy interesante la historieta “Hilda nuestra” dibujada por María Eugenia Correa y editada por Guillermo Caporaletti.

También se trabaja el surgimiento de los comités pro-defensa de los ingenios y la pueblada de Villa Quinteros.

Capítulo 8: *Los azos: el mayo argentino del 69*. Las llamas de la rebelión se extienden por todo el país, la obra toma los casos de Corrientes, Rosario y finaliza con el Cordobazo. Estos focos de fuego que van adquiriendo más fuerza encienden el próximo capítulo.

Capítulo 9: *Los Tucumanazos*. Describe estos dos cruciales movimientos, el primero de noviembre de 1970 y luego el Quintazo de junio de 1972. Flamas potentes encienden Tucumán.

Capítulo 10: *A modo de cierre*. Conclusiones conceptuales desde los ejes transversales.

La publicación “*¿Por qué arde Tucumán? Cierre de ingenios y conflictos sociales, 1966-1973. Cuaderno para el aula*” es un valioso aporte para la comunidad tucumana de la región y del país y merece ser celebrada desde su publicación hasta su distribución y uso. Es fruto de un gran esfuerzo, compromiso e investigaciones de largo aliento. Es fruto de mujeres docentes e investigadoras tucumanas que se preguntan por su tierra, su historia y se comprometen a transmitir y resistir desde la memoria. Invito a docentes y a la comunidad toda a sumergirse en estos capítulos, a trabajar con ellos, esperando que se conviertan en una herramienta útil y eficaz para que esos momentos de nuestra historia puedan ser conocidos, comprendidos y nos ayuden a entender las tendencias actuales de nuestra sociedad. Tucumán ardió, eso es historia, pero es nuestra responsabilidad que de aquellas cenizas renazca una nueva ciudadanía con responsabilidad cívica y con memoria.

---

<sup>3</sup> Federación de Obreros Tucumanos de la Industria Azucarera.

## RESEÑA: El nuevo régimen de las desigualdades solitarias\*

por Anahí Salaverria\*\*

\*

FRANÇOIS DUBET.  
(2023) SIGLO XXI.

\*\*

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

En su libro *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*, Dubet no centra el análisis en las grandes desigualdades, aquellas que se producen entre ricos y pobres, aun cuando las mismas están presentes. El autor va a enmarcar su trabajo en lo que llama las pequeñas desigualdades, aquellas que están insertas en nuestra sociedad y con las que se debe afrontar el día a día, en lo cotidiano. Por ello, el sociólogo no habla de una desigualdad sino de múltiples desigualdades sociales, tantas como cada individuo perciba.

Las investigaciones del sociólogo François Dubet, abarcan el campo de la sociología de la educación y se destacan temas tales como el sistema educativo, la marginalidad de la juventud, el trabajo, las desigualdades sociales, la justicia social y la inmigración. Esta obra se publica por primera vez en Francia en el año 2022 y llega a la Argentina en agosto del 2023 de la mano de Siglo XXI editores.

El lector va a ir recorriendo reflexivamente el mundo incierto en el que vivimos y el futuro que este presente nos traerá, acompañado por un enfoque del autor en el que intenta dar respuesta a los lazos de solidaridad debilitados, lo que conlleva a que los sectores menos favorecidos no quieran votar o votan ideas contrarias a sus intereses. Por esta razón el autor pondrá en estudio la desintegración de la representación política. El libro surge en un contexto en donde Francia atraviesa una serie de conflictos sociales y manifestaciones, como es el caso de “los chalecos amarillos”. A lo largo de su recorrido, el lector identificará el

análisis del autor sobre esta sociedad francesa, pero es imposible al leerlo no relacionarlo con lo que sucede en otros países. Al vivir en un mundo globalizado, más allá de la particularidad que tiene la cultura en cada país, hay puntos de encuentro que invitan al lector a un ejercicio constante de reflexión.

Para entender el mundo que estamos viviendo, la pluma de Dubet es necesaria. El concepto de desigualdades múltiples viene a abrir las puertas al entendimiento de este presente en el que vemos pactos sociales rotos, individualismo y las profundas desigualdades que atraviesan nuestra sociedad. Si bien el autor analiza la actualidad, con matices aborda las diferencias que la atraviesan, la autonomía, la competencia y la discriminación. Esto hace que sea imposible para el lector, a medida que pasan las páginas, no cuestionarse sobre cuál es el rol que cada uno cumple en esta sociedad.

Dubet hace un trabajo minucioso sobre los conflictos sociales que atraviesa el ser humano en la Francia actual, para ello analiza cómo se pasa de una sociedad de clases sociales a una sociedad de desigualdades múltiples. Entiende que para comprender la complejidad social debe desmenuzar las partes de la misma por lo que su mirada incluye el trabajo, el sistema educativo, las oportunidades que las personas tienen, las diferencias que el sistema establece, las minorías, la migración, la familia, la estigmatización, la democracia. Todo ello teniendo como punto de partida a las personas, sus emociones, sus posibilidades, sus padecimientos, sus oportunidades y sus identidades. Cada uno de los ocho capítulos que componen el libro aborda los temas que permitirán al lector comprender la sociedad de las desigualdades múltiples.

En el primer capítulo titulado: Desigualdades medidas, percibidas, juzgadas, el autor describe las desigualdades desde un enfoque en el que se tiene en cuenta la percepción del individuo frente a las diferencias que lo atraviesan o las que afectan a otros sujetos. A lo largo de estas páginas se aspira a comprender cuál es la naturaleza y el origen de las desigualdades, utilizando para ello informes económicos y sociales.

En el segundo capítulo: De las castas a las clases, se hace un recorrido histórico general de cómo las sociedades pasaron de un régimen de castas al régimen de clases. Analiza un aspecto fundamental de éstas, “la identidad”, sin dejar de lado en su recorrido la función del Estado democrático, el trabajo, la solidaridad y la justicia social. Propone la hipótesis de que el régimen de desigualdades propio de las clases sociales está siendo reemplazado progresivamente por el emergente régimen de las desigualdades múltiples. Esto nos lleva al siguiente capítulo y tercero del libro, “Ocaso del régimen de clases sociales”, el cual continúa en la misma línea al abordar las transformaciones del sistema capitalista, la justicia social, los movimientos sociales, las

representaciones políticas y las clases sociales actualmente desarticuladas frente a las nuevas estructuraciones de las desigualdades.

El capítulo 4 representa la tesis central del libro, El régimen de desigualdades múltiples, régimen que sirve al escritor para explicar la sociedad en la que vivimos, entender esas diferencias de la que todos somos parte, la interseccionalidad, las causas y las singularidades que las atraviesan, las definen y reproducen. Las discriminaciones, las injusticias y las diferencias atraviesan a cada individuo por lo cual las desigualdades fracturadas están presentes en cada uno, en mayor o menor medida, lo que uno padece puede no padecerlo el otro, pero siempre habrá algo que hará que la persona sea desigual respecto de otro. Analiza también en estas páginas la movilidad social en Francia y sus mecanismos que multiplican, enmascarados en la igualdad de oportunidades democráticas, las desigualdades individuales. Completa este capítulo la mirada sobre la institución escolar, otro de los mecanismos que el autor considera reproductor de desigualdad en la sociedad.

Esto nos conduce al quinto capítulo del libro, La prueba de las desigualdades, es un apartado indispensable de la obra, donde Dubet hace un aporte profundo y maravilloso sobre aspectos sociales que demuestran su valor como sociólogo. En su objetivo de describir las experiencias, tensiones y conflictos que son producto de las desigualdades múltiples, aborda la manera en que esas desigualdades son vivenciadas a través de la culpa por la mirada del otro y la vergüenza del individuo, entendiendo a esta última como un mecanismo de control social, de lo que debe ser, del ideal que define a la persona de sus acciones. Para ello el autor vuelve la mirada hacia las discriminaciones sociales, la invisibilidad, el desprecio y a la institución escolar, en particular hacia los alumnos que no quieren jugar el juego, que eligen transcurrir el día a día en el aula aislados de la misma.

El siguiente capítulo que conforma el sexto de esta obra se titula: Discriminaciones, igualdad, reconocimiento, y se abordan en él los desafíos culturales, políticos, sociales, las movilizaciones colectivas y la diversidad. Continuando con el enfoque de las experiencias, el autor indaga sobre la estigmatización, la segregación, la integración y la asimilación. A su vez analiza la crisis del modelo nacional francés. Es una constante en este apartado el cuestionamiento sobre qué hacer y qué se hace con las discriminaciones y la diversidad de la sociedad francesa.

En el séptimo capítulo denominado: Desconfianzas, indignaciones y populismos, Dubet explica cómo el régimen de las desigualdades múltiples, inserto en un mundo globalizado, altera la experiencia de los individuos, quebranta la representación política, los movimientos sociales y las instituciones. Completa este argumento al enfocar el estudio en las ideas, la

mirada sobre las injusticias, el impacto de las *fake news* y las “burbujas” que crea internet, las cuales van conformando nuestro comportamiento, gustos, opiniones y sentimientos. Asimismo, considera las representaciones políticas, su funcionamiento y la crisis que atraviesan. Todo ello conlleva al entendimiento de la indignación social y su estallido, como es el caso de los chalecos amarillos en Francia, al cual el autor le brinda un espacio en este apartado.

En el octavo capítulo dedicado a la Fraternidad y cohesión social, se exponen ideas sobre componentes formativos de desigualdad. En él, el autor esboza la noción general de que los individuos son quienes deben querer ser menos desiguales y, si esto no está ocurriendo, se debe al debilitamiento de la solidaridad. Para entender por qué se produce esto se hace foco en la crítica a la igualdad de oportunidades que propone la sociedad meritocrática, la justicia, la fraternidad, la integración, la cohesión social, los sujetos sociales y las instituciones, principalmente la institución escolar. Cada uno de estos componentes van a ser analizados en forma crítica en su función actual como parte de la formación de desigualdades múltiples.

Al finalizar el libro nos ofrece un apartado titulado: Conclusiones, en el que el autor expone su teoría sobre el lugar que debe ocupar la sociología en esta sociedad de desigualdades fracturadas, en la que se ve consagrada la separación de los individuos y el sistema.

Finalmente, es indudable que esta obra es un gran aporte al entendimiento de la sociedad actual, pero no es un libro sólo para sociólogos: es un libro para todo el mundo, en especial para aquellas personas que sufren en forma individual la injusticia social que atraviesa al mundo entero.

